

ISSN 2078-1016

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

I ТОМ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ



*Присвячується світлій пам'яті
академіка Івана Андрійовича Зязюна*

Київ - Кіровоград, 2014



Кремень Василь Григорович

Доктор філософських наук, професор,
академік Національної академії наук України,
дійсний член (академік) Національної
академії педагогічних наук України,
іноземний член Російської академії освіти.
Президент НАПН України.



Андрущенко Віктор Петрович

доктор філософських наук, професор,
дійсний член (академік) АПН України,
член-кореспондент НАН України.
Ректор Національного педагогічного
університету імені Михайла Драгоманова



Ничкало Неля Григорівна

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар Відділення професійної
освіти і освіти дорослих НАПН України



Євтух Микола Борисович

доктор педагогічних наук, професор,
Президія НАПН України,
академік-секретар, Відділення вищої освіти



Євтух Володимир Борисович

доктор історичних наук, професор,
член-кореспондент НАН України,
директор Інституту соціології,
психології та соціальних комунікацій
НПУ імені М. П. Драгоманова



Лапчик Михайло Павлович

доктор педагогічних наук, професор,
академік Російської академії освіти.
Директор Омського наукового
центру Російської академії освіти.



Бондар Володимир Іванович

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки і психології
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова.



Глузман Олександр Володимирович

доктор педагогічних наук, професор,
Дійсний член (академік) НАПН України.
Відділення вищої освіти.
ректор Кримського державного
гуманітарного університету

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році
Передплатний індекс
23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
3 (54) ' 2014

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

**Редакційна колегія журналу
«Вища освіта України»**

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України, ректор Національного педагогічного
університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Меланія АСТВАЦТРЯН,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна (Вірменія)

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Ірина ЗАРУБІНСЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету

Світлана КАЛАШНІКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора з науково-дослідницької діяльності Інституту вищої освіти НАПН України

Галина КОЗЛАКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Беата КОСОВА,

доктор філософії, професор педагогічного університету, ректор університету Матея Бела (Словацька Республіка)

Костянтин КОРСАК,

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Наталія КОЧУБЕЙ,

доктор філософських наук, доцент, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (заступник головного редактора)

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

Серап КУРБАНОГЛУ,

професор, декан факультету педагогічного менеджменту університету Хаджеттепе (Туреччина)

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (перший заступник головного редактора)

Василь МАЙБОРОДА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ганна ОНКОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (заступник головного редактора)

Ірина ПРЕДБОРСЬКА,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Віктор РЯБОВ,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, президент державного бюджетного освітнього закладу міста Москви «Московський міський педагогічний університет» (Росія)

Зореслав САМЧУК,

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України

Ірина СТЕПАНЕНКО,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА,

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Олександр ФЕДОРОВ,

доктор педагогічних наук, професор, президент Російської асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки (Росія)

Ольга ЯРОШЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти
НАПН України, протокол № 7/11 від 29.09.2014.**

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСІЇ СЬОГОДЕННЯ	7
<i>В.Г. КРЕМЕНЬ.</i> ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИМІРАХ СИНЕРГЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ	7
<i>В.П. АНДРУЩЕНКО.</i> ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО – ПЕДАГОГІКА КОМПРОМІСУ	16
<i>О.А. СЕМЕНЮК, В.Ю. ПАРАЩУК.</i> ОСНОВНІ КУЛЬТУРНІ Й КОМУНІКАТИВНІ ЧИННИКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	18
<i>Н.Г. НИЧКАЛО.</i> УКРАЇНСЬКА НАУКОВА ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНОСТІ – СКАРБНИЦЯ СЬОГОДЕННЯ І МАЙБУТНЬОГО	22
<i>І.А. ЗЯЗЮН.</i> СИСТЕМА ОСВІТИ У ВИМІРІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Й ДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА МАЙСТЕРНОГО УПРАВЛІННЯ УЧІННЯМ	29
<i>М.Б. ЄВТУХ.</i> НАЦІОНАЛЬНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН	37
<i>В.І. БОНДАР.</i> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОЇ Й ЗОВНІШНЬОЇ СВОБОДИ ЛЮДИНИ.....	41
<i>О.С. ПАДАЛКА.</i> ПРОФЕСІЙНО-ЕКОНОМІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	46
<i>М.П. ЛАПЧИК, М.І. РАГУЛИНА.</i> МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАММИ ПО ПРОБЛЕМАМ ЕЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕННЯ І ПРИМЕНЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	49
<i>В.О. КУДІН.</i> ЕМОЦІОНАЛЬНО – ЕСТЕТИЧЕСЬКА КУЛЬТУРА В ПРОФЕСІОНАЛЬНОМУ РАЗВИТТІ УЧИТЕЛЯ.....	53
<i>О.М. ОТИЧ.</i> ВІЙСЬКОВІ ТРАДИЦІЇ І ЗВИЧАЇ ЯК ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....	59
<i>Т.М. ДЕСЯТОВ.</i> ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ТРАНСНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ – ЗАКОНОМІРНІ ВИЯВИ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	64
<i>А.О. ЯРОШЕНКО.</i> ПОНЯТТЯ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” ТА “КОМПЕТЕНЦІЯ” В ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВНЗ УКРАЇНИ	68
<i>Л.І. ТКАЧЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПАРАДИГМА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ	73
<i>О.М. СЕМЕНОГ.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ	77
<i>В.В. КРИЖКО.</i> ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СИСТЕМОЇ КАТЕГОРІЇ «ЦІЛІСНІСТЬ» В УПРАВЛІННІ УНІВЕРСИТЕТОМ	82
<i>Є.О. ЛОДАТКО.</i> ПЕДАГОГІЧНА ЛОГІСТИКА – ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	85
<i>Л.О. ХОМИЧ.</i> АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	89
<i>Р.М. ВЕРНИДУБ.</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОГРАМ ДРУГОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	93
<i>М.М. ЛЕВШИН.</i> ІНВАРІАНТНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ	97
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ У ВИЗНАЧЕННІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	105
<i>І.Д. БЕХ.</i> ОДУХОТВОРЕННЯ ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ	105
<i>О.В. УВАРКІНА, О.О. ПУЧКОВ.</i> ОСВІТА В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ	107
<i>М.І. САДОВИЙ.</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРЕДМЕТНОЇ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ.....	112
<i>А.В. СОСНИЦКИЙ.</i> УНІВЕРСАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ВОСПИТАННЯ І ОБРАЗОВАНИЯ	116
<i>Н.В. ГРИЦИК.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	126
<i>О.В. ЧОРНИЙ.</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЇХ ЕКОНОМІЧНЕ ПІДГРУНТЯ.....	131
<i>С.О. ТЕРЕПИЩИЙ.</i> ЦИКЛІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ УНІФІКАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ЯК АЛЬТЕРНАТИВНІ НАПРЯМКИ ГЛОБАЛІСТИКИ	135
<i>Н.С. ГОМЕЛЯ.</i> ПОБУДОВА СТУДЕНТСЬКИХ І ВИКЛАДАЦЬКИХ МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	140
<i>Л.М. ПАНЧЕНКО.</i> СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	143
<i>І.А. ХИЖНЯК.</i> УКРАЇНСЬКА ЕЛЕКТРОННА ЛІНГВОМЕТОДИКА: ІСТОРИКО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ЕКСКУРС.....	146

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА, ПРАКТИКА, НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА	151
<i>Г.І. КОБЕРНИК</i> . НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	151
<i>А.М. РАСТРИГІНА</i> . ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ	154
<i>О.М. ТРИФОНОВА</i> . ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	156
<i>С.В. ЯШНИК</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПРАКТИКИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ	160
<i>О.П. МУКОВІЗ</i> . ПРО ДЕЯКІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	165
<i>М.Л. ЯКОВЛЄВА</i> . МОТИВАЦІЙНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТИ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	170
<i>О.Л. КІРДАН</i> . ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	174
<i>О.В. ЄЖОВА</i> . ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ	179
<i>Я.В. ГОНЧАРЕНКО, О.С. СУШКО</i> . ФІНАНСОВА МАТЕМАТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	183
<i>Т.Я. ГРІТЧЕНКО</i> . СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	187
<i>О.В. ГУР'ЯНОВА</i> . КОМЕРЦІЙНІ УЧИЛИЩА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІН. XIX – ПОЧ. ХХ СТ.)	190
<i>А. М. СИНГАЇВСЬКА</i> . АКАДЕМІЧНА ЧЕСНІСТЬ-НЕЧЕСНІСТЬ – ДИЛЕМА ВИЩОЇ ШКОЛИ	195
<i>Л. М. ФІЛАТОВА</i> . ВІД ПРОЕКТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ХVІІІ СТОЛІТТЯ ДО ВІДКРИТТЯ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС	202
<i>Н.В. ГРОНА</i> . АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	207
<i>О.О. ТУРИЦЯ</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЧНИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖІ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ	212
<i>А.М. ЦАПКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	216
<i>Ю.БАГНО, О. СЕРГІЙЧУК</i> . КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ	219
<i>Т. В. ГАРАЧУК</i> . МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНО ЗДІБНИМИ ШКОЛЯРАМИ	223
<i>М.І. ПАРЧУК</i> . СТОХАСТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ	228
<i>Д.Д. АЙСТРАХАНОВ</i> . МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ	235
<i>О.О. НАУМЕНКО</i> . РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ: ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ	240
<i>Л.М. ДЯЧЕНКО</i> . ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРН НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	244
<i>З.Л. СТАНОВСЬКИХ</i> . ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕАЛИ ЯК ОСОБИСТІСНІ РЕГУЛЯТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	249
<i>Н.О. ТЕРЕНТЬЄВА</i> . ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	253
<i>Н.П. ФРАНЧУК</i> . ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ	259
ПСИХОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	266
<i>І. А. ШИШОВА</i> . ЕМОЦІЙНО-ТВОРЧА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	266
<i>Л.І. БОЖЕНКОВА</i> . ПОДГОТОВКА СТУДЕНТІВ К РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО ОБУЧЕННЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛІ	270
<i>Ю.Л. РАДЧЕНКО</i> . ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ	272
<i>Р.А. КУБАНОВ</i> . НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	276
<i>О.М. ГАВРИЛЕНКО</i> . ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТЛІ НОВОГО ЗАКОНУ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»	280
<i>О.В. КОРИННА</i> . КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	284
<i>К.О. ГЛЯНЕНКО</i> . КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ МОВЛЕННЯ СВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	288
<i>О.В. ТИНКАЛЮК</i> . ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ “СПІЛКУВАННЯ” ТА “КОМУНІКАЦІЯ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	292

<i>Л.Ф. ЕЙВАС.</i> СПЕЦИФІКА І ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДПМ В УКРАЇНІ	297
<i>Т.В. ДУМАНСЬКА, В.А. ШВЕЦЬ.</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ.....	301
МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	306
<i>В.Ф. ЧЕРКАСОВ.</i> РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА МЕЖІ ХVІІІ – ХІХ СТОЛПТЬ	306
<i>Н.Г. КАЛАШНИК.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГУСТОСОЛОГІЇ ЯК ФАКТОРУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ	311
<i>Т.Б. СТРАТАН-АРТИШКОВА.</i> ДО ПИТАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	314
<i>О.О. ЛАВРЕНТЬЄВА.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	317
<i>С.О. СОЛОМАХА.</i> КАТЕГОРІЇ ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ У ВИМІРІ СВІТОГЛЯДНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	322
<i>З.М. СТУКАЛЕНКО.</i> СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	326
<i>Л.О. ЧИСТЯКОВА.</i> СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ У ПОЗАУРОЧНІЙ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	331
<i>Н.В. САФОНОВА.</i> РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – ІНОЗЕМЦІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ»	335
<i>Ю.В. ГРИЩЕНКО.</i> РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТ.	338
<i>О.О. КРАСОВСЬКА.</i> КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	343
<i>О.В. ОРЛОВА.</i> ВІД ХУДОЖНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДО МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ	348
<i>Н.О. ФІЛІПЧУК.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ДІЯЧІВ У СТАНОВЛЕННІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ (ХVІІІ – ХІХ СТ.)	353
РЕФЕРАТИВНИЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА	358
ABSTRACT REVIEWS OF JOURNAL ARTICLES	370

Журнал «Вища освіта України» згідно з постановою Президії ВАК України від 26 січня 2011 р. № 1 – 05/1 внесено до Переліку видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних і філософських наук.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСІЇ СЬОГОДЕННЯ

УДК 37:[140.8:5]

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИМІРАХ СИНЕРГЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

В.Г. КРЕМЕНЬ

Особливість синергетики в її міждисциплінарності. Це визначає можливість застосування синергетичних моделей до аналізу складних соціальних систем, якою є освіта. Принципи й ідеї синергетики мають значний евристичний і методологічний потенціал. У зв'язку з цим синергетичний підхід до освіти і виховання особистості може бути базовим для вирішення багатьох проблем. Взаємодія природничо-наукового, соціального, гуманітарного знання, доповнена філософською рефлексією, дає змогу вибудувати особливий понятійно-смысловий простір аналізу, завдяки чому можна сформувати нову теоретичну парадигму в дослідженні освіти.

Ключові слова: освіта, синергетика, освітня синергетика, методологія, парадигма, пізнання, інновація.

Критичне осмислення становлення та розвитку синергетики, її наукових основ і можливостей застосування в осмисленні як природного, так і соціального та культурного буття відкриває перспективи їх аналізу як складних систем, здатних до самоорганізації і саморозвитку. Конкретне застосування синергетичних моделей до складних соціальних систем, якою є освіта, визначає певний підхід, тобто вказує напрям досліджень. Доцільність використання синергетики в освіті зумовлена її (синергетики) природою, яка полягає в міждисциплінарності. Основна перевага синергетики – універсальність: відкриття універсальності патернів еволюції і самоорганізації складних систем будь-якої сфери.

Суттєве значення має концептуалізація наукових знань про людину, за допомогою яких можна робити прогнози за певних умов. Ці знання можуть бути використані для розроблення соціальних і гуманітарних технологій, зокрема у сфері освіти. Дослідження освіти не лише характеризує її як соціальний інститут, а й аналізує суспільні, політичні, культурні структури, з якими вона тісно взаємопов'язана, що дає можливість говорити про освіту як специфічну систему наук про людину. Але якщо завдання спеціаліста у сфері наук про людину – аналіз цих структур (зокрема освіти), то вирішити його можна, лише побудувавши теорію. Проте регулярності в людських діях не є постійними, вони мають локальні риси, а також культурно та історично зумовлені. «Якщо і можна говорити про відкриття законів у науках про людину, то потрібно визначити, що ці закони не універсальні, а локальні. Проте розуміння і пояснення цих законів (регулярностей) можливе тільки за допомогою теорії» [13, с. 108], – зазначає В.А. Лекторський.

У процесі дослідження наук про людину, або людиномірних наук, потрібно зважати на те, що різні системи цінностей обумовлюють виявлення різних аспектів соціальної реальності, немовби бачачи цю реальність у різних перспективах. Соціальна реальність, на відміну від природної, не існує поза людською діяльністю і пізнанням: вона виробляється і відтворюється, конструюється діяльністю людини. Але відмінність між природною і соціальною реальністю не принципова. Йдеться про інтенсивний розвиток когнітивної науки, у рамках якої вивчаються пізнавальні процеси. Когнітивна наука є своєрідною взаємодією наук природних і гуманітарних: від біології і нейрофізіології до психології, лінгвістики, логіки і філософії. У результаті науки про людину, в тому числі освіта, одержують потужний імпульс від природних і точних наук, виникають такі дисципліни, як комп'ютерна психологія, нейрофізіологія, біологічний підхід до аналізу мови та ін. Водночас ідеї і способи аналізу, які донедавна вважалися специфічними саме для гуманітарного знання, починають використовуватися (і при цьому переосмислюватися) для вивчення таких природничих процесів, як переробка інформації на нейронному рівні. Якщо «ми в рамках когнітивної науки, вивчаємо сьогодні процеси переробки інформації когнітивною системою, ...потрібно визнати, що в цьому випадку причини взаємодії... слугують здійсненню нормативних міркувань ідей. Стара дихотомія знання про суще і знання про належне виявляється знятою» [13, с. 110], – підкреслює В.А. Лекторський.

У такому контексті по-новому постає проблема освіти в межах синергетичного підходу. Її розгляд Л.А. Мікешина починає з аналізу поняття пайдейї, введеного давньогрецькими філософами. Воно означає навчання і виховання як формоутворення людини через оволодіння культурою, універсальним знанням і доброчинностями, які становлять сутність її буття. Це внутрішнє життя, духовність, культура як вище багатство людини, котре його «душа» завжди носить із собою, навіть після смерті. Давньогрецькі мислителі, таким чином, змістили філософську рефлексію з проблематики «фізики» і «космосу» на проблему людини та її життя як члена суспільства [15, с. 137]. Тим самим

філософи проголосили «свободу духу» на противагу традиції, нормам і кодифікаціям, продемонструвавши необмежену віру в розум.

У Платона пайдейя постає як смисл життя не лише душі, а й політики та держави. Висока мораль держави – основа її сили, необхідно утворити новий тип виховання, яке передбачає повну рівновагу між владою і високою культурою громадян. Оздоровлення суспільного життя після якої-небудь катастрофи чи катаклізму можливе не лише в політиці, а й у моралі і релігії не стільки з установленням сильної державної влади, скільки з відновленням «совісті» або «душі» громадян. Виховання моралі є водночас будівництвом держави. Пайдейя розглядалась як освіта молоді за допомогою вивчення різних наук, але головне – «людські питання», а не космічні чи фізичні теорії [Там само, с. 138].

У Стародавньому Римі проблемами освіти і педагогіки переймаються Цицерон і Сенека, і саме тут народжується близьке пайдейї поняття *humanitas* – людяність. За цим стояло більш глибоке визначення сутності освіти, яка не зводиться тільки до технології передання і засвоєння знання, але включає також специфічно людський спосіб його цілісного перетворення на шляху «зростання до гуманності» (Й. Гердер). Нині функцію «гуманізації» найчастіше передають самостійному процесу виховання, залишаючи освіті передання накопиченого попередніми поколіннями знання і професіоналізацію. Однак потрібно пам'ятати, що знання постає не лише в безпосередній просвітницькій функції, а і як найефективніший спосіб гуманізації та включення моральних і культурних зразків соціальної діяльності людини і суспільства, необхідного для масової освіти.

Сучасна ситуація в суспільстві і культурі висуває пайдейю давніх греків на перший план. Вона розуміється як одночасний розвиток «інтелектуальних і моральних здібностей індивіда», «сукупність ідей і практик» виховання і навчання. Головний підсумок – усвідомлення того, що «головна цінність тепер – це вже не наукове знання, а людське життя і свобода» [15, с. 139].

Розгляд пайдейї показує, що ідеї давньогрецьких мислителів у певних аспектах співмірні з ученням про синергетику, принципи якої можуть застосовуватися, як зазначалося, не лише до складних еволюційних природних систем, а й соціальних, серед яких важливе місце належить освіті. Еволюція – це розвиток, а він можливий не тільки через революції, а й через реформи. Неперервне реформування освіти свідчить не лише про незадоволеність суспільства її результатами, а й про її розвиток. Разом з тим залежно від пріоритетів в освітніх моделях утворюється певний стереотип способу мислення, особливість духу, рівень розумності. Водночас уже сформована атмосфера суспільної свідомості, специфічне «інформаційне поле безперервно, різними засобами спілкування впливають на свідомість кожного. У зв'язку з цим ідеальні моделі, засвоєні в системі навчання і виховання, реформуються», безумовно, «різною мірою залежно від їх внутрішньої міцності і усталеності» [9, с. 284]. У цьому полягає основна суперечність між суспільними запитами і освітою, яка є основою культури, всіх матеріальних і духовних цінностей.

Принципи й ідеї синергетики володіють значним евристичним і методологічним потенціалом. У зв'язку з цим синергетичний підхід до освіти і виховання особистості може бути базовим для вирішення багатьох проблем, що ставить завдання виокремлення соціальної синергетики як її розділу, що є міждисциплінарним науковим напрямом. У його рамках досліджуються процеси нелінійних взаємодій в особливих типах відкритих складних систем – антропосоціокультурних [11, с. 218-219]. У соціальній синергетиці доцільно вирізнити освітню синергетику, покликану вирішувати специфічні проблеми власне освітньо-педагогічного процесу.

Виокремлення освітньої синергетики ставить завдання застерегти від механічного перенесення методології вивчення природних процесів на осягнення динаміки і закономірностей розвитку антропосоціокультурних, освітніх систем, результатом чого є мінімум необхідної пізнавальної інформації, оскільки «евристичний потенціал синергетики повною мірою виявляє себе у співмірності з філософською рефлексією, ціннісно-смысловими установками в розумінні культури, з цільовими орієнтирами, котрі в сукупності відображають творче і ціннісно-смыслове начало в культурі» [1, с. 470-471]. Лише взаємодія природничо-наукового, соціального, гуманітарного знання, доповнена філософською рефлексією, дасть змогу вибудувати особливий понятійно-смысловий простір аналізу, завдяки чому можна сформулювати нову теоретичну парадигму в дослідженні освіти.

Процес становлення соціальної/освітньої синергетики можна віднести до третього періоду розвитку синергетики – етапу формування «концептуального ядра» синергетичної парадигми, котра охопила широку сферу міждисциплінарних наукових досліджень процесів генези й становлення «порядку» і «хаосу». Починається процес включення синергетики в систему пояснювальних принципів і моделей, які використовуються при дослідженні соціокультурної динаміки, суперечностей цілісної культури, процесів становлення особистості, функціонування в просторі соціоекономічного буття освіти, її форм і модифікацій. Звернення до принципів синергетики як одного з методів соціогуманітарного пізнання розширяє дослідницьке поле культури і педагогіки, дає змогу сконцентрувати уваги на взаємодіях різних рівнів – навчальних методик, педагогічних теорій,

індивідів, об'єкта і суб'єкта навчання, навчальних колективів, інформаційно-знанневих комунікацій, моделей педагогічної діяльності тощо. Тобто синергетика сприяє здійсненню більш глибокого аналізу процесу становлення цілісної системи освіти, різноманітність і складність форм реалізації стратегії її розвитку. Застосування синергетичного світобачення щодо освіти виступає обґрунтуванням для пояснення інтелектуальних, соціальних й антропних процесів, які у своїй складності характеризують освітній процес у відкритому, нелінійному світі [Там само].

«Включення» синергетики в дослідження сфери освітньо-педагогічного процесу і соціально-гуманітарного знання обумовлено низкою факторів, про які вже йшлося, але вони потребують уточнення. Ці фактори мають світоглядний і методологічний характер: оновлення і зміна наукової картини світу, посилення інтегративних процесів у науковому пізнанні, його гуманітаризація, комунікативна когерентність індивідів, що, у свою чергу, передбачає його комунікативну самоорганізацію. На основі цих факторів постає необхідність осмислення й інтерпретації емпіричних даних, методів і теорій, накопичених у педагогічній діяльності в її кореляції з соціокультурною реальністю. У такому аспекті синергетика постає не як «образ світу», але «стиль, спосіб мислення про нього» [18, с. 139].

Звернення освітньої теорії до методології синергетики пов'язане також з тим, що в наукових розробках щодо педагогіки й освіти накопичено великий обсяг фактів і матеріалів, які не підлягають поясненню з позицій окремих, традиційних методик, прийнятих як у педагогіці, так і в інших гуманітарних і соціальних науках. Їх аналіз вимагає іншої концептуалізації, звільнення від стереотипів минулого, переходу до синергетичної (міждисциплінарної) методології. Звернення до синергетики також пов'язано з ускладненням соціоекономічної, культурної реальності, зміною взаємовідносин людини з природою, які набувають кризового характеру; з ціннісно-смысловими трансформаціями культури, зумовленими розширенням інформаційно-комунікативного середовища, що свідчить про посилення нестабільності, нерівноважності й нелінійності соціокультурних процесів [2, с. 472].

Трансформація соціокультурного контексту, зміна наукових орієнтацій, мови науки і культури, нові явища в соціальному, економічному, політичному житті суттєво змінили ракурс педагогічних досліджень та місце освіти загалом у світі. У зв'язку з багатозначністю змін їх вивчення проблематизується в рамках окремих дисциплін, тоді як діалогово-комунікативні стратегії синергетики відповідають складності подібних процесів, які утворюють предметне поле освітньої синергетики.

Міждисциплінарний і трансдисциплінарний характер синергетики виявляється в холистично-мережевому способі структурування реальності. Такий підхід став результатом інтеграційної тенденції, спрямованої на «стирання» граней між окремими науками, їх спеціалізації у проблемах, а не предметах. Приймаючи принцип взаємодії як основний методологічний принцип, синергетика відкриває шлях перетворення нерівноважності (нестабільності) у рівноважність (стабільність), передбачає досягнення певної співмірності в масштабах деструкції і конструкції («хаосу» і «порядку»), які послідовно змінюють одна одну.

Синергетика як сучасна наукова парадигма, у глибинах змісту якої формується освітня синергетика, складова соціально-культурної синергетики, крім загальної теорії систем, своїм джерелом має різні школи, напрями, теорії, концепції, які сформувалися до середини ХХ ст. у соціально-гуманітарному знанні. До них можна віднести теорію соціальних змін Р. Дарендорфа, що розкриває конфлікт і як джерело соціальних змін, і як особливий стабілізуючий фактор; Н. Лумана, котрий розглядає соціокультурну реальність як систему, що самоорганізовується, підкреслюючи особливу роль «контингентції», тобто випадковості й непередбачуваності соціальних змін; П. Штомпки, який досліджує сутність соціальних змін і аспекти соціального становлення, логіку колективної дії і логіку індивідуальних взаємодій, що утворюють складні мережі, дають розуміння складності соціального порядку, який набуває в певних ситуаціях форми зіткнень, протестів, діянь як форм установа порядку; теорію інформації К. Шеннона, в якій розвивається й узагальнюється ентропія як міра невизначеності безперервного повідомлення при вибраному рівні опису системи, та її подальше розроблення в працях Ю.Л. Клімантовича, Д.С. Черновського та ін. [1, с. 473].

Також до джерел освітньої синергетики можна зарахувати низку концепцій та ідей: концепції соціологічного еволюціонізму Т. Парсонса і Г. Спенсера, які розглядають розвиток соціальних систем як рух у напрямі до рівноваги і стабільності, що виникають у ситуації збалансованості антагоністичних сил, що впливають на «агрегат», еволюція розуміється як зміна «однорідного» в «різнорідне» (від простоти до складності) через перехід від невизначеного до визначеного розподілу; культурологічні концепції: «соціокультурного вибуху», самоорганізації і динаміки семіосфери як великої системи, універсуму і простору Ю.М. Лотмана; соціодинаміки культури А. Молля і П.А. Сорокіна, котрі розглядають культуру як автономну, «збалансовану» єдність, що саморегулюється і самоуправляється; ідеї В. Вейдліха про виявлення принципів «самосумісності» і «підлеглості»; лінгвістично орієнтованої семасіології Ф. де Соссюра тощо [Там само].

Нині складний науково-теоретичний конструкт синергетики адаптується до освітньої проблематики не лише у вигляді окремих додатків її принципів, а як цілісна концепція, у рамках якої досліджуються процеси в освіті, інтерпретація педагогічних змін, взаємопереходи творення і деконструкції соціальних та освітньо-педагогічних систем, що дає змогу говорити про розвиток освітньої синергетики у двох напрямках: теоретичному і прикладному (практичному).

Важливою особливістю освітньої синергетики є орієнтація на «перехід» від теоретичного рівня дослідження до емпіричного і навпаки. Так, проблема освітніх трансформацій одержує обґрунтування не лише за рахунок теоретичної основи і теоретичного моделювання, а й через синергетичну інтерпретацію наукового, філософського, культурологічного та соціологічного матеріалу. Здійснювані міждисциплінарні дослідження мають практичний характер: динаміка освітньо-педагогічних змін пов'язана з трансформацією цінностей і смислів культури, зниженням ефективності «старих» наукових положень, культурних ідеалів і традицій відповідно до змін ресурсу самовідтворення освіти як суттєвих змін антропосоціокультурної системи, котрі засвідчують настання нового порядку, нового світоустрою.

Особливе значення має проблема можливостей і меж синергетичного підходу до вивчення освітньо-педагогічних процесів, пов'язаних з їх специфікою як об'єктів дослідження. «Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи і суспільства... Системний характер освіти визначає її взаємозв'язки з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дає можливість під час дослідження враховувати їх кількісно-якісні та структурно-динамічні характеристики» [16, с. 6], – зауважує С.О. Сисоєва. Для синергетичного підходу в освіті продуктивним є аналіз ціннісно-смыслового простору культури, урахування багатоманітних екзистенційних виявів, цілепокладання і бажання людей, які не можуть бути перекладені мовою математичного моделювання. У цьому контексті синергетичний аналіз є «основною розроблення методології дослідження феномену освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, проведення аналізу основних домінант розвитку освіти, а також виявлення інституційних компонентів сфери освіти та їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування» [Там само, с. 9].

Очевидна наближеність загальної картини і динаміки процесів, що відбуваються в різних системах, дає змогу на основі синергетичного підходу виявляти спільні закономірності й враховувати специфіку їх розвитку, тим самим розширюючи можливості пізнання освітньої сфери і педагогічного процесу. Хоча сьогодні зарано говорити про якісно адекватність результатів, одержаних на основі методології синергетичного підходу в освітньо-педагогічній сфері, методи онтології і метафори, які переважають у філософсько-освітніх і культурологічних дослідженнях, є «евристичними методами пізнання, які сприяють досягненню нових смислів і пояснювальних моделей самоорганізації в соціокультурних процесах» [1, с. 476]. А також у динаміці сучасного розвитку освітніх процесів.

Вищою формою прояву процесів самоорганізації в освіті є розвиток «антропосоціокультурних систем» (М.С. Каган), які утворюють особливий клас систем, складність побудови і розвитку яких зумовлена свідомо-цілеспрямованою діяльністю людини [11, с. 213-214]. У зв'язку з цим, трактуючи освіту синергетично, як складноорганізовану систему в динаміці соціокультурного середовища, ми повинні виходити з внутрішніх якостей процесу освіти, зокрема «відкритості».

«Погляд на освіту як відкриту систему відображає істотну ознаку сучасної сфери освіти – об'єктивне перетворення її на окрему самостійну галузь господарства. Водночас відкритість освіти пов'язана: зі становленням відкритого українського суспільства; необхідністю ведення діалогу з іншими освітніми системами; розв'язанням проблем полікультурної й міжкультурної взаємодії у соціумі; процесами глобалізації та інтеграції створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні ознаки відкритої системи: вона обмінюється з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями)» [16, с. 7].

На різних етапах розвитку освіти її відкритість сприяла переходу від одного до іншого типу освіти: від традиційної до інноваційної, від догматичної до творчо-креативної тощо. При цьому синергетикою вводиться пояснювальна модель прогресу в освіті (як і в культурі), побудована на визнанні закономірного зв'язку теперішнього не тільки з минулим, а й з майбутнім, котра втілюється «в здатності останнього слугувати атрактором (як більш сприятливі умови для певної траєкторії розвитку) для певних процесів, які відбуваються в освіті і культурі нині» [1, с. 477].

За аналогією з освітою можна навести синергетичну концепцію історико-культурного процесу М.С. Кагана, в основі якої лежить визнання нелінійності розвитку культури – множини різних шляхів її еволюції, співіснування різних культур тощо. Параметрами порядку названо основні інформаційно-ціннісні регулятори, які «підтримують цілісність культури в процесі її еволюції» [11, с. 214-215]. Стосовно освіти, то сьогодні синергетика становить для неї теорію соціальної самоорганізації, яка вивчає взаємопереходи від нелінійності до лінійності, від нерівноважності до стабільності, від хаосу

до порядку, що дає змогу виявити закономірності процесів еволюції інтелектуальних, знанневих стратегій розвитку, без яких сучасна освіта не може відбутися.

Синергетика показує результати нелінійності еволюції – множинності просторово-часових змін соціокультурної економічної реальності, залежності співвідношення сил порядку і хаосу в історичному процесі не лише від об'єктивних факторів і випадковостей, а й від свободи волі (індивідів, мікро-, макрогруп, спільнот тощо). Це ставить перед освітою проблему перегляду основних положень «циклічно-хвильової моделі розвитку суспільства і культури, які не заперечують визнання циклічних чередувань структур породження і структур збереження порядку, але вимагають переосмислення ролі хаосу і ролі соціального управління» [1, с. 477-478]. Тим самим «динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального й суспільного контексту цього поняття передусім пов'язані зі зростанням ролі освіти в життєдіяльності сучасного суспільства» [16, с. 6].

Розглядаючи проблему побудови сучасної педагогічної теорії як нелінійного розвитку системи освіти, М.С. Каган аналізує її через взаємодію трьох компонентів буття людини: природного, культурного і соціального. «Така гетерогенна структура є найскладнішою з усіх відомих нам структур буття і тому приводить до такого широкого розкиду індивідуальних варіацій, якого не знають гомогенні субстрати природи, суспільства і культури; це і дало можливість визначити особистість, а отже, і процес її формування, не як складну і навіть надскладну систему, за звичними синергетичними класифікаціями, але і як супернадскладну систему» [10, с. 232]. Такою системою, безперечно, є також система освіти, нелінійність якої зумовлена її унікальністю, неповторністю, отже, і специфікою процесу формування.

З огляду на визнання синергетики як наукового напрямку в побудові та функціонуванні складних і надскладних систем у їх розвитку, можна визначати синергетичний підхід у дослідженні освіти як системно-синергетичний (М.С. Каган). Введення інтегрального поняття «системно-синергетичної моделі» сприяє вирішенню трьох концептуальних завдань: вільного від теології розуміння векторності еволюції; єдиного трактування еволюційних новоутворень (життя, суспільства, культура тощо) з багатим потенціалом теоретичних узагальнень (механізмів і закономірностей); розроблення «сценарного» підходу до аналізу нерівноважних (нелінійних) систем. Можна вказати такі відмінності еволюціоністської моделі від ідеологічних, позитивістських і функціоналістських концепцій розвитку: прогрес – це не мета або шлях до кінцевої мети, а засіб збереження нерівноважної системи у фазах нестабільності; соціальна еволюція – це прогрес, хоч і кумулятивний, але не адитивний; послідовна адаптація зовнішньої природи до своїх зростаючих потреб, котра також перебудовує внутрішню природу людини відповідно до її зростаючих можливостей і наслідків перетворювальної діяльності; вирішальна роль сформованих нерівноважностей при визначенні впливу на перебіг еволюційного процесу суто зовнішніх і внутрішніх факторів; формування, творення нерівноважностей – не випадковий збіг у нормальній життєдіяльності суспільства, а іманентна властивість поведінки, що виникає як реакція на втомленість від одноманітності» [1, с. 478].

Подолати цю «втомленість» можна в процесі освіти і виховання особистості, який Л.А. Мікешина називає «сходженням до всезагального». Сутність цього процесу розкривається під час аналізу фундаментальних філософських проблем, насамперед гегелівського тлумачення природи освіти на основі розуміння індивідуального «Я» як «укоріненого у всезагальному». У культурі й соціумі відбуваються два зустрічних процеси, з яких утворюється освіта (освіченість): перший, за Г. Гегелем, є піднесенням індивіда до всезагального досвіду і знання, оскільки людина не буває від природи тим, чим повинна бути; другий – суб'єктивізація всезагального досвіду і знання в унікально-одиничних формах «Я» і самосвідомості [8, с. 320-325].

Розгляд освіти в цих двох аспектах, де водночас визнаються «всезагальний» характер «Я» і самостійне значення індивідуальної суб'єктивності поза всезагальними формами, дає можливість виявити нові, креативні смисли освіти. Гегелівське тлумачення освіти як «відчуження» природного буття і піднесення індивіда до всезагальності передбачає насамперед відповідне розуміння самого індивіда як «Я» і в кінцевому випадку як суб'єкта освіти. Суб'єктивність постає тут як визначеність всезагального; маючи метою свободу, вона здатна розгорнути себе в культурі та історії, на основі «принципу духу і серця» розвинути «до рівня предметності, до рівня правової, моральної, релігійної, а також наукової діяльності» [7, с. 253, 283]. Згідно з Г. Гегелем суб'єктивність постає в її діяльній сутності, внутрішній активності й процесуальності як «інтер суб'єктивна» діяльність, котра «розгортає» себе в культурі та історії. Суб'єктивність, яка себе освічує (навчає), стає всезагальністю вищого роду, конкретним буттям всезагального, індивідуалізацією його змісту.

Суб'єктивність (індивід) немовби підготовлена до вступу в світ освіти і відчуження від природного світу, що стає умовою її буття. Сама сутність освіти полягає в перетворенні людини в духовну істоту. Однак піднесення до всезагальності не обмежується теоретичною науковою освіченістю (навчанням) на противагу практичному, йдеться про «визначення людської розумності в цілому» [13, с. 142-143]. На це особливу увагу звертає Г. Гадамер, для якого вимога всезагальності

реалізується в практичній освіті (навчанні) як умінні людини абстрагуватися від самої себе, дистанціюватися від безпосередніх особистих прагнень і потреб, приватних інтересів, побачити і зрозуміти те загальне, яким у цьому випадку визначається особливе. Таким чином, здійснюване в освіті піднесення до всезагального – це піднесення над собою, над своєю природною сутністю у сферу духу, але водночас світ, у котрий «вростає» індивід, – це реальний світ, він утворюється культурою, і насамперед мовою, системою символів і смислів, а також повсякденністю, яка спирається на звичаї, традиції, буденну свідомість загалом [5, с. 50-56]. У такому випадку індивід, «Я», постає як «особливе»... всезагальне, в якому абстрагуються від всього особливого, але в якому разом з тим усе міститься в прихованому вигляді. Воно є тому не суто абстрактною всезагальністю, а всезагальністю, котра містить у собі все» [6, с. 66-67], – зазначає Г. Гегель.

На думку Л.А. Мікешіної, це положення, що прояснює трактування «Я» як всезагального, не тільки має принципове значення для розуміння концепції освіти, а й дає змогу подолати абсолютизацію абстрактного і всезагального у тлумаченні суб'єкта пізнання і навчання (освіти), врахувати герменевтичний досвід, який передбачає культурно-історичні складові емпіричного суб'єкта. Якщо «Я» як суб'єкт освіти – «всезагальність, котра містить у собі все», то насамперед має йтися про те, як освіта «піднімає до всезагального» від природної сутності чуттєві форми пізнання, особливо сприйняття і оснований на ньому такі базові пізнавальні операції, як репрезентація та інтерпретація, що забезпечують осмислення і розуміння реалій у контексті культури і, звичайно, освіти. Тут не можна говорити про механічне «культивування задатків», оскільки в процесі освіти (навчання) як входження в культуру змінюється вся сфера чуттєвого пізнання індивіда в цілому, що і «приводить до нового смислопокладання і розуміння дійсності» [15, с. 143].

Освіта як «сходження до всезагального» на рівні сприйняття, що здійснюється в прийнятих у культурі репрезентаціях, постає як категорія буття, а не знання і переживання. Адже таке сходження в освіті постає як сходження до «універсуму смислів» у цілому, як інтеріоризація еталонів соціальної діяльності. Однак інтеріоризація елементів всезагального – це лише одна, хоч і найважливіша, складова процесу освіти, як ствердження всезагального в одиничному. Саме на цей аспект звернув увагу Г. Гегель, міркуючи про освіту. Але існує і не менш значимий момент – суб'єктивізація всезагального на рівні унікально-конкретного буття даного «Я». У цьому випадку реальні суб'єктивно-індивідуальні прояви «Я» – несвідоме, наявне знання, різні форми попереднього розуміння, індивідуальні емоції і переживання – ці та інші форми, які традиційно називають «іраціональними», суттєво збагачують всезагальне, «прив'язуючи його до реального життя, наповнюють освіту» живими смислами» [Там само, с. 147-148]. Освіта постає як ускладнене утворення, пізнання котрого досягається завдяки застосуванню синергетичного підходу.

Освіта потребує не просто синергетичного підходу як загальної методологічної позиції, а диференційованого. У такому контексті можна виокремити чотири типи дослідницьких стратегій, у яких синергетика виступає в ролі головного інструменту пізнання освітньо-педагогічних процесів. Слід виходити з того, що складність освіти, її розвиток «зумовлений не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, що спрямований на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, – усе це потребує якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку освіти» [16, с. 8]. Цей підхід виходить, як зазначалося, за рамки однієї стратегії, а демонструє ряд стратегій (підходів).

По-перше, це комунікативна (діалогова) стратегія, базована на принципі взаємодії різних наук, теорій і підходів, які породжують синергійний, кооперативний ефект – відкриття нового, раніше невідомого; по-друге, теоретичне моделювання, пов'язане з перенесенням схем і моделей синергетики, їх адаптацією до іншого матеріалу; по-третє, трансдисциплінарна стратегія як стратегія полілогу, близького до поліфонічного контрапункту, тексту, відкритого для складного синтезу; по-четверте синергетичний дискурс як особливий тип дискурсу, який продукується авторами, що приймають поняття і принципи синергетики як базові для пояснення соціокультурних та освітніх процесів і явищ, особливий спосіб постановки й обговорення проблем – світ важко співмірних логік і метафоричних посилянь, котрий «виникає на перетині різних когнітивних стратегій і мовних презентацій» [1, с. 479].

Оскільки освіта постає «надскладним утворенням», синергетичні стратегії у своїй інтегративній цілісності (єдності) дають можливість включати в дослідження освіти як системи і як процесу різні методи: «стиснення інформації» (шляхом переходу від параметрів становлення до параметрів порядку на основі принципу підлеглості, де параметри порядку є функціями параметрів становлення – принцип «кругової причинності»), аналогії (розширення області значення однієї групи символів на інші рівні дійсності, як можливість «виявлення процесів самоорганізації в системах різної природи) тощо [1, с. 480].

Синергетична парадигма, включаючи всю енергію та силу всіх природничо-наукових і соціально-гуманітарних предметів, увесь велетенський досвід педагогіки, має формувати з кожного,

хто потрапив до системи освіти, саме творчої особистості, котра вільно визначає вибір сфери активної індивідуальної діяльності і життєдіяльності, включаючись, звичайно, у процеси творчих взаємодій зі світом. У зв'язку з постановкою такого значимого завдання перед освітнім процесом синергетика обґрунтовано і жорстко потребує докорінного покращання всієї системи підготовки педагогічних кадрів для різних ступенів і рівнів виховання та освіти нових поколінь [12, с. 319-320].

У такому контексті потрібно зазначити, що першість у вирішенні кардинальних проблем людства, подоланні кризових явищ тощо належить не політикам, не бізнесменам, не духовенству, а університетам, школі та вчителів. Розвиваючи науку й поширюючи знання, університети зближують народи і культури. Невипадково у XXI столітті в багатьох країнах світу почалася передусім активна трансформація підготовки кадрів педагогів.

Разом з тим освітня синергетика повинна виходити з того, що процеси самоорганізації і саморозвитку в системі освіти, з одного боку, стихійно впливають на зруйнування цілісності системи, а з іншого – спонтанно «повідомляють» про появу нових джерел розвитку. Отже, спонукають до інноваційної діяльності. Внутрішня багатоманітність освітньої системи як результат інноваційної діяльності суттєво впливає на визначення стратегічних перспектив розвитку освіти, виявляючи найгостріші суперечності в системі загалом.

Інноваційна діяльність – це якісний етап саморозвитку особистості, процес самоактуалізації освітнього процесу, який став можливим як результат самоосвіти, саморефлексії. Тому для освітніх закладів, які провадять інноваційну діяльність, особливо характерні процеси самоорганізації в педагогічній діяльності й навчальному середовищі; це може бути і виникнення усталених структур (творчі групи, об'єднання), і поява креативних особистостей, здатних до створення «особистісного нового» безвідносно до попереднього суспільного досвіду. Змінюється і рівень активності середовища, що веде до розширення освітнього простору, зміни відносин з ним усіх його суб'єктів – учасників процесу освіти. У цих умовах управління стає системоутворюючим фактором подальшого розвитку системи. Виникає проблема «оптимального співвідношення цілеспрямованого організуючого впливу і самоорганізації, котре дасть змогу зберегти не тільки цілісність єдиного, а й частку хаосу як джерела самоорганізації і порядку в єдиному» [3, с. 451].

У динамічно мінливому соціальному середовищі управління освітнім процесом повинно мати «випереджальний, превентивний характер» [3, с. 86-98]. При цьому оперативність управлінських рішень стає такою високою, що неможливо їх здійснити на рівні високих «адміністративних еталонів». Частина ступенів свободи, зв'язаних адміністративною формою управління, передається вільним творчим групам чи об'єднанням або педагогам. Виникає так зване «збагачене освітнє середовище з поліваріантним вибором, яке живе за своїми синергетичним законом, законом самоорганізації і креативного динамічного хаосу, який породжує нові цілі (сенси), цінності й творчі імпульси. Це нове освітнє середовище вимагає особливоощадливого до себе ставлення і нових делікатних форм управління. У такому освітньому просторі керівний суб'єкт делокалізований і невідокремлюваний від учасників освітнього процесу» [3, с. 452]. У цьому й полягає його синергетична сутність, і саме тому синергетика залучається як підхід, адекватний сучасності в освіті.

Для ефективного реалізації цього підходу необхідна його корекція, котра досягається за рахунок «інноваційно-синергетичної» системи управління. У цій системі адміністрація вже не пасивний учасник, котрий виконує функції «стимул – реакція». Крім функції відгуку на ініціативи «знизу», гомеостатичної функції адміністрація використовує функцію превентивного, випереджального управління, яке здійснюється за рахунок генерації паралельних, альтернативних ініціатив, які висувають суб'єктам освітнього простору. Це відбувається не тільки в рамках «коридору» допустимих функцій гомеостазу, а й за допомогою процесів самоорганізації в освітньому просторі, наприклад, у напрямі якісно нового розвитку освітньої програми.

Процесами самоорганізації можуть породжуватися й інші можливості в освітньому просторі. Багатоманітність паралельних шляхів розвитку освітнього процесу, що виникає, дає змогу в прискореному режимі вибирати і підтримувати найоптимальніші з них. Реалізація випереджального, інноваційного адміністративного управління дає можливість утворювати освітній простір з високими адаптивними властивостями і високою швидкістю реакції на виклики соціальних умов, що швидко змінюються. Така «синергетична система, значною мірою моделюючи саме соціальне середовище, справляє вплив на його розвиток, оскільки в освіті, як у жодній іншій сфері, представлене майбутнє в сьогоdnішньому» [3, с. 453].

Синергетика у сфері освіти і педагогічного процесу містить великий евристичний потенціал, надаючи не лише нову мову для переказу відомих положень і термінів, хоча заради цього навряд чи варто було б застосовувати як синергетику, а й еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням самоорганізації в освітньому просторі.

Відповідно до принципів синергетики можна побудувати модель управління освітнім простором. У ній метою управління є узгодження взаємодії елементів та існування всієї системи в

цілому, збереження та розвиток системи освіти, утворення умов для розвитку комунікативних зв'язків між освітніми закладами. У кінцевому підсумку ціль (мета) управління – формування умов для розвитку особистості. Завдання синергетичного управління – оптимізація взаємодії процесів збереження та змін в освітньому просторі, які виключають одне одного. Критерієм цієї оптимізації буде міра забезпечення розвитку суб'єктів освітнього простору, котра є мірою наявних для цього можливостей, мірою свободи вибору. Мистецтво управління «відкритою системою освітнього простору полягає в тому, щоб забезпечити розвиток багатоманітності й зберегти водночас стабільність структури освітнього простору» [3, с. 462]. Це можливо лише тоді, коли в процесі свободи вибору синергетичні принципи використовуватимуться як доповнюючі, такі, що взаємозумовлюють, а не виключають одне одного.

Необхідно враховувати, що у відкритій системі, якою, безумовно, є освіта, нові елементи різноманітності, що виникають спонтанно, «загрожують» наявній структурі зв'язків; вони вимагають свого місця в цій системі, «вторгаються» в неї, порушуючи її єдність. Для збереження цієї єдності потрібно, щоб управління мало «превентивний характер», передбачало виникнення нових елементів, підтримувало гнучкість, варіативність зв'язків між елементами, зберігало певну міру їх свободи. Це дасть змогу зберегти єдність елементів у їх відношенні один щодо одного, забезпечить умови для виникнення нових елементів, підвищення рівня їх різноманітності.

«Виникнення нового можливе там, де для нього надали більші можливості, де існує більша свобода вибору» [Там само]. Нове виникає там, де є спектр можливих напрямів «розвитку системи освітнього простору, надаючи матеріал для відбору найоптимальніших тенденцій цього розвитку» [Там само].

Розглядаючи управління як синергетичний процес, потрібно відзначити зростаючу роль людського виміру (фактора) в організаційно-управлінській системі. Основна увага починає приділятися аналізу фундаментальної ролі людського елемента в управлінні: менталітет, традиції, звички, освітній і професійний рівень тощо. Аналіз показує, що «динамізм і оптимальність організаційних структур тим ефективніші, чим більша увага приділяється не лише людському елементу загалом, а й конкретним складовим системи, в ідеалі кожній людині» [4, с. 30].

По суті, управління системне. З цим пов'язана та обставина, що управлінські рішення, які приймаються в одних областях системи, справляють вплив на рішення, які приймаються в інших областях. Характер такого впливу залежить як від особливостей системи, законів її функціонування, так і від місця області, в котрій приймається рішення в структурі цілого, загальної системи. При цьому ситуація прийняття рішення має місце, якщо той, хто його приймає, володіє множиною альтернатив. Освітній момент полягає в тому, що така ситуація передбачає також наявність інформації про ситуацію, котра становить не лише знання, а й усвідомлення неповноти цього знання. На вибір альтернативи впливає також певне переконання. Тобто ухвалення рішення охоплює оцінку наявних суджень-альтернатив.

Синергетика, руйнуючи відчуженість альтернативних позицій, в освітньому процесі допомагає більш цілісно, з урахуванням ціннісно-світоглядних установок, сприймати світ. У цьому контексті важлива проблема використання ідей самоорганізації при концептуалізації управлінських рішень в освітньому процесі. В умовах наявної соціально-економічної нестабільності проблема управління освітою набуває особливого значення. Зокрема, увага зосереджується на утворенні «точок зростання», які допоможуть зберегти інтелектуальний потенціал нації («канал можливостей») для прискореного соціального, економічного, культурного розвитку. Ці «точки зростання» можуть (і повинні) стати прообразом більш ефективної і сучасної системи вищої освіти, котра відповідає «не лише існуючій кон'юнктурі «ринку освітніх послуг», а й тривалим інтересам» [14, с. 339].

Система освіти у вітчизняному просторі володіє низкою унікальних особливостей, причому перебуває в «перехідному періоді». Це надає нові можливості для управління, яке повинно враховувати структуру освітнього процесу.

Таким чином, синергетична парадигма наукового пізнання відкриває нові перспективи в дослідженні освітнього процесу і педагогіки. Розроблення філософських основ синергетики показує багатство її змісту, завдяки чому відкриваються нові перспективи в розумінні природної, соціальної і культурної дійсності. Аналітична робота з філософського осмислення синергетики розкриває онтологічні структури самоорганізації і саморозвитку. Другий аспект пов'язаний з аналізом гносеологічної і методологічної проблематики, що передбачає нове розуміння пізнавальних норм і принципів, необхідних для осмислення складних систем. Саме в цьому пункті відбувається перехід до постнекласичного типу раціональності. Не менш важливе значення для філософського обґрунтування синергетики мають світоглядні проблеми, які включають уявлення про саморозвиток у нову картину світу.

Філософське обґрунтування синергетики відкриває нові перспективи розвитку філософії освіти, яка повинна концентрувати в собі знання про нові теоретичні, методологічні досягнення і відкриття.

Експлікація смислів синергетики у філософію освіти дає можливість зрозуміти в усій його цілісності та суперечливості сучасний освітньо-педагогічний процес. На основі цього розуміння формується і набуває розвитку якісно новий дискурс – освітня синергетика. Вона постає умовою інтеріоризації антропосоціокультурних смислів, що є одним із фундаментальних моментів освіти, які визначають успіх розуміння усього того, що повинно засвоюватися в процесі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астафьева О.Н. Социокультурная синергетика: предметная область, история и перспективы / О.Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 470–481.
2. Буданов В.Г. Принципы синергетики и управление кризисом / В.Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-традиция, 2003. – С. 86–99.
3. Буданов В.Г. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / В.Г. Буданов, В.А. Журавлев, В.А. Харитоновна // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 450–469.
4. Делокаров К.Х. Синергетика и познание социальных трансформаций / К.Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 18–35.
5. Гадамер Г.-Х. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г.-Х. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – Т.2. – 630 с.
7. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 444 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3: Философия духа. – 471 с.
9. Громкова М.Т. Синергетические подходы в современном образовании / М.Т. Громкова // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281–292.
10. Каган М.С. Построение современной педагогической теории / М.С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212–245.
11. Каган М.С. Формирование личности как синергетический процесс / М.С. Каган // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – С. 212–227.
12. Киященко И.И. Синергетические проблемы образовательного процесса / И.И. Киященко // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 309–327.
13. Лекторский В. А. Трансформации научного знания в современной культуре / В.А. Лекторский // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 103–113.
14. Малинецкий Г.Г. Математическое моделирование образовательных систем / Г.Г. Малинецкий // Синергетическая парадигма. Синергетика образования – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 328–345.
15. Микешина Л.А. Человек интерпретирующий, или Синергетические и герменевтические контексты образования / Л.А. Микешина // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 137–160.
16. Сисосва С.О. Освіта як об'єкт дослідження / С.О. Сисосва // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – с. 5–11.

CITED LITERATURE

1. Astafjeva O.N. The socio-cultural synergy: subject area, the history and prospects / O.N. Astafjeva // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. – Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 470–481. [in Russian].
2. Budanov V.H. Principles of synergy and crisis management / V.H. Budanov // Synergetic Paradigm. Man and society in conditions of instability. - Moscow: Progress- Traditsija, 2003. – P. 86–99. [in Russian].
3. Budanov V.H. Management of the educational process in modern conditions: innovations and issues of modeling / V.H. Budanov, V.A. Zhuravlev, V.A. Kharytonova // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress- Traditsija, 2007. – P. 450–469. [in Russian].
4. Delokarov K.Kh. Synergetics and knowledge of social transformations / K.Kh. Delokarov // Synergetic Paradigm. Man and society in conditions of instability. - Moscow: Progress- Traditsija, 2003. – P. 18–35. [in Russian].
5. Gadamer H.-G. Truth and Method. The concept of Philosophical Hermeneutics / H.-G. Gadamer. – Moscow: Progress, 1988. – 704 p. [in Russian].
6. Hegel G.W.F. Works of different years: in 2 vol. / G.W.F. Hegel. – Moscow: Mysl, 1971. – Vol.2. – 630 p. [in Russian].
7. Hegel G.W.F. Phenomenology of Spirit / G.W.F. Hegel. – St. Petersburg: Nauka, 1992. – 444 p. [in Russian].
8. Hegel G.W.F. Encyclopedia of the Philosophical Sciences: in 3 Vol. / Hegel G.W.F. – Moscow: Mysl, 1977. – Vol. 3: Philosophy of Spirit. – 471 p. [in Russian].
9. Hromkova M.T. Synergistic approaches in modern education / M.T. Hromkova // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 281–292. [in Russian].
10. Kagan M.S. Construction of a modern Pedagogical Theory / M.S. Kagan // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 212–245. [in Russian].
11. Kagan M.S. Formation of the personality as a synergetic process / M.S. Kagan // Synergetic Paradigm. Man and society in conditions of instability. - Moscow: Progress- Traditsija, 2006. – P. 212–227. [in Russian].
12. Kiiashchenko I.I. Synergetic problems of the educational process / I.I. Kiiashchenko // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 309–327. [in Russian].
13. Lektorskiy V.A. Transformation of scientific knowledge in contemporary culture / V.A. Lektorskiy // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 103–113. [in Russian].
14. Malinetskiy G.G. Mathematical modeling of educational systems / G.G. Malinetskiy // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 328–345. [in Russian].
15. Mikeshina L.A. Interpreting person, or Synergetic and Hermeneutical contexts of Education / L.A. Mikeshina // Synergetic Paradigm. Synergetics of Education. - Moscow: Progress-Traditsija, 2007. – P. 137–160. [in Russian].
16. Sysoieva S.O. Education as an object of study / S.O. Sysoieva // Education path. – 2011. – № 2 (60). – P. 5–11. [in Ukrainian].

УДК. 374.7

ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО – ПЕДАГОГІКА КОМПРОМІСУ

В.П. АНДРУЩЕНКО

Обґрунтовується концепція педагогіки майбутнього на основі діалектики гуманізму і прагматизму. Доводиться, що відмовившись від конфронтації в галузі освіти, ми виховаємо нові покоління, які визначать для цивілізації нові напрямки розвитку, творчості, свободи.

Ключові слова: освіта, філософія гуманізму і прагматизму, студенти, виховання, практичні знання, компроміс.

Кожен погодиться, що будь-які суспільні зміни починаються з освіти. Освіта – це знання, компетентності, професіоналізм, світогляд, цінності, фізичний і духовний стан особистості. І саме від того, які якості останньої ми сформуємо у процесі освіти і виховання, багато в чому буде залежати вигляд нашого майбутнього світу. Справедливим є й те, що сучасний світ ставить перед освітою нові виклики. І справа не тільки у глобалізації та інформаційній революції. Це саме собою зрозуміло. Мене турбує, перш за все, розгул міжнародного тероризму, збройні зіткнення народів, які до цих пір вважалися братніми.

Саме вони інспірують розгубленість молоді перед майбутнім, породжують недовіру до тих цінностей, на яких виросло і якими пишається наше покоління.

Освіта не може не враховувати глобальні виклики сучасного світу. Школа і університет просто зобов'язані підказати суспільству вихід із становища. Я бачу цей вихід у відродженні вічних цінностей, у поверненні до загальнолюдської аксіології, на якій виросла наша цивілізація.

Як показують дослідження, в епіцентрі сучасного дискурсу покоління поступово переміщуються дві вічні людські екзистенції – прагматизм і гуманізм. Здавалося б, вони непримиренні. Між тим, це не зовсім так. Як кажуть філософи, «крайнощі сходяться». Через вирішення цього протиріччя, я спробую обґрунтувати щось позитивне, що, можливо, допоможе нам відродити роль освіти для сучасного людства.

Деякі мої колеги стверджують, що нинішня молодь не хоче вчитися; не вірить у значення освіти, не поважає вчителя. Привід для цього, звичайно, є: більшість із нинішніх успішних і багатих свого часу вчилися аби як; тоді як колишні відмінники, у кращому випадку, стали їх помічниками, радниками, референтами.

І все ж, ця позиція мені представляється вразливою. Молодь не сприймає схоластичного навчання, яким, на жаль, страждають багато університетів. Разом з тим, вона вимагає практичних знань, завдяки освоєнню яких набуває впевненості, стає затребуваною, конкурентною і успішною.

Нинішні покоління стоять перед викликом нової філософії прагматизму, основи якої у свій час обґрунтували Чарз Сандерс Пірс, Джон Дьюї та інші великі філософи.

І в цьому є глибокий сенс. Бо прагматизм – це не примха, а філософія уподобання практичного результату перед красномовними, але не реальними проектами, порожніми фантазіями, утопічними теоріями.

Наші студенти вимагають не тільки глибоко наукового знання, але, перш за все!, «знання досвідченого» - такого «потоків зрозумілої освіти», яке безпосередньо вводить їх у життєвий процес, у виробництво, живу практику.

Звідси перший висновок: не принижуючи частку наукового компоненту освітнього процесу, наші університети повинні забезпечити отримання так званого «практичного знання», формування високих професійних компетенцій, прагматичного світогляду.

Відомий вислів говорить: «не хлібом єдиним живе людина». В основі його життєдіяльності – висока духовність і мораль, більшості народів світу не протистоять, а збігаються один з одним.

На жаль, багато хто про це просто забуває. Досить часто ми маємо справу з лукавством, більш того, з відвертою брехнею, на основі якої вибудовуються технології маніпуляції свідомістю і поведінкою не тільки на рівні окремої особистості, а й на рівні великої державної політики.

Мені здається, це непристойно і неприпустимо.

В основі будь-яких, а тим більше відповідальних міжнародних рішень повинні лежати гуманістичні цінності, в гідності яких людство переконалося історично і практично.

Головними серед них, є миролюбність і демократія, права людини та її безпека, толерантність і солідарність.

Справедливим є і те, що ці цінності треба зрощувати, перш за все, в школі і виші, наполегливою і цілеспрямованою виховною роботою. До того ж, зрощувати не «в одній окремо взятій країні», а в світі вцілому.

У якості прикладу успішної реалізації останнього в європейському просторі можна привести проєкт «Педагогічної Конституції Європи», прийнятий другим з'їздом Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи у Фанкфурт-на-Майні (Німеччина) в травні 2013 року.

Цей документ встановлює принципи узгодженої трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність і визначає загальний механізм підготовки педагогічних кадрів.

На його основі ми плануємо підготовку Нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття, який виховає нове покоління європейців, здатних жити в єдиному європейському Домі з повагою, у згоді і співробітництві.

Упевнений, подібний проєкт має значення для всіх країн сучасного світу, у тому числі і для країн євразійського освітнього простору.

На завершення хочу підкреслити наступне: світ розвивається за власними, далеко не пізнаними, закономірностями. Він крихкий і вразливий. Сміливо творячи і розвиваючи його у відповідності з нашими прагматичними потребами, ми повинні пам'ятати про відповідальність, реалізовувати задумане через гуманізацію освіти та виховання особистості.

«Кожне покоління, що приходить у світ, - писав Альберт Камю, - хоче змінити його. Ми ж знаємо, що зробити це неможливо. І тому ставимо скромніше завдання: не дати світові зникнути».

Прагматизм і гуманізм у цьому вимірі є фундаментальними опорами для збереження людства. Вони являють собою «протилежності, які сходяться». Їх продуктивне вирішення можливе, за Гегелем, за умови «занурення в основу», а не «знищення одне одного», як (свого часу) пропонували марксистки.

Відмовившись від конфронтації в галузі освіти, ми виховаємо нові покоління, які визначать для цивілізації нові напрямки розвитку, творчості, свободи.

PEDAGOGY OF THE FUTURE IS A PEDAGOGY OF COMPROMISE

Everyone agrees that any social changes begin with education. Education is knowledge, competence, professionalism, outlook, values, physical and spiritual state of the personality. And just what personal qualities we'll form in the process of education and upbringing in many respects will depend on view of our future world. It would be fair to notice that the modern world sets new challenges for education. And business (problem) is not only in globalization and the informational revolution. It goes without saying. First of all, I am concerned about wide spread of international terrorism, armed conflicts between peoples that till this moment considered the brotherly.

They inspire confusion among young people for the future, give rise to distrust of those values, on which our generation grew and are proud of.

Education can not ignore the global challenges of the modern world. Schools and universities are obliged to suggest to the society the way out of this situation. I see this output in the revival of eternal values, the return to the human values on which our civilization has grown.

Researches have shown that in the midst of contemporary discourse of generations, two eternal human existences gradually moved; they are pragmatism and humanism. It would seem that they are irreconcilable. However, this is not so. As philosophers say, «extremes converge.» Through solving this contradiction, I will try to prove something positive that may help us to revive the role of education for modern humanity.

Some of my colleagues claim that today's youth does not want to learn; does not believe in the importance of education, does not respect the teacher. Of course, the reason for this is that most of today's successful and rich people learnt hit-or-miss; while the former excellent students, at best, became their assistants, advisors, reviewers.

And yet, this position seems to me vulnerable. Youth does not accept scholastic learning, in which, many universities, unfortunately, suffer. However, it requires practical knowledge, thanks to the development of which acquires confidence, becomes popular competitive and successful.

The current generation is facing a challenge of a new philosophy of pragmatism, the foundations of which in due time substantiated Charles Sanders Peirce, John Dewey and other great philosophers.

And there is a profound meaning. For pragmatism - it's not a fad, but philosophy of preference of practical result before eloquent, but not real projects, empty fantasies and utopian theories.

Our students require not only deep scientific knowledge, but first of all !, «experienced knowledge» - a «stream of clear education», which directly leads them in the process of life, of production and alive practice.

The first conclusion: not downplaying the scientific component of the educational process, our universities must ensure the obtaining so called «practical knowledge», the formation of high professional competence, pragmatic outlook.

The famous saying says: «Do not live by bread alone.» At the core of its vital activity is high spirituality and morality, the majority of nations of the world is not opposed, but coincide with each other.

Unfortunately, many people simply forget about it. Very often we deal with the craftiness, moreover, with blatant lie (outright lie), upon which the technologies of consciousness manipulation are built and with the behavior not only in the individual level but also in the level of a large public policy.

It seems to me indecent and unacceptable. At the core of any responsible international decisions should lie humanistic values in dignity of which humanity made sure historically and practically.

The main things among them are the peacefulness and democracy, human rights and security, tolerance and solidarity.

It would be fair to say that these values should be cultivated, especially at schools and universities, by the persistent and purposeful educational work. Moreover, we must cultivate (educate) not only «in a single country», but in the whole world.

As an example of successful implementation of the above-indicated in the European countries can be introduced the project «European Pedagogical Constitution», adopted by the Second Congress of the Association of Rectors of pedagogical universities in Europe Frankfurt am Main (Germany) in May 2013.

This document sets the principles of agreed university policies, governs educational activities and determines a common mechanism of teacher's trainings.

On this basis, we plan to train new teachers for a united Europe of the XXI century, who brings up a new generation of Europeans who can live in the common European home with respect and in harmony and cooperation.

I am sure that such project is important for all countries of the modern world, including the countries of the Eurasian educational space.

In conclusion, I would like to emphasize the following: the world is developing on its own not known laws. It is fragile and vulnerable. Bravely creating and developing it in accordance with our pragmatic needs, we must remember about the responsibility to implement plans through the humanization of education and upbringing of the personality.

Albert Camus wrote «Each generation, coming into the world, wants to change it. We know that this is impossible. Therefore we put modest task: not to let the world to disappear. «

Pragmatism and Humanism in this dimension are fundamental pillars for saving humanity. They are the «opposites which converge.» According to Hegel their productive solution is possible, only on condition of «immersion in basis», not «destroying each other,» as (at the time) offered Marxists.

Rejecting the confrontation in educational spheres, we bring up new generations that will define new directions for the development of civilization, creativity and freedom.

УДК: 378

ОСНОВНІ КУЛЬТУРНІ Й КОМУНІКАТИВНІ ЧИННИКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

О.А. СЕМЕНЮК, В.Ю. ПАРАЦУК

У статті розглянуто один із різновидів професійно зорієнтованих дискурсів – педагогічного. Зроблено акцент на його лінгвокультурній та суто комунікативній специфіці. Проілюстровано особливості у називанні учасників педагогічного процесу та формулюванні основних ціннісних орієнтирах навчання на прикладах паремій деяких європейських мов. Наголошено, що педагогічний дискурс об'єктивно виокремлюється в системі інституційних дискурсів завдяки своїм системотвірним чинникам: хронотопу (місце й час навчання), меті (соціалізація підростаючого покоління), цінностям, стратегіям (пояснення, оцінка, контроль, сприяння й організація діяльності основних його учасників).

Ключові слова: педагогічний дискурс, вища школа, комунікативні стратегії і цінності, паремії.

Педагогічний дискурс (ПД) – один із різновидів сучасних професійно зумовлених комунікативних систем, яка, незважаючи на присутність в усіх мовних культурах, все ж таки має і специфічні риси, які зумовлені культурно-історичними та етнічними факторами розвитку різних суспільств. Цей тип інституційних дискурсів, або різновидів мовлення, останнім часом знаходиться у центрі уваги науковців і педагогів-практиків (назвемо, наприклад, роботи Р.А.Габідуліної, Н.П.Волкової, В.І.Карасика, О.В.Коротєєва, А.К.Михальської та ін.[1; 2; 3; 4; 5]).

Особливості педагогічної комунікації у початковій та середній школі завжди в центрі уваги не тільки дослідників, але й конкретних «користувачів» - педагогів. Знання тонкощів педагогічного дискурсу є основою професії вчителя, їм спеціально навчають у педагогічних вишах. Дещо іншу картину спостерігаємо у вищій школі, особливо, в закладах освіти «негуманітарного» спрямування – політехнічних, медичних тощо, викладачі яких під час навчання не отримували спеціальних знань із педагогічного спілкування і, в більшості своїй, інтуїтивно оволодівають навичками педагогічної комунікації. Тому як **основне завдання** нашої статті визначимо окреслення основних культурних і комунікативних складових педагогічного дискурсу, розуміння яких робить ефективним процес навчання і професійного спілкування у вищій школі. Зважаючи на процеси культурної глобалізації, які особливо впливають на університетську спільноту, звернемося й до особливостей педагогічного дискурсу в деяких європейських лінгвокультурах.

Учасниками педагогічного дискурсу, як відомо, є *викладач* та *студент* (*учень*). Викладач наділений правом передавати учню знання та норми поведінки суспільства, оцінювати успішність учня. Викладач персоніфікує мудрість поколінь і тому, апіорі, володіє високим авторитетом у суспільстві. В українській мові й культурі виникла необхідність лексично розмежовувати характеристики викладача, як соціального типу, тому утворилась семантико-стилістична парадигма слів: *викладач, вчитель, вихователь, наставник, педагог, доцент, ментор, тренер, інструктор, гуру, гувернер, гувернантка, репетитор* тощо. Семантично протиставляються слова, що означають людину, яка передає предметні знання у певній сфері (*викладач*) та особу, яка здійснює вплив на формування характеру особистості (*вихователь, наставник*).

Предметна підготовка уточнюється характеристикою типу навчального закладу (початкова, загальноосвітня, вища школа), при цьому у середній школі градація кваліфікації вчителя виражена лише в документах, що визначають кваліфікаційну категорію, у вищій школі така кваліфікація закріплена вченими званнями. Окремо визначена професія спортивного педагога (*тренер*), та людина, яка навчає конкретним навичкам (наприклад, *інструктор* зі стрільби). Для підготовки до екзаменів звертаються до *репетитора*, як особистого вчителя. У словник увійшло запозичене слово для позначення наставника у релігійному становленні людини (*гуру*), на часі це слово використовується не лише у контексті, пов'язаному з буддизмом, а й для позначення людини, яка є найвищим авторитетом для учня в особливих галузях знання, зазвичай закритого для сторонніх. Слово *педагог* асоціюється з високою оцінкою особистості вчителя, викладача, проте, існує і його негативна характеристика, виражена у слові *ментор*, найчастіше вживається як прикметник – *менторський* – той, що постійно повчас, нав'язливо виховує. У такому контексті вживається у словосполученні *менторський тон*. У той же час, наприклад, в англійській мові *mentor, a wise and trusted counsellor*, – не має негативних конотацій і має значення «*наставник*» (так наприклад, говорять, про свого наукового керівника).

В англійській мові можна виділити значний список слів, асоціативно пов'язаний з поняттям '*teacher*' – *вчитель*. Вони є складними для перекладу, у зв'язку з невідповідністю педагогічних систем в аспекті розвитку педагогіки та закріплення слів за певними агентами педагогічного дискурсу, які не збігаються.

Звертання до викладача з боку учня, студента на будь-якому рівні навчання в українській лінгвокультурі вимагає називання *імені+ по-батькові*, в англійській лінгвокультурі використовується формула - *Mr/Ms + прізвище*, при звертанні до викладачів-чоловіків учні вживають ввічливе *Sir*. В університеті можлива більш вільна форма звертання в залежності від умов спілкування – від викладача, ступінь особистого знайомства, місце зустрічі.

Найменування тих, хто навчається, варіативні, проте поступаються кількістю найменуванням учителів (це закономірно – агенти інституту завжди позначаються більш детально ніж клієнти).

Найменування тих, хто навчається, в українській мові диференціюється:

- 1) за ступенем/рівнем навчання: *школяр, н'ятікласник, студент, другокурсник, аспірант*;
- 2) за видом навчального закладу: *курсант, слухач, студент, семінарист*;
- 3) за успішністю: *відмінник, хорошист, двієчник*.

До речі, ці поняття лише описово перекладаються й англійською. Проте в англійській мові є більш концептуалізоване поняття *stipendiam*, оскільки стипендію там треба виграти в конкурсі.

Специфіка англійської мови полягає, зокрема, й у більш широкому визначенні поняття *student – a person who makes a thorough study of a subject*.

Однією з характеристик дискурсу є хронотоп – це обстановка, типова для дискурсу. Хронотоп педагогічного дискурсу є чітко визначеним. Найбільш типовим хронотопом для нього є: урок, лекція, семінар. Хронотопом може також бути приміщення, де проходить процес навчання: школа, університет, коледж, клас, аудиторія. Приміщення умовно поділене на територію викладача та на територію тих, хто навчається. Викладач має право вільно переміщуватися по класу, в той час як студенти, учні – знаходяться за своїми партами. Викладач має право викликати учнів до дошки.

Метою педагогічного дискурсу є соціалізація нового члена суспільства (пояснення того, як влаштований світ, норм і правил поведінки, організація діяльності нового члена суспільства в плані його залучення до цінностей, видів поведінки, які очікуються від учня, перевірка розуміння і засвоєння матеріалу, оцінка результатів).

Цінності педагогічного дискурсу включають моральні основи суспільства, які формують свідомість, та мають ідеологічний характер. Тому, залежно від певної ідеологічної системи, цінності відрізняються. Вони містяться передусім в прислів'ях, різних прецедентних текстах.

На матеріалі різних лінгвокультур можна виділити сукупність певних цінностей ПД. Приклади їхньої вербалізації на матеріалі української лінгвокультури охоплюють такі вирази (паремії):

- 1) *Ученому світ, а невченому – тьма. Хто знання має, той мур зламає. Наука в ліс не веде, а з лісу виводить. За одного грамотного сім неграмотних дають. Пташка красна своїм пір'ям, а людина знанням. Грамотний, видюций і на все тямуюций.*

2) *Вік живи , вік учись. Мудрим ніхто не вродився, а навчився. Чого Івась не навчиться, того й Іван не буде знати. Хто вчиться змолоду, не зазнає на старість голоду. Учись змолоду – пригодиться на старість!*

3) *Незнайко на печі лежить, а знайко по дорозі біжить. Учений іде, а неук слідом спотикається.*

4) *Шануй вчителя як родителя!*

5) *Багато знатимеш – швидко постарієш. Розумна голова багато волосся не держить. Більше будеш знати, менше будеш спати.*

6) *Учений недоучений гірше ніж простак.*

7) *Не святі горшки ліплять.*

8) *Не вчи kota ученого їсти хліба печеного. Не вчи орла літати, а рибу плавати. Яйця курку не вчать.*

Англомовні лінгвокультури виокремлюють такі цінності ПД:

1) *Education makes the man. Knowledge is power. Learning is the eye of the mind. Learning is better than house and land. A learned man is twice born. Live and learn. It is never late to learn. Money spent on the brain is never spent in vain.*

2) *Example is better than precept. A handful of common sense is worth a bushel of learning. Mother wit is better than book education. Knowledge and wisdom are far from being one.*

3) *Too much knowledge makes the head bald. He who never learns anything, never forgets anything. In spite of colleges and schools, the world remains a ship of fools. He that knows nothing, doubts nothing. Increase your knowledge and you increase your griefs. Knowledge is knowing that we cannot know. Doubt grows up with knowledge.*

4) *There is no royal road to learning.*

5) *A little learning is a dangerous thing . Soon learned, soon forgotten.*

6) *Every good teacher is not a good schoolmaster.*

7) *What is learned in the cradle lasts to the grave.*

8) *Learn from the mistakes of others. Men learn while they teach.*

9) *Don't teach your grandmother to suck eggs. Cooks are not to be taught in their own kitchens. Old foxes need no tutors.*

Німецька лінгвокультура акцентує наступні цінності ПД:

1) знання важливі, однак є необхідною й практика: *Wissen ist gut, dock Konnen ist besser* – все перевіряється на практиці. *Es ist nicht genug zu wissen, mann muss es auch anwenden (Goethe)* – недостатньо просто знати, треба вміти застосовувати.

2) знання можуть бути небезпечними: *Es ist viel sicherer, zu wenig als zu viel zu wissen (Butler)* – безпечніше знати замало ніж забагато.

3) знання є невичерпними: *Man muss viel studieren, um wenig zu wissen* – необхідно довго вчитись, щоб менше знати.

4) незнання породжує похибки, неправильні уявлення: *Nichts wird sofest geglaubt wie das, was wir am wenigsten wissen* – ні в що не віриш так сильно, як в те, чого не знаєш.

5) незнання – це джерело злочинів: *Die Unwissenheit ist die Mutter aller Verbrechen* – незнання – мати всіх злочинів.

6) незнання – лихо: *Es gibt nur ein Elend, und das ist Unwissenheit (Thornton Wilder)* – існує тільки одне лихо - незнання.

Російська лінгвокультура «програмує» у своїх носіїв такі ціннісні орієнтації:

1) *Познание есть благо, поэтому следует учиться. Следствия: следует с почтением относиться к учителю, к источникам знания, прежде всего - книгам, к процессу учения и месту обучения.*

2) *Знания приходят с опытом и возрастом, поэтому следует с почтением относиться к старшим. Следствия: старшие должны наставлять младших, младшим следует учиться у старших.*

3) *Учение сопряжено с преодолением трудностей, поэтому следует проявлять упорство и настойчивость в учении. Следствия: следует поощрять упорных и порицать нерадивых учеников, следует помогать ученикам.*

4) *Учение сопряжено с ошибками, поэтому следует замечать и исправлять ошибки.*

5) *Знания могут быть глубокими и поверхностными, следует стремиться к получению глубоких знаний. Следствия: следует с почтением относиться к носителям глубоких и достоверных знаний, следует проверять поверхностные знания.*

6) *Знания передаются постепенно, поэтому следует определять меру знания для ученика. Следствия: следует передавать знания ученикам, подготовленным к усвоению этих знаний, следует избегать поспешности и замедленности в обучении.*

7) *Знания закрепляются в повторениях, упражнениях и практике, поэтому следует*

многократно повторяют то, что должно быть усвоено.

8) *Учитель должен быть образцом для ученика.*

Педагогічний дискурс має свою жанрову стратифікацію. Жанри ПД можуть бути виділені на основі реально існуючих форм спілкування, прототиповими одиницями яких є: *урок, лекція, семінар, екзамен, диспут, бесіда батьків та дітей, вивладача та учня* тощо.

Найбільш важливими жанрами ПД є: *звичайне заняття (пара, урок), заняття-екскурсія, заняття-залік.*

Заняття (урок), наприклад, є серією навчально-мовних ситуацій та охоплює наступні етапи: встановлення контакту, привертання уваги, пояснення, закріплення, повторення матеріалу, опитування (І.Ф.Харламов). Згідно з цим можливо виділити такі форми педагогічного спілкування: 1) *контакт* (фатичне спілкування); 2) *пояснення* (повідомлення та коментування нової інформації); 3) *виконання вправ* (формування й закріплення вмій та навичок); 4) *контроль* (підведення підсумків навчання). Кожна з цих типових форм виражається певними мовними засобами та реалізується за допомогою певних стратегій.

Пояснення поділяється на більш конкретні види мовленнєвих актів: *називання, характеристика, визначення (представлення дефініцій) узагальнення, конкретизація, питання та відповіді, інтерпретацію та переформулювання.*

Педагогічний дискурс характеризується активним включенням прецедентних текстів. До прецедентних текстів ПД відносяться: *підручники, хрестоматії, правила поведінки учнів, художні твори, фільми, пісні, приказки, прислів'я, афоризми* тощо.

Важливим є розуміння стратегій педагогічного дискурсу, які складаються з комунікативних інтенцій, які конкретизують головну мету соціалізації людини – перетворити людину у члена суспільства, який поділяє систему цінностей, знань, умій, норм і правил поведінки цього суспільства.

Зазвичай виділяють наступні комунікативні стратегії: *пояснюючу, оцінюючу, контролюючу, сприяючу, організуючу.*

Пояснююча комунікативна стратегія – послідовність інтенцій, що спрямовані на інформування людей. Ця інтенція знаходить свій прояв в різних жанрах ПД (бесіда дітей із батьками про оточуюче середовище). В цьому плані ПД є схожим із науковим дискурсом. Різниця полягає тільки в тому, що ПД не спрямований на пошук істини, а спирається на аксіоми, які треба сприймати на віру. О.Розеншток-Хюсі визначив основною суттю ПД – передавання традицій.

Оцінююча стратегія актуалізує ступінь значущості викладача як представника норм суспільства і реалізується у праві викладача надавати оцінку як подіям, обставинам і персонажам, про котрі йде мова в навчанні, так і досягненням учня. Важливою характеристикою оцінки є шкала оцінювання.

Контролююча стратегія спрямована на отримання об'єктивної інформації про засвоєння студентом матеріалу, осмислення та прийняття системи цінностей суспільства, готовність отримувати нову інформацію. Разом з тим, інтенція викладача включає формування навичок дисципліни, пунктуальності. Контролювати означає підтримувати контакт з адресатом. Існує багато засобів підтримки уваги: акцентування на чомусь завдяки підвищенню голосу, звертання, попередження, етикетні формули, невербальні засоби.

Сприяюча стратегія реалізує підтримку студента та виправлення його помилкових дій. Сприяння спрямоване на створення оптимальних умов формування особистості. Ця стратегія відбита у таких висловленнях: *«Людині властиво помилятися», «Не помиляється тільки той, хто нічого не робить», «Дієва тільки доброзичлива критика»* тощо.

Організуюча стратегія спрямована на організацію спільних дій учасників педагогічного процесу: етикетні ходи (вітання, звертання тощо); директивні ходи (*«Відкрийте конспекти лекцій», «Прочитайте текст на сторінці 112», «Подивіться на дошку»*) тощо.

Усі ці стратегії виділяються з певним ступенем умовності, вони є дослідницькою абстракцією. У реальному педагогічному спілкуванні інтенції переходять одна в одну залежно від обставин спілкування.

Отже, педагогічний дискурс об'єктивно виокремлюється в системі інституційних дискурсів завдяки своїм системотвірним чинникам: хронотопу (місце й час навчання), меті (соціалізація підростаючого покоління), цінностям, стратегіям (пояснення, оцінка, контроль, сприяння й організація діяльності основних його учасників). Окрім цього, педагогічний дискурс має свої особливості залежно від певної лінгвокультури. Розуміння цих складових і застосування у практиці викладання підвищує ефективність навчання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габидулина Р.А. Учебно-педагогический дискурс: монография. – Горловка, 2009. – 292 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник. – К. ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
3. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемея, 1999. – С.3-18.

4. Коротеєва О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. – 24с.
5. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория. - М.: Академия, 1998. – 432 с.

CITED LITERATURE

1. Gabidulina R.A. Study-Pedagogical discourse: monography. – Gorlivka, 2009. – 292 p. [in Russian]
2. Volkova N.P. Professional-pedagogical communication: Manual. – К. «Academia», 2006. – 256 p.
3. Karasyk V.I. Characteristics of pedagogical discourse // Language personality: linguistic and lingvodidactical aspects: Volgograd: Peremena, 1999. – P.3-18. [in Russian]
4. Koroteeva O.V. Definition in pedagogical discourse: Autoreport ... candidate of pedagogical science. – Volgograd, 1999. – 24 p. [in Russian]
5. Mychalska A.K. Pedagogical rhythorics: history and theory. - Moscow.: Academia, 1998. – 432 p.

УДК: 378

УКРАЇНЬСЬКА НАУКОВА ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНОСТІ – СКАРБНИЦЯ СЬОГОДЕННЯ І МАЙБУТНЬОГО

Н.Г. НИЧКАЛО

Здійснено ретроспективний аналіз розвитку наукової школи педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття. Простежено вплив концепції педагогічної майстерності на модернізацію педагогічної освіти в Україні. Схарактеризовано навчально-методичний комплекс «Педагогічна майстерність», що охоплює 2 програми, підручник, навчально-методичні посібники та хрестоматію.

***Ключові слова:** наукова школа, педагогічна майстерність, вчитель, навчально-методичний комплекс.*

*Тепер переконливо можна
було б сказати собі і людям:
«Педагогіка – це моє життя!»*

Іван Зязюн

«Педагогіка – це моє життя!» – в цих чотирьох словах органічно й щиро поєдналися любов до дитини, любов і повага до вчителя з глибоким філософським змістом, що відображають філософію творчої життєдіяльності видатного українського вченого-педагога Івана Андрійовича Зязюна.

Відтоді, як випускник Київського університету ім. Т.Г. Шевченка, молодий викладач кафедри філософії Дніпропетровського сільськогосподарського інституту саме так визначив своє педагогічне кредо, минуло 44 роки. Впродовж цього тривалого періоду відбувалося зростання філософа-педагога, народжувалися сміливі ідеї, обґрунтовувалися нетрадиційні методологічні підходи до підготовки вчителя, визрівала, формувалася концепція педагогічної майстерності...

А в 2014 році тисячі учнів-послідовників Івана Андрійовича стверджують: «Педагогічна майстерність – це його життя!». І в цьому немає перебільшення. Бібліографічний покажчик «Іван Андрійович Зязюн: педагог, вчений, філософ», виданий на початку 2013 року, свідчить про великий науково-педагогічний доробок вченого, його відданість педагогічній освіті, в якій Учитель – це втілення педагогіки серця, любові, творчості й активної дії, вияв радісної і водночас важкої повсякденної роботи з учнями, батьками, різними громадськими організаціями. «Життєдайні начала Добра, Любові, Істини і Краси перебувають у руках Учителя» – ця філософсько-педагогічна думка стала афоризмом і спонукає до творчості.

У вступній статті до бібліографічного покажчика «Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ» президент НАПН України В. Кремень зазначає: «Педагогіка 80-х років минулого століття була тісно пов'язана з філософсько-педагогічними поглядами Івана Андрійовича Зязюна, який прагнув і досягав того, щоб ідея освітньо-культурного синтезу була реалізована у навчально-виховному процесі Полтавського педагогічного інституту. Прагнучи бути зразком інтелігентності, носієм високих еталонів культури своїх учителів, Іван Андрійович власним ректорським прикладом надихав на культурну самореалізацію творчо обдаровану студентську і викладацьку молодь, умів відшукувати таланти і підтримувати їх визрівання.

Саме з ініціативи ректора І. А. Зязюна й підтримки викладачів-ентузіастів в Інституті було вперше впроваджено курс «Основи педагогічної майстерності», сформульовано положення щодо одухотворення навчального процесу педагогікою Добра, аурою педагогічної культури. Курс з основ педагогічної майстерності сприяв залученню майбутніх учителів до чарівного світу педагогічної мудрості, до оволодіння технікою мовлення, ознайомлення з педагогічними системами А. Макаренка і В. Сухомлинського; до опанування культури педагогічного спілкування, техніки ведення уроків і позакласних виховних заходів, основ педагогічної майстерності.

Цікавий експеримент полтавців з перетворення провінційного інституту на елітарний (в навчальних аудиторіях дійсно панував дух позитивного креативу, людяності, радості праці) викликав інтерес педагогів з Японії, Китаю, Німеччини, Куби, Канади, Франції, Польщі, Чехії, Болгарії та інших

країн, стимулював відкриття кафедр педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах колишнього СРСР» [10, с. 7].

Концепція педагогічної майстерності вченого-філософа має глибоке коріння, від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Впродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував, відшліфовував і, можна сказати, викристалізував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні дидактичні засади педагогічної майстерності. За цей історичний період, що охоплює складні й важливі етапи в розвитку системи освіти нашої держави, народжувалася, проходила становлення і динамічно розвивалася сучасна українська наукова школа педагогічної майстерності. Незаперечним є те, що її творець – видатний філософ-педагог І.А. Зязюн.

Вона є ще одним переконливим прикладом відданості наукового лідера, академіка І. Зязюна, цій благодатній і життєдайній ідеї. Впродовж майже чотирьох десятиліть ним пройдено складний шлях боротьби за право цієї ідеї на життя, її утвердження й розвитку. Це виявлялося в створенні і введенні до навчальних планів курсів педагогічної майстерності, відкритті майже в усіх педагогічних інститутах кафедр педагогічної майстерності.

Глибокий філософсько-педагогічний аналіз цих процесів, здійснений академіком І. Зязюном, зумовив такий висновок: «у розвитку вищої педагогічної освіти в Україні ХХ – на початку ХХІ ст. виокремлюються дві тенденції: перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети; трансформація педагогічних університетів на класичні. За умови збереження такої тенденції можна прогнозувати повну втрату системи вищої педагогічної освіти в нашій державі, котра є великим національним надбанням» [2, с. 31].

На думку вченого-філософа навіть в умовах інформаційно-технологічного розвитку, коли є безліч методик і технологій, неможливо знайти такі статистичні й технологічні засоби чи математичну обробку дослідницьких даних, які дали б можливість виявити обсяги зла, яке спрямовувалося на те, щоб «загнати» педагогіку, вчителя, вченого в потрібне ідеологічне русло, що завдало великої шкоди і системі освіти, і школі, і вчителю, і педагогічній науці, і багатьом вченим-дослідникам проблем педагогічної освіти.

Однак і в цьому суперечливому й складному процесі перемагає істина (хоча й не так швидко). Разом з філософськими категоріями добра, краси і свободи вона відбиває глибинний смисл людського світовідношення та осягнення буття, шукань людського духу та творення гуманістичних ідеалів.

Саме істина виражає сутнісний зміст і мету пізнавального процесу і характеризує його результат – знання як адекватне відображення суб'єктивної та об'єктивної реальності в свідомості людини. Філософи наполягають, що істина встановлюється через визначення відповідності пізнавального образу, знання реального стану речей, дійсності, що надає істині незалежності від суб'єкта. Протилежним до категорії істини виступають поняття «омана», «хиба», «оманливість», «хибність». І хоча проблему істини вивчають переважно теорія пізнання, логіка, вона має винятково важливе значення для дослідження проблем педагогічної майстерності [2, с. 31].

Яскравим підтвердженням шляху до істини може бути міський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), ректором якого впродовж 15 років (березень 1975 – вересень 1990) був талановитий вчений - організатор вищої педагогічної освіти Іван Андрійович Зязюн.

У навчально-методичному посібнику «Педагогіка добра: ідеали і реалії» тодішній полтавський ректор (нині – академік НАПН України, впродовж майже 20 років директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих) наводить 10 основоположних принципів життєдіяльності педагогічного інституту:

1. Найгуманніше ставлення викладачів до студентів і студентів до викладачів за вічним, золотим правилом етики: стався до іншого так, як бажаєш, щоб він ставився до тебе (кантівський імператив).

2. Педагог як учитель – взірць моральності для студентів, приклад для наслідування у професійному самовдосконаленні

3. Процес навчання в інституті – розвиток потреби на самонавчання, самовдосконалення.

4. Інститут – центр культури міста Полтави і області.

5. Інститут – центр гуманітарної науки Радянського Союзу з впровадження у життя гуманістичної педагогіки А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського.

6. Педагогіка – мистецтво (К.Д. Ушинський), його творення – індивідуальний розвиток педагогічних можливостей кожного студента (формування педагогічної майстерності – А. С. Макаренко).

7. Основа духовності – Краса і Добро («філософія серця» Г. С. Сковороди), основа наукового пошуку – Істина.

8. У поєднанні Істини, Краси і Добра відбір учнівської молоді на учительську професію за «спорідненою працею» (Г.С. Сковорода).

9. Основа конкурсних іспитів в інституті – творча співбесіда на виявлення педагогічної обдарованості.

10. Плекання гордості кожного викладача і студента за належність до вузу, відомого у світі педагогічними талантами, постійне вболівання особистим життям і особистою творчістю за його авторитет у місті, в області, в Україні, в Радянському Союзі [1, с. 107–108].

Обґрунтовуючи такі нетрадиційні педагогічні принципи, ректор Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка професор І.А. Зязюн наголошував: «Принципи, як бачимо, загальні, але деякі з них, надто для того часу, революційні, особливо восьмий. Та й інші, у моїй свідомості вибудовані у систему, за декілька років мали зробити вибух і бодай розпочати розхитування тієї байдужості, якою вузи, особливо педагогічні, були переповнені» [1, с. 108]. У зв'язку з цим підкреслимо виняткову важливість тези щодо «розхитування байдужості» у вищих педагогічних навчальних закладах. На жаль, байдужість глибоко пустила своє коріння й нині гальмує модернізацію підготовки вчителя на гуманістичних засадах.

На нашу думку, на початку XXI століття актуальними є положення щодо пошуку в загальнодержавному масштабі талановитих вчителів. Саме з цього має розпочинатися шкільна реформа. «Причому психологи рекомендують робити це вже на ранніх етапах соціалізації особистості, можливо, з 4-го класу школи за спеціальними програмами. І на цей етап радять перенести конкурсну ситуацію, щоб головним інструментом відбору стало покликання бути вчителем. Інакше не дотриматися заповіді мудрих: талановитий вчитель повторюється у своїх учнях.

Тим часом на практиці ми не завжди знаємо, кого нам належить вчити, до наказу про затвердження конкретного списку студентів в інституті чи училищі. Часто-густо працюємо з тими, хто обрав учительську професію випадково. І лише після першого року їхньої самостійної роботи в школі довідуємося, що навіть після закінчення вузу вони не підготовлені до своєї місії – виявляють безпомічність не лише у виховній, а й у фаховій роботі. Не будемо звично посилатися на відсоткове співвідношення: мовляв, є достойні випускники педвузів, і немало! Зрозуміло, що навіть один слабкий учитель, якому ми відкрили двері до шкільного класу, – довічний нам докір. Скільки «людського» браку принесе він суспільству!» [1, с. 116].

Вважаємо, що роздуми І. А. Зязюна щодо покликання вчителя виконувати у суспільстві масштабні завдання потребують нового прочитання й глибокого осмислення керівниками вищих органів влади та управління розвитком освіти, міністерськими чиновниками, а також науковцями, які досліджують проблеми підготовки майбутнього вчителя та його подальшого професійного розвитку. Воно (суспільство) зацікавлене не тільки у збільшенні кількості освічених людей, а й у високій їх кваліфікації, громадянській самосвідомості, вмінні самостійно, творчо мислити, правильно оцінювати ситуацію і брати на себе відповідальність за результати діяльності. Всебічний розвиток особистості залежить достатньою мірою від професійних і педагогічних здібностей учителя, раннього їх вияву і розвитку до рівня високої майстерності. Тому зрозумілий інтерес до особистості вчителя як об'єкта наукового дослідження з боку філософії, соціології, психології, педагогіки, демографії та інших наук [1, с. 117].

Це також стосується і положень щодо соціальної функції вчителя. Вона і полягає в тому, щоб «у межах суспільного поділу праці готувати молодь до професійної діяльності згідно з потребами особистості і врахуванням її природних задатків (передбачається, що цю програму вчитель реалізує разом із сім'єю вихованця)». Але, відповідаючи за передачу від покоління до покоління суспільного досвіду у всій його різноманітності, вчитель зобов'язаний потурбуватися про «продовження свого роду» – залучати педагогічно обдаровану молодь до праці у школах, технікумах, вищих навчальних закладах.

Як зазначав І.А. Зязюн, із соціальної ролі випливає особлива соціальна позиція вчителя, зумовлена ставленням до нього соціуму взагалі і кожного його представника зокрема. Це, власне, є його (вчителя) соціальний статус, який виникає не стихійно, не автоматично і залежить не лише від власного бажання, а й від можливостей суспільства розвивати педагогічні здібності кожного вчителя [1, с. 117–118]. Отже, підготовка вчителя до виконання високого соціального призначення є складним завданням соціального управління, який потребує поетапного вирішення.

Програма, розроблена в Полтавському державному педагогічному інституті ім. Н. Г. Короленка під керівництвом І. А. Зязюна, базується на досвіді науково обґрунтованого відбору педагогічно обдарованої молоді на вчительську професію для задоволення потреб регіону (області, району, кожної школи) в учительських кадрах. У центрі уваги – проблема ранньої професіоналізації, глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, адаптація його до умов роботи в школі, стабілізації і стійкості молодих учителів у перші роки роботи. За вихідні «стані» і кінцевий «результат» відповідають рівнозначно органи народної освіти (райвно, облвно), школа та інститут.

Орієнтація навчально-виховного процесу на «кінцевий результат», на думку І. А. Зязюна, ставить підвищені вимоги до рівня психодіагностики особистості, яка постійно розвивається. Тим

часом існуюча практика психодіагностики переважно інтелектуальної сфери (за допомогою іспитів) хибус на односторонність [1, с. 118].

Аналізуючи ці проблеми, ми постійно звертаємося до історичних джерел педагогічної майстерності. Дослідник цієї проблеми О. А. Лаврінченко зазначає: «Історичний підхід до сутності та змісту педагогічної майстерності в системі підготовки вчительських кадрів дає можливість дослідити шляхи її оновлення та творчого впровадження в практику сучасних вищих закладів освіти. Ретроспективний, логіко-системний аналіз теорії і практики освітнього поступу уможливує забезпечення науково обґрунтованого прогнозування його розвитку в навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ, які стали на шлях багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів, інтегруючись у світові та європейські освітні системи. Біля витоків розробки цих наукових засад стояли відомі вітчизняні діячі науки, теоретики і практики освітньої галузі, видатні філософи, митці та державні діячі: М. Демков, О. Духнович, М. Корф, М. Коцюбинський, Т. Лубенець, А. Макаренко, С. Миропольський, І. Нечипоренко, І. Огієнко, П. Редькін, І. Рижський, С. Русова, М. Пирогов, І. Сікорський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Твардовський, І. Тимківський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга, П. Юркевич та ін. [6, с. 8].

До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта навчально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування нині висувуються нові, зростаючі вимоги. Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, це зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;
- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;
- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [3, с. 255].

У цьому контексті важливе значення має Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні, проект якої підготовлено академіками В. Андрущенко та І. Зязюном. Ці вчені обґрунтували вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

Концепція особистісно орієнтованої підготовки педагога – це система психолого-педагогічних ідей про цілі, зміст, технології і професіоналізм педагогічної системи (процес реалізації педагогічної дії педагогом), що забезпечує запит (соціальний і особистісний), функціонування й особистісний розвиток суб'єктів навчання [11, с. 255].

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

1. Удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.
2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.
3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів.
4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.
5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці [11, с. 4].

Президія НАПН України 20.04. 2011 р. схвалила Концепцію багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Розв'язання визначених у ній завдань потребує постійної уваги до реалізації принципу наступності. У зв'язку з цим доцільно звернутися до висновку, обґрунтованого К. Поппером. Цей видатний британський філософ, логік і соціолог пише про те, що ми не можемо все розпочинати з чистого аркуша, а маємо спиратися на те, що було зроблено в науці до нас... У науці ми прагнемо до прогресу, а це означає, що ми мусимо спиратися на своїх попередників. Вважаємо, що ця думка має методологічне значення для різних галузей наукового знання – і гуманітарних, і соціально-економічних, і технічних, і медичних та інших.

Молода генерація українських учених-педагогів спирається на своїх попередників, на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за її межами. Про це може свідчити, наприклад, перевидання у 2005 році в Польщі підручника «Педагогічна майстерність» за його редакцією. До цієї унікальної праці вступне слово написав видатний польський вчений Тадеуш Вацлав Новацький, якого називають Нестором польської педагогіки, а передмову – відомий дослідник проблем учителя, тодішній Голова Комітету педагогічних наук Польської академії наук, іноземний член НАПН України Тадеуш Левовицький.

Винятково важливим напрямом втілення ідей І. Зязюна можна по праву назвати наукові дослідження колишніх аспірантів і докторантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, нині – відомих учених, які гідно продовжують традиції наукової школи педагогічної майстерності. Адже впродовж майже 20 років у цьому Інституті пройшли підготовку й захистили докторські і кандидатські дисертації понад 100 докторів і кандидатів наук

Лідер цієї наукової школи І. Зязюн доводить необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлено такими чинниками:

- глобалізацією освітнього простору, який об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти і робить можливим доступ до будь-яких інформаційних масивів;
- формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- формування професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності в сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування і розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

Новим кроком, спрямованим на розв'язання цих проблем на початку XXI століття, стало заснування у 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (з 20 лютого 2007 р. – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України). Його стратегічна мета: забезпечити системну науково-дослідну діяльність, спрямовану на теоретико-методологічне обґрунтування державної політики у професійній підготовці педагогів нової генерації та обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку освіти дорослих в умовах неперервної освіти – освіти впродовж життя на основі врахування світових тенденцій, вітчизняного досвіду та перспективних потреб Української держави.

Як бачимо, в результаті творчої праці цілеспрямованого колективу дослідників у науковій школі педагогічної майстерності І. Зязюна народжуються нові науковці, що проводять дослідження, видаються нові наукові праці. На нашу думку, педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна – це той дорогоцінний скарб, який пов'язаний з майбутнім українського шкільництва, з майбутнім нашої держави.

Особливістю розвитку наукової школи педагогічної майстерності І. А. Зязюна є цілеспрямоване поетапне науково-методичне забезпечення реалізації ідей, покладених в основу його авторської концепції. Перші науково обґрунтовані кроки з цього напрямку було зроблено у 80-ті роки минулого століття (полтавський період становлення і розвитку цієї наукової школи). На початку XXI століття ця авторитетна в Україні і за кордоном наукова школа здійснює всебічний теоретичний аналіз пройденого шляху. З урахуванням результатів, здобутків і прорахунків у діяльності вищих педагогічних закладів, а також реалій і перспектив розвитку систем підготовки вчителя ця наукова школа створює унікальний навчально-методичний комплекс для студентів педагогічних коледжів, інститутів та університетів. До його структури входять: підручник «Педагогічна майстерність» / за ред. І. А. Зязюна [4], Хрестоматія «Педагогічна майстерність» [5], навчально-методичний посібник «Історія педагогічної майстерності» (автор О.А. Лавріненко) [6]. На нашу думку, важливим здобутком цієї наукової школи є опрацювання спеціальної програми «Юний педагог» (факультатив для учнів 8 – 11 класів) [18].

Головна мета цього факультативу – залучення школярів як суб'єктів у педагогічний процес (а не лише ознайомлення з теоретичними засадами педагогіки і психології) для розуміння особливості педагогічної праці, сприяння самовихованню професійно важливих якостей майбутнього вчителя, забезпечення кращої самооцінки учнями своїх можливостей.

Основні завдання факультативного курсу:

- сформувати в учнів інтерес до професії вчителя; дати уявлення про соціальне призначення, характер і особливості педагогічної професії;
- на прикладах із життя і діяльності видатних педагогів виховати в учнів любов і повагу до професії вчителя, бажання присвятити своє життя учительській праці;
- повідомити школярам основи психолого-педагогічних знань, необхідних у виховній роботі з дітьми;
- допомогти школярам усвідомити свої професійні можливості, викликати бажання розвивати й удосконалювати якості, необхідні для роботи вчителем;

- виробляти вміння спілкуватися, налагоджувати контакти з іншими людьми, впливати на учнів;
- допомогти обрати конкретну педагогічну спеціальність, відповідний факультет педагогічного навчального закладу (університету, коледжу) або орієнтувати їх на інші професії.

Для вирішення цих завдань програма передбачає:

- 1) теоретичну підготовку учнів, яка полягає в ознайомленні з основами психолого-педагогічних знань, методикою організації їх життєдіяльності;
- 2) діагностування і розвиток педагогічних здібностей учнів у процесі практичної діяльності, яка містить елементи педагогічної праці;
- 3) поетапний аналіз набутих учнями умінь, остаточна оцінка яких синтезується у випускній характеристиці-рекомендації [18].

На особливу увагу заслуговує визначення базових компетенцій, які освоюють старшокласники на заняттях факультативу «Юний педагог»: усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і місії у становленні особистості школяра; розуміння сутності і специфіки педагогічної діяльності; ознайомлення з основними характеристиками педагогічної майстерності; знання засобів невербальної комунікації (мова тіла, міжособистісний простір, часова характеристика спілкування), шляхів досягнення зовнішньої виразності вчителя; самопрезентація вчителя під час першої зустрічі з класом, здатність стежити за своїм зовнішнім виглядом, уміння використовувати невербальні засоби комунікації у спілкуванні; орієнтація в засобах виразності мовлення, здатність демонструвати інтонаційну виразність повідомлення; обізнаність із вимогами до техніки мовлення вчителя; володіння первинними знаннями психологічних особливостей молодшого школяра, підлітка, юнака; розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу; опанування основ організаторської техніки у проведенні виховної роботи: ігор, бесід, свят, форм дозвілля з учнями різного віку; усвідомлення доцільності використання різних стилів спілкування; готовність переборювати бар'єри у спілкуванні; здатність аналізувати педагогічні ситуації; уміння будувати «Я-висловлювання» як спосіб запобігання конфлікту; усвідомлення суті гуманістичного навчання, його переваг над авторитарним; вміння аналізувати досягнення діалогічної взаємодії на уроці; здатність здійснювати поетапний аналіз набутих учнями умінь, остаточна оцінка яких, синтезується у випускній характеристиці – рекомендації [18].

Важливою складовою цього комплексу є програма «Основи педагогічної майстерності» для вищих навчальних закладів (автори І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич та інші) [19]. Ця програма 9 січня 2009 р. була рекомендована Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України як програма навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» для вищих педагогічних навчальних закладів, її укладачі (І. Зязюн, І. Кривонос, В. Шпак) зберегли й творчо поєднали основні концептуальні положення, викладені у програмах 1993 та 2000 рр. та підручниках 1997, 2004, 2008 рр., а саме: ідея професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію його потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного педагогічного діалогу; поняття педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі; логіка професійного навчання педагога утримує такі сходинки: пізнання суті майбутньої професійної діяльності, пізнання студентом власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою і діяльністю школярів, освоєння техніки керування взаємодією у процесі організації життєдіяльності учнів; усвідомлення ролі мотивів самоактуалізації особистості у педагогічній діяльності як детермінантів творчої активності майбутніх педагогів; виокремлення домінантної ролі гуманістичної спрямованості у системі професійно ціннісних орієнтацій учителя.

У чому ж полягає наукова новизна цієї програми? Науковці не лише збагатили її зміст, не лише розширили джерельну базу, а й дидактично обґрунтовано структурували матеріал відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у педагогічних інститутах та університетах.

Заслуговує на увагу підхід авторів програми до визначення об'єкта вивчення цього курсу – теоретичні засади педагогічної діяльності і педагогічної майстерності, шляхи та засоби професійного розвитку майбутнього вчителя, а також його мети – усвідомлення суті педагогічної майстерності і стимулювання потреби професійного саморозвитку майбутнього вчителя у її досягненні. Це стосується й основних завдань вивчення цього курсу, сенс яких полягає у тому, щоб:

1. Навчитися розпізнавати, розуміти і правильно оцінювати найсуттєвіші характеристики педагогічної діяльності.
2. Уміти орієнтуватися у критеріях, які розкривають рівень майстерності вчителя.

3. З'ясувати, як організувати педагогічну взаємодію на засадах гуманності, толерантності, полісуб'єктності, на засадах ненасилля, що стало провідною ідеєю освітньої ідеології педагогіки XXI століття.

4. Аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на теоретичні засади професійної педагогічної взаємодії.

5. Професійно грамотно конструювати і реалізувати педагогічну взаємодію (під час розповіді, бесіди, фрагмента уроку), обираючи доцільні засоби і я її ефективності.

6. Орієнтуватися у системі вправ для професійного зростання.

7. Володіти технікою керування своїм психічним станом та прийомами владження контактів у педагогічній взаємодії.

8. Усвідомити необхідність об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю вже в процесі навчання в університеті.

Цей навчально-методичний комплекс, уперше розроблений в Україні для вищої педагогічної школи, свідчить про високу соціальну відповідальність учених за науково-методичний супровід впровадження їхніх інноваційних ідей.

Вважаємо вагомим здобутком створення таких програм для учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих педагогічних навчальних закладів як важливої складової навчально-методичного комплексу «Педагогічна майстерність» для студентів педагогічних інститутів та університетів. Доречно зазначити, що програми, підручники і навчально-методичні посібники, підготовлені цією науковою школою, системно використовуються в Центрах педагогічної майстерності (а їх 26 в різних регіонах України), а також в системі методичної роботи в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах.

Глибине розуміння сучасних проблем підготовки майбутнього вчителя та його професійного розвитку в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, креативність, небайдужість і прогностичний підхід сприяють успішному впровадженню надзвичайно цінних ідей концепції педагогічної майстерності І. А. Зязюна.

Концепція академіка І. А. Зязюна, його науково-методичні праці з проблем педагогічної майстерності широко впроваджуються у вищих навчальних закладах нашої держави (Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького та в інших), а також у Центрах педагогічної майстерності, багатьох загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної педагогічної освіти нашої держави. Ідеї нашого видатного сучасника мають майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 309 с.
2. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.]. – Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 380 с.
3. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід перспективи: зб. наук. праць / [за ред. В. Г. Кременя, Т. Левовицького]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / [І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: Богданов А.М., 2008. – 376 с.
5. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / [упоряд.: І. А. Зязюн Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Богданова А.М., 2008. – 462 с.
6. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності: навч. посібн. / О. Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
7. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. – К 2003. – 246 с.
8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. Ч Н імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. Основи педагогічної майстерності: навч. програма / [уклад.: І.А. Зязю І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич]. – К.: Богданова А.М., 2009. – 48 с.
10. Іван Андрійович Зязюн: Педагог, Вчений, Філософ: бібліогр. покажчк / [упоряд. Л. Штома; наук. ред. Н. Ничкало]; НАПН України, Ін-т пед. освіт і освіти дорослих. – 3-є вид., перероб. і допов. – К.: Богданова А.М., 2011. – 182 с.
11. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти України / Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманов 2011. – 15 с.
12. Еліта: витоки, сутність, перспективи / [В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Проле та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2011.
13. Зязюн І. А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності / І.А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірн. наукових праць / [за ред. В.Д. Будака, О. М. Пехоги]. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Вид. 1.36. – С. 5-11.
14. Захаренко Олександр Антонович (1937 – 2002 рр.). Бібліографічний покажчик (до 70-річчя від дня народження) / [уклад.: С. О. Захаренко, О. Д. Медалієва]. – 2-ге видання. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 52 с.
15. Академік із Сахнівки / [за ред. проф. Кузьмінського А. І.]. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 448 с.
16. Скворода Григорій. Повна академічна збірка творів / [за ред. проф. Л. Ушакова]. – Х.: Майдан, 2010. – 1400 с.
17. Педагогічна мудрість віків: навч. посіб. / [уклад.: В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський]. – К.: Знання, 2009. – 411 с. – (Навч.-метод. комплекс з педагогіки)

18. Юний педагог : програма факультативу для учнів 8-11 класів / [уклад.: А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич]. – К. : Богданова А.М., 2011. –144 с.

CITED LITERATURE

1. Zyazyun I.A. Pedagogy of goodness: ideals and realities: scientific-method. Guidances / I.A. Zyazyun. – Kyiv: AIDP, 2000. – 309 p. [in Ukrainian]
2. Philosophy of pedagogical skills: coll. of sciences. works / Inst Ped. Education and Adult Education Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinskogo; [editorial Board: N.G. Nychkalo (chairman) and others]. – Kyiv - Vinnytsia: Dov «Vinnytsia, 2008. – 380 p. [in Ukrainian]
3. Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, prospects and experience: coll. of sciences. works / [ed. V.G. Kremen, T. Levovytskoho]. – Zhytomyr: Publ.house: ZhSU named after I. Franko, 2012. – 692 p. [in Ukrainian]
4. Pedagogical skills: a textbook / [I. Zyazyun, L. Kramuschenko, I. Kryvonos etc.]; eds. I.A. Zyazyun. – 3rd ed., Reported. and revised. – K. Bogdanov A.M., 2008. – 376 p. [in Ukrainian]
5. Pedagogical skills: Readings: teach. guidances. / [compiled: I. A. Zyazyun N. Bazylevych, T. Dimitrenko etc.]; eds. I.A. Zyazyun. – Kyiv: Bogdanova A.M., 2008. – 462 p. [in Ukrainian]
6. Lawrynenko A.A. History teacher skills: teach. manual / O. Lawrynenko. – Kyiv: Bogdanova A.M., 2009. – 328 p. [in Ukrainian]
7. Pedagogical skills in vocational education: a monograph. – Kyiv, 2003. – 246 p. [in Ukrainian]
8. Zyazyun I.A. Philosophy of pedagogical action: monograph / I.A. Zyazyun. – Cherkasy: Publ. house ChNU Bohdan Khmelnytsky, 2008. – 608 p. [in Ukrainian]
9. Fundamentals of pedagogical skills: teach. program / [comp: I.A. Zyazyun J.F. Kryvonos, N.M. Tarasevych]. – Kyiv: Bogdanova A.M., 2009. – 48 p. [in Ukrainian]
10. Ivan Andriiovych Ziaziun: Teacher, Scientist, Philosopher: Ref. index / [compiled. L. Shtoma; sciences. eds. N. Nychkalo]; NAPS of Ukraine, Institute of Ped. Educ. and Adult Education. – 3rd ed., Revis. and compl. – Kyiv: Bogdanova A.M., 2010. – 182 p. [in Ukrainian]
11. Conceptual approaches to the development of multi-level teacher education in Ukraine / Institute of Ped. Educ. and Adult Education NAPS of Ukraine, the Association of Rectors of Pedagogical universities in Ukraine. – Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov 2011. – 15 p. [in Ukrainian]
12. Elite: origins, nature and prospects / [B. G. Flint, V. Ilyin, S.V. Prole et al.]; eds. V.G. Kremen. – Kyiv: Knowledge, 2011. [in Ukrainian]
13. Zyazyun I.A. Technology of teacher performance in terms of pedagogical skills / I.A. Zyazyun // Scient. bulletin Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlinskiy: Digest of scientific papers / [ed. V.D. Budak, A. Piechota]. - Mykolayiv: MNU named after V.O. Sukhomlinskiy, 2012. – Ed. 1.36. – Pp. 5-11. [in Ukrainian]
14. Zakharenko Alexander Antonovych. (1937 - 2002 pp.). Bibliography (his 70th birthday) / [comp.: S. Zakharenko, O. Medaliyeva]. – 2nd Edition. – Cherkasy: Publ. house ChNU Bohdan Khmelnytsky, 2006. – 52 p. [in Ukrainian]
15. Genius of Sahnivka / [ed. professor. Kuzmynskyi A.I.]. – Cherkasy: Publ. house ChNU Bohdan Khmelnytsky, 2006. – 448 p. [in Ukrainian]
16. Gregoriy Scovoroda. Academic Complete collection of works / [ed. Professor. L. Ushakov]. – Rh: Maidan, 2010. – 1400 p. [in Ukrainian]
17. Educational wisdom of the ages: teach. guidances / [comp.: V.L. Omelyanenko A.I. Kuzmynskyy]. – Kyiv: Knowledge, 2009. – 411 p. – (Teach method complex of Pedagogic) [in Ukrainian]
18. Young teacher: elective program for pupils in grades 8-11 / [Comp.: A. Zyazyun, J.F. Kryvonos, N.M. Tarasevych]. – K.: Bogdanov AM, 2011. – 144 p. [in Ukrainian]

УДК: 378

СИСТЕМА ОСВІТИ У ВИМІРІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Й ДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА МАЙСТЕРНОГО УПРАВЛІННЯ УЧІННЯМ

І.А. ЗЯЗЮН

Педагогічна діяльність у сфері учіння й виховання складається з ряду діяльностей, зокрема, методичної, наукової, програмування, системо-утворювальної, управлінської тощо. Досвідне опанування діяльностей через систему компетенцій і компетентностей зумовлює педагогічну дію вчителя, що набуває високої ефективності і якості учіння, завдячуючи його педагогічній майстерності, як синтезу особистісно-ділових якостей і властивостей.

Ключові слова: компетенція, компетентність, педагогічна діяльність, педагогічна дія, педагогічна майстерність, майстерне управління.

Педагогічна діяльність є складною організованою системою цілого ряду діяльностей: найперша з них – діяльність учителя, який безпосередньо навчає. Учитель предмета завжди відчужений від функції й смислу цілого, він лише виконує ззовні задані йому функції. Наступні діяльності – рефлексивно надбудовні над першою, тобто, обслуговують її. Такою є діяльність узагальнення досвіду учіння, що складається із співставлення процедур учіння й виокремлення найбільш ефективних прийомів і способів учіння – діяльність методиста, який конструє прийоми й методи учіння. Третя діяльність – також методична, але вона цілеспрямована на добір і побудову навчальних засобів навчальних предметів. Четверта діяльність полягає у зв'язуванні навчальних предметів в одне ціле – діяльність програмування, складання програм. Для здійснення такого програмування необхідно мати більш чітке уявлення про цілі учіння, однак часто-густо будують програму учіння, орієнтуючись лише на деякі загальні окреслення цілей. Такі цілі в недалекому минулому, іноді й сучасному сущому, формувалися й формуються політиками, можновладцями, науковцями, культурологами, але не

педагогами. Сучасна соціокультурна ситуація й задачі освіти вимагають, щоб описання й проектування цілей учіння здійснювали педагоги-методологи. Це необхідно, по-перше, тому, що сучасна виробничо-практична діяльність ставить лише чітко визначені цілі, задачі, які можуть вирішити лише спеціально підготовлені люди. По-друге, сучасне методологічне мислення може проектувати досить ефективно навчальні процеси, але воно вимагає від замовника чітких і визначених цілей. По-третє, сучасне технологічне суспільство швидко й інтенсивно розвивається і вимагає того ж від систем учіння, тобто вимагає стеження за професійним ринком збуту, швидкого й систематичного описування властивостей людини, необхідних суспільству й оперативного проектування під задачу навчальних програм. В широкому сенсі, результатом такого телеологічного мислення є проект людини, у більш вузькому сенсі – проект спеціаліста, тобто повинна бути описана й співвіднесена одна з одною сукупність інтелектуальних функцій, знань, здібностей, компетентностей, поза якими людина не соціалізується й не набуває різновидів професійного досвіду.

Учіння можна охарактеризувати як процес активної взаємодії між двома суб'єктами педагогічної дії (суб'єктивованої діяльності) – вчителем і учнем, в результаті якого в учня формуються певні компетентності на основі його власної активності. Функція учіння полягає в максимальному пристосуванні знакових і речових засобів для розвитку в людей здібностей до професійної дії у певному виді діяльності. Найпростіший варіант учіння полягає в спілкуванні вчителя (носія професійної дії) й учня, цілеспрямованого до суб'єктивації – перенесення у власний досвід дії свого вчителя, який кваліфікує цю дію учня як правильну, чи неправильну. У цьому випадку виявляється безпосередність, не розчленованість навчального процесу.

Одним із напрямів суб'єктивації діяльності є її описання у визначених (ясних і чітких для даного соціального контексту) знакових засобах, що дозволяють за таким описанням відтворити діяльність будь-якому члену соціальної спільноти, що знає мову описання. Навчальні знання виникають у тих умовах, коли професійна дія не передається безпосередньо, і тоді вони виконують функцію опосередкованості передачі (трансляції) діяльності. Розвиток системи учіння полягає в членуванні складних видів діяльності на прості для їх безпосереднього і якісного опанування. Але такий розвиток передбачає аналіз складної діяльності та виокремлення її елементів.

Задача полягає у виокремленні зі складних професійних видів діяльності простих елементарних із метою послідувочої конструкції з таких простих діяльностей необхідних складних. У такий спосіб, перший принцип педагогічної рефлексії полягає у виділенні елементарних діяльностей та їх трансляції. Але цього недостатньо, оскільки неможливо до кінця розкласти діяльність на прості елементи. В діяльності, як правило, наявні досить складні зв'язки й відношення. Тому з'являється другий принцип, що зароджується в проектуванні й трансляції знакових засобів, що дозволяють будувати (проектувати) складну діяльність з опанованих простих.

З другої, процесуально-технологічної сторони, навчальний процес, система навчальної діяльності описується як послідовність ситуацій учіння в площині педагогічної дії вчителя і дії учня по опануванню змісту навчальної ситуації. Ці ситуації будуються так, що попередні ситуації визначають засоби, матеріали й т. ін. для послідувачих. Тобто, система учіння вибудовується як ланцюг технологічного процесу, через який пропускається людина (з певними початковими задатками) і в кінці виходить підготовленою, розвинувши сукупність власних, необхідних суспільству, соціокультурних, технічних, технологічних і т. ін. здібностей завдяки педагогічній дії вчителя.

У такий спосіб, на методологічній мові, система учіння може бути описаною як система, що розвивається від ситуації навчання з опанування складної діяльності, через її рефлексивне розчленування на прості, а потім із простих – побудова складних, відповідних умовам і заданим задачам діяльності.

Педагогічну активність можна розглядати 1) як організаційно-управлінську діяльність (як засіб управління навчальною діяльністю) і 2) як розуміння свідомості учнів і організацію їх власного розуміння. Останнє передбачає систематичне врахування внутрішньої позиції учня, розуміння внутрішнього стану іншої людини, тобто робота зі свідомістю. З іншого боку, педагог повинен також організувати розуміння себе, донести до учня щось важливе з його точки зору. Але розуміння не передається прямо, його можна домогтися лише на усвідомленні свого особистісного досвіду (чи організацію такого досвіду, якщо його не було). Педагогічний акт (педагогічна дія), отже, є комунікативним діагностичним актом.

Стосовно до навчального процесу, управління є цілеспрямованим, систематичним впливом учителя на колектив учнів, і кожного окремого учня, для досягнення заданих результатів учіння. Управляти – це не пригнічувати, не нав'язувати процесу хід подій, що суперечить його природі, а, навпаки, максимально враховувати природу процесу, погоджувати кожен вплив на процес із його логікою у єдності взаємодії двох суб'єктів – учителя й учня.

До характерних рис управління навчальним процесом можна віднести наступні:

- свідомий і планомірний вплив, який завжди вагоміший за стихійну регуляцію;

- наявність причинно-наслідкових зв'язків між керівною підсистемою (вчитель) і керованою підсистемою [суб'єктом (об'єктом)] управління (учень);
- динамічність чи здібність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану до іншого;
- надійність, тобто, здібність системи управління виконувати задані функції за певних умов протікання процесу;
- стійкість – здібність системи зберігати рух за визначеною траєкторією, підтримувати визначений режим функціонування, не зважаючи на різні зовнішні та внутрішні смуги.

Процес управління виступає водночас як циклічний і неперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл розпочинається з постановки цілей і визначення задач, а завершується їх вирішенням, досягненням поставленої мети. За досягнутою ціллю постає нова, і управлінський цикл повторюється. «Ціль – дія – результат – нова ціль» – така схематична картина неперервного управлінського процесу. Вона використовується в науковому, навчальному й виховному процесах.

Ефективне управління процесом учіння можливе при виконанні певних вимог:

- формування цілей учіння;
- встановлення висхідного рівня (стану) керованого процесу;
- розроблення програми дій, що передбачає основні перехідні стани процесу учіння;
- одержання за певними параметрами інформації про стан процесу учіння (зворотний зв'язок);
- переробка інформації, одержаної з каналу зворотного зв'язку та внесення в навчальний процес впливів корекції.

Задача вчителя в процесі управління полягає в зміні стану керованого процесу, доведення його до раніше визначеного рівня. Тобто, управління процесом учіння передбачає визначення місця кожного учасника цього процесу, його функцій, прав, обов'язків, створення належних умов для найкращого виконання ним своїх задач.

Управління є інформаційним процесом, що характеризується замкнутим циклом передачі сигналів і включає контроль за поведінкою керованого суб'єкта. Роль вчителя полягає в переробці одержаної інформації, її осмисленні й виробленні рішення про внесення корективів у навчальний процес. Здійснення зворотного зв'язку в навчальному процесі передбачає рішення двох задач: 1) визначення змісту зворотного зв'язку – виокремлення сукупності контрольованих характеристик на основі цілей учіння й психологічної теорії учіння, як базової при складанні навчальних програм; 2) визначення частоти зворотного зв'язку.

Регулювання процесу учіння – це таке забезпечення діяльності управління освітньої системи, за якого відхилення величин управління вирівнюються й виводяться на рівень, заданий програмою управління. Можна регулювати його на очікування чи наявні зміни, на виникаючі помилки, які свідчать про відставання учнів за тими чи іншими розділами, темами чи дисциплінами в цілому. Ознаки відставання, наприклад, можуть бути такими: учень не може відтворити й пояснити матеріал, має утруднення в поясненні тих чи інших понять, з виокремленням тих чи інших фактів, з оцінкою закономірностей і т. ін. Щоб оперативно вносити корективи, необхідно контролювати основні параметри пізнавальної діяльності.

Н.Тализіна, професор кафедри психології МДУ ім. Михайла Ломоносова, відзначає, що своєрідність учіння, як системи управління, полягає, передусім, у тому, що керований об'єкт – процес учіння, опанування – здійснюється завжди конкретною особистістю. Складність і багатогранність особистісних факторів настільки великі, що при складанні основної програми учіння вони не завжди можуть бути враховані. При масовому учінні основна програма в кращому випадку може бути адаптована лише до деякої системи типових особливостей для певної групи учнів. У процесі ж учіння конкретної групи учнів можуть бути виявлені якісь додаткові особливості, врахування яких дозволить їм швидше досягти поставленої цілі.

У процесі управління опануванням знань учителю слід встановити, чи навчити учнів узагальнювати й порівнювати факти, робити висновки, критично аналізувати одержані відомості, знати, як опановують вони матеріал підручника, чи вистачає їм часу на опанування визначених тем і т. ін.? Для реалізації ефективного процесу учіння необхідна така теорія, яка розглядає процес учіння як формування пізнавальної діяльності учня, розвиваючи систему незалежних характеристик цієї діяльності з основними етапами її становлення, розвитку й переходу з плану суспільного досвіду, представленого вчителем, в досвід індивідуальний (конкретного учня).

Нормативно задана функціональна визначеність вчителя в культурі нашого суспільства має тенденцію до спрощеності, до зрушення від власне педагогічної функції до функції трансляції культури, передачі діяльності, тобто до пасивної, відтворювальної діяльності. Це зрушення до сфери культури (культурологічне зрушення) має деякі підстави. Учитель справді є носієм культури, але він

також є (бодай, у кращих зразках) і живим зразком культури. А це – нелегка справа, до вирішення якої ВНЗ педагогічного профілю не готові. Взагалі, таке уявлення про педагога характерне для авторитарної культури (яскравий його зразок – середні віки). Відповідно й спілкування так себе усвідомлюваного й представленого педагога (за зразок), як самого себе, можливе лише в авторитарній формі. Сучасну ж європейську культуру, наприклад, називають синкретичною, чи діалогічною (комунікативною): є багато зразків, способів життя й ідей людини, і тому основна цінність полягає в діалозі й організації розуміння. Центральна важкість в синкретичній культурі все більше падає на індивідуальність й індивідуальну свідомість (я думаю по-іншому, але ти думаєш так, і я хочу це зрозуміти). Це зовсім інша культура. Називається вона демократичною.

Ці властивості людської культури неминуче відображуються в педагогічній самосвідомості. І педагог тепер не лише зразок, а індивідуальність, особистість, яка хоче й зобов'язана, щоб її зрозуміли й використовує для цього всі можливі засоби. Така особистість й сама хоче зрозуміти інших, також як особистостей, які мають право на слово, на мислення, зокрема й критичне. І це останнє якраз і є засобом педагогічної діяльності, особливо педагогічної дії, управління фактом самосвідомості для реалізації гуманістичного принципу дитиноцентризму (В.Г.Кремінь й ін.).

Варто, бодай схематично, виокремити етапи й компоненти педагогічної діяльності, які в педагогічній дії знаходять особистісну, ексклюзивну виразність. До них належать: 1. *Підготовчий етап*: 1). Конструктивна діяльність. Етап здійснення педагогічного процесу. 2). Організаторська діяльність. Педагогічні дії]. 2. *Формулювання педагогічних цілей*: 1). а) вибір змісту навчального матеріалу майбутніх занять б) вибір методів навчання в) проектування своїх дій і дій своїх учнів в) встановлення дисципліни, робочої обстановки на заняттях г) стимулювання навчальних і життєвих дій учнів д) організація своєї поведінки в реальних освітніх умовах є) організація власної педагогічної дії з викладу навчального матеріалу учням ж) використання професійно важливих умінь і психологічних якостей – ПВУ і ПЯ. 2). Діагностика особливостей й рівня навченості, вихованості й культури учнів. 3. *Процес освіти*: 1). Високі наукові професійні знання 2). Психолого-педагогічні і методичні знання 3). Практичне володіння методиками навчально-виховних впливів 4). Спостережливість, розуміння психологічного й психічного стану людей, настрою колективу в цілому 5). Швидка орієнтація в обстановці, гнучкість поведінки 6). Доступно, логічно послідовно, емоційно-почуттєво пояснювати матеріал 7). Культура мови і мовлення, ерудиція 8). Експресивні здібності 9). Рівномірний розподіл уваги, смислова пам'ять, гнучке творче мислення 10). Витримка, вміння управляти собою, настроєм 11). Вміння управляти своїм тілом, голосом, мімікою, жестами. 3. *Комунікативна діяльність*. Етап аналізу результатів: 1) Організація діяльності учнів 2) Організація контролю результатів педагогічних впливів і коригування 3) Встановлення правильних взаємовідношень з учнями 4) Здійснення виховної роботи 5) Аналіз результатів учіння і виховання 6). Виявлення відхилень результатів від поставлених цілей 7). Аналіз причин цих відхилень 8). Проектування заходів усунення цих причин 9). Творчий пошук нових методів учіння й виховання. 4. *Гностична діяльність*: 1). Організаторські здібності 2). Уміння одержати інформацію про рівень опанування пояснюваного матеріалу 3). Наявність потреби у спілкуванні 4). Педагогічний такт 5). Педагогічна імпровізація, уміння використовувати різні засоби психологічного впливу 6). Демократичний стиль спілкування й керівництва 7). Критична оцінка достоїнств і недоліків своєї особистості 8). Самоосвіта, одержання нових методів учіння, виховання 9). Творчий підхід до педагогічної діяльності й педагогічної дії.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії й професійно важливі уміння та психологічні якості, необхідні для реалізації. Звернемо увагу на структуру людської діяльності в сучасному психологічному вимірі:

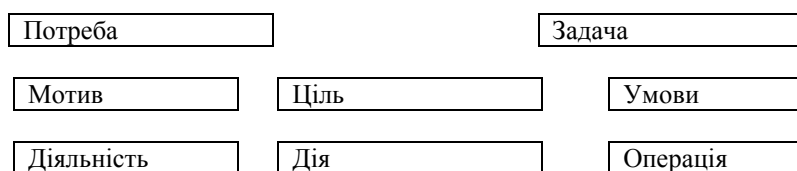


Схема 1. Структура людської діяльності (за О.М.Леонтьєвим)

Ефективність діяльності залежить від суб'єктивних, об'єктивних й ресурсних умов.

1. Суб'єктивні умови:

- наявність у суб'єкта діяльності яскраво вираженої потреби й стійких мотивів її здійснення, прийняття ним цілі й програми дій;
- досвід організації й здійснення діяльності;
- відповідність змісту й характеру діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта;

г) почуттєво-емоційний психологічний і фізичний стан суб'єкта.

2. Об'єктивні умови:

а) переконлива мотивація, чітка постановка цілі, раціональне планування, контроль, об'єктивна оцінка;

б) сприятливий морально-психологічний клімат;

в) відповідні стандартам виробничо-побутові й санітарно-гігієнічні умови діяльності.

3. Ресурсні умови:

а) матеріально-технічне забезпечення діяльності: матеріали, організація робочого місця, прилади;

б) інформаційне забезпечення діяльності;

в) кадрове забезпечення діяльності: компетентні керівники, організатори, виконавці.

Основний зміст діяльності вчителя включає виконання декількох функцій – навчальної (учіння), виховної, організаторської, дослідницької. Ці функції завжди існують в єдності, хоч у багатьох вчителів одна із них може домінувати над іншими. Професіоналізм учителя виявляється в умінні бачити й формувати педагогічні задачі на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Тому однією з важливих характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер, зумовлений рівнем розвитку педагогічної майстерності як системи компетентностей, обсяг яких і складають перераховані компоненти педагогічної діяльності.

У структурі педагогічних здібностей, і, відповідно, педагогічної діяльності, виокремлюються наступні загальні компоненти: гностичний, конструктивний, організаторський і комунікативний, що вміщують у себе всі названі, як системну сукупність компетентностей.

Гностичний компонент – це система знань і умінь учителя, що складають основу його професійної дії, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. До останніх відносяться уміння будувати й перевіряти гіпотези, бути чутливим до суперечностей, критично оцінювати одержані результати. Система знань включає світоглядний й загальнокультурний рівні і рівень спеціальних знань. До загальнокультурних знань відносяться: знання у сфері мистецтв різних видів і жанрів; компетентності та вміння орієнтуватися в питаннях релігії, права, політики, економіки й соціального життя, екології, сучасних досягнень техніки й технологій; наявність змістовних захоплень і хобі. Низький рівень їх розвитку, або відсутність приводить до однобічності особистості вчителя й обмежує можливості виховання учнів.

Спеціальні знання включають знання предмета, а також знання з педагогіки, психології й методики викладання та педагогічної майстерності. Предметні знання високо цінуються самими вчителями, їх колегами, і, як правило, знаходяться на високому рівні опанування кожним вчителем. Що ж стосується знань з педагогіки, психології, методики викладання й педагогічної майстерності, то вони є найслабшою ланкою в системі. І хоч більшість вчителів відзначають недолік у себе цих знань, тим не менше лише незначна меншість опановує психолого-педагогічні знання засобами самоосвіти. Важливою складовою гностичного компонента педагогічних здібностей є знання й уміння, що складають основу власне пізнавальної діяльності, тобто діяльності здобування нових знань.

Якщо гностичні здібності складають основу діяльності вчителя, то визначальними в досягненні високого рівня педагогічної майстерності є конструктивні чи проєктивні здібності. Саме від них залежить ефективність використання всіх інших знань, які можуть або залишитися мертвим тягарем, чи активно включитися в обслуговування всіх видів педагогічної діяльності, особливо педагогічної дії. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей слугує інтелектуальне моделювання навчально-виховного процесу.

Проєктивні здібності забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності і виявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву ціль, вирішувати актуальні задачі з урахуванням спеціалізації учнів, при плануванні курсу враховувати його місце в навчальному процесі і встановлювати необхідні взаємозв'язки з іншими дисциплінами і т. ін. Такі здібності розвиваються лише з віком і стажем.

Конструктивні здібності забезпечують реалізацію тактичних цілей: структурування курсу, добір конкретного змісту для окремих розділів, вибір форм проведення занять і т. ін. Вирішувати проблеми конструювання навчально-виховного процесу в школі доводиться щоденно кожному вчителю. Можна виокремити декілька компонентів педагогічної майстерності. Елементи цієї мікросхеми можуть слугувати показниками рівня опанування педагогічної діяльності в педагогічній дії:

- використанням стимуляції учня (може виявлятися, зокрема, у відмові від монологічної, монотонної манери викладання навчального матеріалу, у свobodній поведінці вчителя в класі і т. ін.);

- використання інтересу з допомогою захоплюючого початку, маловідомого цікавого факту, оригінального чи парадоксального формулювання проблеми і т. ін.

- педагогічно-грамотне підведення підсумків заняття чи його окремої частини;

- використання пауз чи невербальних засобів комунікації (погляду, міміки, жестів);
 - використання системи позитивних чи негативних естетичних підкріплень;
 - постановка позитивних питань-підказок і заперечних підкріплень;
 - постановка питань, що підводять учня до узагальнення навчального матеріалу;
 - використання задач дивергентного типу з метою стимуляції творчої активності;
 - визначення зосередженості уваги, рівня включення учня в розумову роботу за зовнішніми ознаками його поведінки;
 - використання ілюстрацій і прикладів;
 - використання прийому повторення;
- Організаторські здібності слугують не лише організації власне процесу учіння учнів, але й самоорганізації діяльності вчителя.

Від рівня розвитку комунікативної здібності й компетентності в спілкуванні залежить легкість встановлення контактів учителя з учнями й іншими вчителями, а також ефективність такого спілкування з огляду вирішення педагогічних задач. Спілкування не зводиться лише до передачі знань, але виконує також функцію емоційно-почуттєвого зараження, збудження інтересу, сприяння сумісній діяльності й т. ін. Йому властиві:

- уміння керувати, вчити, виховувати, «здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей»;
- уміння слухати й вислуховувати;
- широкий кругозір;
- мовна й мовленнєва (комунікативна) культура;
- «душе-провідна» спрямованість розуму, спостережливість до виявів емоційно-почуттєвих станів, характеру людини, її поведінки, умінь чи здібностей подумки представляти, моделювати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний чи інший, знайомий за досвідом;
- «проєктивний підхід до людини, що базується на переконаності: людина завжди може стати кращою»;
- здібності до співпереживання;
- спостережливості;
- «глибока переконаність в правильності ідеї служіння народу в цілому»;
- рішення нестандартних ситуацій;
- високий рівень саморегуляції.

Протипоказаннями для вибору педагогічної професії є дефект мовлення, невиразність мовлення, замкнутість, заглиблення в себе, відсутність інтересу до спілкування, виражені фізичні недоліки (як це не сумно), нерозторопність, зайва самозаспокоєність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини – інтересу «просто так».

Це якоюсь мірою узагальнений портрет суб'єкта педагогічної дії професії типу «Людина – Людина». Вхідна до цього типу педагогічна професія пред'являє ще цілий ряд специфічних вимог, серед яких професійна компетентність й дидактична культура є основними. Знакові й, зокрема, мовні системи в педагогічній діяльності є основним засобом передачі суспільно-історичного досвіду, в той же час самі знакові системи є предметом опанування. Не меншу роль у сучасному освітньому процесі відіграє й техніка (електронно-обчислювальна, комп'ютерна). Педагог використовує її як засіб передачі, і як предмет вивчення, а потім і учіння вмінню нею користуватися.

Ще на початку ХХ століття П.Каптерев виокремив і об'єктивні, і суб'єктивні фактори, необхідні для педагогічної діяльності, відзначив їх ієрархію. У загальному вигляді ця структура якостей може бути представлена у такий спосіб. Властивості вчителя: спеціальні; об'єктивні (наукова підготовка); суб'єктивні (особистісний талант); особистісні (морально-вольові якості);

П.Каптерев відзначив, що «особистість вчителя в обстановці навчання посідає перше місце, ті чи інші властивості його підвищуватимуть чи понижуватимуть виховний вплив учіння». Він виокремлює головні показники: «Перша властивість полягає в рівні знання вчителем предмету викладання, в рівні наукової підготовки з даної спеціальності і за спорідненими предметами, в широкій освіченості: потім – у знайомстві з методологією предмета, загальними дидактичними принципами і, нарешті, в знанні властивостей дитячої натури, з якою вчителю доводиться мати справу; друга властивість – суб'єктивного характеру й полягає в викладацькому мистецтві, в особистісному педагогічному таланті й творчості.

Усі сучасні дослідники відзначають, що саме любов до дітей є важливішою особистісною професійною рисою вчителя, поза якою неможлива ефективна педагогічна дія. В.Крутецький додає до цього природну схильність вчителя працювати й спілкуватися з дітьми. Важливою для вчителя є потреба саморозвитку, самовдосконалення. Це відзначив у свій час К.Ушинський: «Учитель живе до тих пір, доки навчається. Як тільки він перестає вчитися, у ньому вмирає вчитель».

Враховуючи запропоноване структурування всіх видів педагогічної діяльності, спробуємо накласти на нього практико-логічну структуру педагогічної майстерності як вершини професійного становлення вчителя: досягнення найвагоміших результатів в його педагогічній дії.

Майстерність вчителя – це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу. Зміст елементів професійного педагогічного характеру педагога-майстра визначається декількома складовими, зокрема,

- 1). Професійно-педагогічні знання:
 - сприймання, пам'ять, запам'ятовування;
 - використання знань в типових ситуаціях;
 - використання знань у новій ситуації;
 - наповнення знаннєвої складової позитивними естетичними почуттями.
- 2). Досвід здійснення професійно-педагогічної діяльності:
 - емпіричне здійснення професійно-педагогічної дії;
 - здійснення способів професійно-педагогічної дії за зразками;
 - використання способів професійно-педагогічної дії в новій ситуації
- 3). Досвід творчої педагогічної дії:
 - вироблення вмінь виявляти й формулювати проблеми;
 - частково-пошукова педагогічна дія;
 - пошукова дослідницька дія
- 4). Досвід виявлення особистісних якостей і професійно-педагогічної спрямованості:
 - формування внутрішньої моделі поведінки (ВМП) згідно з загальноприйнятими нормами моралі й педагогічної етики;
 - професійно-педагогічна поведінка на основі ВМП;
 - творче відношення до педагогічної дії, сформованість педагогічного кредо;
 - позитивні естетичні почуття прекрасного й піднесеного, якоюсь мірою комічного (в контексті не приниження людської гідності) у цілеспрямованні створення виховного середовища.
- 5). Досвід спілкування з виконанням функцій:
 - комунікативної (обмін інформацією);
 - перцептивно-аперцептивної (сприймання й пізнання людини людиною);
 - інтерактивної (організація й регуляція спільної дії).

Більшість перерахованих елементів вчителі опановують в процесі самостійної педагогічної дії, розвиваючи й поглиблюючи власні особистісні якості. Вчені виокремлюють три аспекти особистості педагога в процесі самостійної педагогічної дії:

- громадянська й професійна спрямованість;
- особистісні якості педагога.
- педагогічні здібності.

Особливої важливості в педагогічній дії набуває індивідуальність особистості. Вона надає майстерності ту своєрідність, яка стає «ізюминкою» педагога-майстра. У майстерності чітко окреслюються п'ять самостійних елементів:

- майстерність організатора колективної й індивідуальної дії;
- майстерність володіння педагогічною технікою;
- майстерність переконання;
- майстерність арт-терапевтичного впливу;
- майстерність передачі різновидів людського досвіду (інтелект, афект, воля і ін.);

Вищий рівень педагогічної майстерності характеризується збагаченням дії педагога-майстра новими формами, методами, засобами, що суттєво підвищують ефективність педагогічного процесу, а, отже, якість освіти. Особливо обдаровані вчителі-професіонали розвивають педагогічне новаторство, яке вирізняється новизною й оригінальністю підходів. Найбільш яскраві представники педагогічно-новаторів: А.Макаренко, В.Сухомлинський, І.Ткаченко, О.Захаренко, В.Шаталов, К.Ушинський.

У професійному становленні педагога-майстра можна виокремити дві складові: становлення особистісне і становлення статусне. Розвиток професійної майстерності в особистісному плані відбувається за трьома напрямками:

- 1) зміна всієї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови: в ході вироблення відповідних трудових навиків; відбувається рух особистості ступеньками професійної майстерності; розвивається специфічна система способів виконання дії – формується особистісний стиль;
- 2) зміна особистості суб'єкта, що відбувається як у зовнішньому вияві (моториці мови, почуттєвості й емоційності, формах спілкування), так і в формуванні елементів професійної

самосвідомості (професійної уваги, перцепції, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду;

3) зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності (виявляється в колективній сфері – у рівні інформованості про об'єкт, рівні усвідомлення його значущості; в емоційній сфері – в інтересі до об'єкта, у схильності до взаємодії з ним і задоволенні від цього, не зважаючи на труднощі; у практичній сфері – у усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт). В результаті установка суб'єкта впливати на об'єкт замінюється потребою у взаємодії, що дозволяє вести мову про становлення професійної культури взаємодії двох суб'єктів педагогічної дії.

Становлення майстерності вчителя залежить від цілого ряду чинників, зокрема:

- особистісні особливості й бажання розвиватися (само розвиватися);
- активність особистості як усвідомлений і керований процес;
- свободне волевиявлення людини, самодіяльність людини, її здатність ставити ціль, передбачати результати педагогічної дії й регулювати її інтенсивність;
- участь у педагогічній дії, постійне її самовдосконалення;
- адекватна самооцінка вчителя;
- наявність благо приємного професійно-педагогічного середовища.

Безперечно, існують і негативні фактори, що ускладнюють процес становлення педагогічної майстерності учителя. Назвемо деякі з них. 1) Криза нереалізованості (людина починає думати, що життя «не вдалося»). Вона не бачить свої досягнення й успіхи, чи недооцінює їх, а в своєму минулому не знаходить місця суттєвим подіям, корисним з огляду сучасного й майбутнього життя людини зі власним професійним статусом). 2) Криза спустошеності: виникає тоді, коли в житті слабко представлені актуальні зв'язки, що ведуть від минулого до сучасного в майбутнє. Людина відчуває, що «видихалася», «згоріла» й нездатна здійснити задумане. 3) Криза безперспективності: виникає, коли у свідомості слабко представлені плани, мрії про майбутнє. Людина, володіючи активністю, не бачить для себе шляхів самовизначення, самопізнання, самовдосконалення.

У деяких випадках кризи можуть поєднуватися. Педагог-майстер підготовлений до них, знає про їх існування, здатний їх подолати. Ці й подібні кризи є причиною професійного вигорання. Воно ніколи не зачіпає педагога-майстра.

Існує рід чинників, що впливають на зовнішнє зростання професійної майстерності вчителя: 1) потреба суспільства в педагогах-майстрах; 2) підготовленість управлінського персоналу освітніх органів у підвищенні якості освіти усіх рівнів; 3) наявність зовнішніх ресурсів: можливість протекції, матеріальне становище вчителя, розміщення навчального закладу за місцем проживання, обмеження у виборі навчального закладу.

Шлях професіонала можна розділити на ряд етапів, кожному з яких властивий певний статус (за Є.Климовим): Оптант – людина в етапі вибору професії; Адепт – людина, яка опановує професію у навчальному професійному закладі; Адаптант – молодий спеціаліст, що опановує тонкощі професії (перші 3-5 років роботи); Інтернал – професіонал з досвідом роботи, який самостійно й успішно справляється з основними професійними функціями; Майстер – працівник, який виокремлюється якимись спеціальними якостями й уміннями, чи універсалізмом, широкою орієнтовкою в професійній сфері, зі стабільними досягненнями, вважаючи себе незамінним; Авторитет – майстер своєї справи, широко відомий в своїй сфері і за її межами, вміє організувати працю, має широке коло помічників; Наставник – авторитетний майстер своєї справи, має широке коло однодумців, помічників, послідовників, передає досвід молодим, слідкує за їх зростанням.

У кожного шлях до майстерності характеризується різним часовим відрізком, але найбільш швидко досягають вершин молоді спеціалісти, що мають вагомий багаж теоретичних і практичних знань, наповнених смыслом обраної професії. Учительська праця поза майстерністю не буває, й бути не може. Нею мають насолоджуватися неповторні діти, неповторна особистість вчителя, неповторна кожна секунда спілкування дитини зі вчителем, неповторне довкілля спілкування. Будь-яке педагогічне рішення, що виходить із нестандартних факторів, має торкнутися душі учня, його духовності, його інтелекту й афекту. Якщо ж дія людини, яка працює з дітьми, не враховує цих особливостей, то її праця лежить за межею того, що називається словом «педагогічна» чи «учительська».

УДК 378.4

НАЦІОНАЛЬНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

М.Б. ЄВТУХ

У статті окреслено певні особливості перебудови системи вищої освіти України з акцентуацією на збереженні національної само ідентифікації у контексті інтеграції в європейський освітній простір. Наголошено на нормативно-правових аспектах відповідних змін. Особливу увагу звернуто на персональну відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах сучасних політичних та суспільно-економічних змін.

Ключові слова: вища освіта, інтеграція, національна само ідентифікація, автономія вищого навчального закладу, академічна мобільність, академічна свобода.

Постановка проблеми. За останні десятиліття кількість публікацій наукового, навчального та навчально-методичного характеру, присвячених питанням інтеграції системи вищої освіти України в світовий та європейський освітній простір зростає у геометричній прогресії. Переважна більшість з них, до останнього часу, обґрунтовує переваги уніфікації та стандартизації вищої освіти, що сприятиме мобільності студентського і викладацького складу; визнання дипломів та можливості вільного працевлаштування; створення транснаціональних освітніх установ та співпраці закладів освіти в межах транскордонних регіонів тощо; наголошує на важливості повного переходу на компетентністний підхід, що сприятиме підвищенню якості освіти, оновленню освітнього простору, запровадженню інноваційних технологій та форм навчання, які вже апробовано в інших країнах, тощо.

Та політична і соціально-економічна ситуація в Україні змусила громадян країни, і освітян насамперед, замислитися над питанням збереження національної самоідентифікації вищої освіти України в умовах сучасних реформаційних перетворень. Активно вивчається досвід провідних країн, які зберегли національні ознаки та історичні надбання у системі вищої освіти, зокрема Австралії, Великої Британії, Італії, Канади, Китаю, Японії та інших країн. І цей досвід засвідчує, що національна самоідентифікація має посідати чільне місце як у свідомості громадян, так і у діяльності закладів освіти.

Мета і завдання. Ми не ставимо за мету здійснювати контент аналіз напрацювань вітчизняних та зарубіжних вчених із зазначеної проблематики, вбачаємо за важливе наголосити на практичних кроках, здійснюваних в Україні щодо збереження національної самоідентифікації системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зокрема, у 2011 році було затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК), призначену «...для застосування органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику в сфері освіти, зайнятості, соціально-трудових відносин, а також для застосування навчальними закладами та роботодавцями з метою розробки, ідентифікації та співвідношення кваліфікацій» [5], задля запровадження європейських стандартів і принципів, та яка не є повністю калькованою з відповідних європейських документів, що є підтвердженням прагнення України зберегти елементи національного у системі освіти країни. Здійснюючи практичні кроки щодо реалізації її основних положень, вищі навчальні заклади України в межах мети НРК перебудовують едукативний (освітній) процес відповідно до принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці. На нашу думку, варто акцентувати увагу на розумінні таких понять як автономність і відповідальність – «...здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності» [5], оскільки це є ознакою дорослості та зрілості громадянина країни, здатного розуміти та усвідомлювати наслідки власних дій та відповідати за їх результати. Перебудова системи освіти країни на основі положень НРК є довготривалим процесом, і потребує усвідомлення необхідності з боку як науково-педагогічної спільноти, так і громадськості.

Відповідна організація едукативного процесу потребує розширення автономії навчальних закладів, що знайшло відображення у Законі України Про вищу освіту (2014), спрямованому на ствердження основних правових, організаційних, фінансових засад функціонування системи вищої освіти, умов для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та

інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [3].

Таким чином, відповідно до Закону України Про вищу освіту (2014) основними положеннями стають: *автономія вищого навчального закладу* (самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів); *академічна мобільність* (можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами); *академічна свобода* (самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом), що сприяє розширенню можливостей закладів вищої освіти щодо національної самоідентифікації.

В межах отриманої автономії вищі навчальні заклади затвердили право, зокрема, розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності; самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу; обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти; приймати на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших працівників; формувати та затверджувати власний штатний розпис; приймати остаточне рішення щодо визнання, у тому числі встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук і вчених звань доцента, професора під час зарахування на навчання та/або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника; запроваджувати рейтингове оцінювання освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу; надавати додаткові освітні та інші послуги відповідно до законодавства; самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін; присуджувати ступені вищої освіти здобувачам вищої освіти, які відповідно до законодавства успішно пройшли процедуру атестації після завершення навчання на відповідному рівні вищої освіти; приймати остаточне рішення щодо присудження наукових ступенів акредитованими спеціалізованими вченими радами; утворювати загальноосвітні навчальні заклади за погодженням з органами місцевого самоврядування; утворювати, реорганізовувати та ліквідувати свої структурні підрозділи; провадити видавничу діяльність, зокрема видавати підручники, навчальні посібники і наукові праці, а також розвивати власну поліграфічну базу; провадити на підставі відповідних договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установами та іншими юридичними особами; розміщувати свої навчальні, науково-дослідні та навчально-науково-виробничі підрозділи на підприємствах, в установах та організаціях та інше [3]. Ці позиції значно розширили можливості закладів вищої освіти, з одного боку, а з іншого – спричинили певну децентралізацію.

Тим не менш, основними завданнями усіх вищих навчальних закладів є: провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями; провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі; участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу; формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян; налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури тощо.

Сприяття орієнтуванню змістової (інформаційної) складової навчального процесу у вищих навчальних закладах сприяє і той факт, що ВНЗ на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Таким чином, вищий навчальний заклад може реалізовувати право на інформаційне

наповнення начального процесу дисциплінами, які сприяють збереженню національної культурної спадщини й національній самоідентифікації в умовах інтеграційних та глобалізаційних процесів.

Зауважимо, що глобалізація дедалі потужніше впливає на освіту, науку, культуру, змінюючи уявлення про мету людського розвитку, роль культури, визначаючи високотехнологічні культурні індустрії як чинники розвитку культурної сфери. Формуючи наднаціональні центри глобальної економіки (глобальні електронні фінансові ринки, міжнародну торгівлю і виробництво тощо) глобалізація не оминула й освітан (медіа-комунікації, дистанційне навчання, відкриті університети, спільні інтернет-проекти, культурно-мистецькі програми, мобільність студентського і викладацького складу тощо).

Звісно, переструктурувати систему вищої освіти, як зазначає С. Квіт (Міністр освіти і науки), «...дуже непросто. Одна система замінюється іншою. Ці програми мають бути інтегровані в міжнародний світ та впроваджувати професійні стандарти», за участі представників місцевих органів влади та університетів, які запропонують своє бачення шляхів оптимізації діяльності вищих навчальних закладів [6].

Маючи багатовікову історію розвитку вищої освіти Україна може ґрунтувати освітній процес на власних національних здобутках (діяльність закладів вищої освіти усіх регіонів країни протягом шести століть), адаптуючи та трансформуючи їх відповідно до викликів сьогодення. В умовах сучасної політичної та соціально-економічної ситуації, варто пригадати певні аспекти історії, зокрема відсутність вікового обмеження для слухачів та студентів; спонукання професорів щодо пошуку істини, відповідних джерел пізнання й впорядкування логіки мислення, що відповідає сучасним положенням, зокрема навчання впродовж життя, самоосвіті та саморозвиткові, ноосферному та критично-інноваційному мисленню. Раціональною була й настанова не переводити у вищі класи (наступні курси) ледарів, якого б походження чи стану вони не були, аби вони не займали місця достойних студентів. Наголосимо, що у першій половині XVIII століття Києво-Могилянська академія готувала висококваліфіковані кадри не лише національні, а й для всієї Росії, у тому числі для Російської Академії наук, які брали безпосередню участь в організації Московської Слов'яно-греко-латинської академії, Московського і Петербурзького університетів, Головного училища й Інституту педагогії в Петербурзі, численних російських семінарій і училищ. Вихованці Києво-Могилянської академії, будучи засновниками, ректорами, префектами, професорами і вчителями багатьох російських та українських колегіумів, семінарій та училищ відіграли основоположну роль у становленні середньої і вищої науки, культури і літератури Росії й України та інших держав. Багато вихованців академії брали якнайактивнішу участь у державному та духовному управлінні імперією.

Глибокий гуманістичний зміст української культури, її значення для національного самоусвідомлення українського народу аналізується культурологами, освітянами, соціологами, філософами як цілісна система, яка висвітлює духовний світ народу в умовах історичної об'єктивності без штучного поділу за місцем проживання, статку, конфесійної приналежності тощо. Зауважимо, що формування людини в умовах інформаційного суспільства відбувається засобами, які склалися історично – культура, освіта, наука. Тому варто ще раз наголосити на провідній ролі цих позицій, їх ролі в інтелектуальному, моральному, творчому й ресурсному розвитку нації і країни. Ми не акцентуємо увагу на фінансовому аспекті цього питання (залишковий принцип фінансування), наголошуючи його на духовній складовій, яка безпосередньо залежить від особистісного фактору.

Вища освіта як інституція формування особистості з чіткими життєвими установками та складеною траєкторією власного розвитку має ґрунтувати відповідну діяльність (акме-педагогіку) з урахуванням таких законів (І. Бех, 2012):

- закон діяння особистості в духовному житті;
- закон постійного нарощування вихованцем Я-духовного;
- закон максимальної духовної наповненості життя особистості;
- закон перебування у духовній аурі;
- закон поступу від духовності до одухотвореності особистості;
- закон мотиваційно-ціннісної узгодженості вчинкової життєдіяльності особистості;
- закон створення виховного простору з високою акустикою духовного світу;
- закон раціональної душевної втаємниченості – відкритості;
- закон духовної гнучкості;
- закон запобігання парадоксу у віковому становленні вихованця;
- закон «Пізнай самого себе»;
- метазакон розвивального виховання «Знання слід перетворити на діяння»;
- закон загальнолюдської духовності [1, с. 12-14].

Культура, таким чином, є духовно-матеріальним фундаментом організованого суспільства, сталого людського розвитку, цивілізаційного поступу і виражається через зовнішню форму існування і внутрішній зміст. Міра розвитку культури (багатовимірна, структурована, багатшарова) є мірою

розвитку людини [2, с. 346-362], базованої на загальнолюдських, національних та наднаціональних цінностях та здійснюваної у таких напрямках:

- збереження культурно-історичної спадщини;
- забезпечення доступу до всього культурного надбання;
- розвиток творчого потенціалу суспільства;
- сприяння культурному різноманіттю в сучасних суспільствах.

Варто переосмислити кореляцію зв'язку «культура – держава», надаючи перевагу новим формам творчої діяльності, підтримки не лише мовно-етнічного, а й національного, забезпечення національного і європейського самоусвідомлення та самоідентифікації.

Оновлене законодавство у сфері вищої освіти України (Закон про вищу освіту, підзаконні акти, інструктивні листи тощо) спрямоване не лише на реформування системи в контексті євроінтеграційних перетворень, а й на збереження національних надбань і акцентовано на відповідальність за власні дії. Так, особливу увагу звернуто на персональну відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників за «... виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» (Лист Міністерства №1/9-382 від 29.07.2014 «Про особливу відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників») [4].

Працюючи в системі «людина – людина» важко бути 100% об'єктивним, проте реалії суспільного розвитку є такими, що спричиняють потребу в об'єктивізації свідомості, переструктуруванні мислення (перехід до ноосферного та критично-інноваційного), піднесенні духовної складової розвитку.

Висновки. Виходячи з окреслених завдань, можемо зробити такі висновки:

- націєтворення є неможливим без національного самоусвідомлення і самоідентифікації;
- відкритість і глобалізація не виключають збереження національних традицій і надбань національної культури;
- вища освіта України як інституція людського розвитку покликана забезпечити особистісну траєкторію людського розвитку на інтелектуальних, духовних та моральних засадах;
- відповідальність за наслідки власних дій є визначальним фактором у прийнятті рішень;
- державна підтримка не є визначальним фактором у розвитку системи вищої освіти, але є гарантом збереження національної само ідентичності та само ідентифікації в умовах інтеграційних змін.

Напрямами подальших досліджень вбачаємо визначення української національної складової в європейському культурному, науковому, освітянському розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Богущий Ю.П. Українська культура в європейському контексті / [Ю.П. Богущий, В.П. Андрущенко, Ж.О. Безвершук, Л.М. Новохатько]; за ред. Ю.П. Богущого. – К. : Знання, 2007. – 679 с.
3. Закон України Про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1382613528661298>.
4. Лист Міністерства № 1/9-382 від 29.07.2014 «Про особливу відповідальність педагогічних та науково-педагогічних працівників» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2665>.
5. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html.
6. Сергій Квіт : Щоб Закон «Про вищу освіту» запроцював, необхідно докласти всіх зусиль академічній громаді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/news/37617-sergiy-kvit-schob-zakon-pro-vischu-osvitu-zapratsyuvav,-neobhidno-doklasti-vsih-zusil-akademichniy-gromadi>.

CITED LITERATURE

1. Bech I.D. Personality in the space of spiritual development: teach. guidances / I.D. Bech. – Kyiv: Akademydav, 2012. – 256 p. [in Ukrainian]
2. Bogucki Y.P. Ukrainian culture in the European context / [Y.P. Bogucki, V.P. Andryushchenko, Zh.O. Bezvershuk, L.M. Novohatko]; edited. J.P. Bohutsky. – Kyiv: Knowledge, 2007. – 679 p. [in Ukrainian]
3. Law of Ukraine On Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1382613528661298>. [in Ukrainian]
4. Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1 / 9-382 from 29.07.2014 «On special responsibility of pedagogical and scientific-pedagogical staff» [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2665>. [in Ukrainian]
5. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 1341 of 23.11.2011 «On approval of the National Qualifications Framework» [Electronic resource]. – Mode of access: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html. [in Ukrainian]
6. Sergiy Kvit. Academic community must make every effort to make the Law «On Higher Education» work [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mon.gov.ua/ua/news/37617-sergiy-kvit-schob-zakon-pro-vischu-osvitu-zapratsyuvav,-neobhidno-doklasti-vsih-zusil-akademichniy-gromadi>. [in Ukrainian]

УДК 37.012

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОЇ Й ЗОВНІШНЬОЇ СВОБОДИ ЛЮДИНИ

В.І. БОНДАР

У статті розкриваються сутність і продуктивність мислення з позицій його надзвичайно важливої ознаки – критичності; структура й механізм її розвитку й формування; включення у процеси наукового і навчально-освітнього пізнання. Концептуальною основою критичного мислення виступає менталітет і критицизм в контексті внутрішньої й зовнішньої свободи людини як наскрізні ознаки і властивості будь-якого його типу (виду).

Ключові слова: мислення, критичність, менталітет, критицизм, свобода.

Постановка проблеми. Проблема критичного мислення як інструмента й продукта демократизації всіх сфер життєдіяльності держави, суспільства, окремої особистості, їх ролі в розбудові сучасного демократичного суспільства ще не набула належної актуальності в соціальних науках, в тому числі в психології й педагогіці в аспектах менталітету «пост-радянської людини».

Менталітет як і критицизм – дієві чинники свободи як норми людського буття, природного права людини на свободу – мають охоронятися державою задля недопущення гострих суперечностей між свободою окремої людини і суспільними законами.

Щоб критичність мислення супроводжувала й корегувала життєдіяльність людини, стала ознакою і властивістю будь-якого його типу, необхідно з раннього віку і продовж всього життя формувати й розвивати здатність людини до сумніву, відхилення від традиційних, формальних схем мислення, бачення суперечностей і проблем, вміння їх вирішувати тощо.

Включення основ критичного мислення у навчальні плани закладів всіх освітніх й освітньо-кваліфікаційних рівнів, починаючи з початкової загальноосвітньої школи, на часі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розбудови незалежної Української держави питання подальшого становлення і розвитку педагогічної освіти стають дедалі суттєвішими для визначення стратегії й технології формування нової генерації українців.

Складна демографічна ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, перевиробництво в окремих сферах спеціалістів та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах європейської ринкової системи створили ситуацію прихованої кризи в освіті. З одного боку, помітні здобутки професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали реагування на запити замовників, з іншого – досить помітною стала екстенсивність у рівнях якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямів підготовки. Особливо це стосується підготовки сучасного вчителя як виразника суспільних вимог і замовлень, що є на часі.

Відповідно до завдань Болонської конвенції щодо розроблення стандартів якості вищої освіти має здійснюватися з урахуванням світових широкомасштабних освітніх реформ, які б охоплювали в єдності змістову, технологічну, діяльнісну й оцінювальну сфери корінних змін в освіті.

Проте сучасний досвід розроблення змісту освіти, використання інтенсивних технологій навчання як ознаки інноватики свідчать про необхідність фундаментальних змін у підходах до забезпечення гарантованої якості одинадцятирічної середньої та п'ятирічної вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра, доктора.

Окреслюючи в найбільш узагальненому вигляді основні загальноцивілізаційні тенденції, що стверджуються в ХХІ столітті, визначаючи шляхи модернізації національної освіти, президент НАПН України Василь Кремень наголошує на необхідності переходу від кваліфікацій до компетенцій, які дозволяють людині «знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливило діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці» [2].

Компетентнісний підхід як відносно нова й перспективна парадигма формування педагогічної еліти передбачає залучення до системи комплексної стандартизації якості середньої і вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентоздатність, які мають стати освітніми, професійними та особистісними індикаторами визначення рівнів готовності випускників шкіл до освітньо-особистісної конкурентності при вступі до вишів та подальшої особистісно-професійної конкуренції в умовах ринку праці.

Конкурентоспроможність і здатність до конкуренції – два критерії гармонізації освітнього, професійного й особистісного чинників у процесі підготовки людини до життєдіяльності, починаючи зі школи.

Чи готовий випускник педагогічного університету задовольняти потреби і запити суспільства, забезпечувати гармонійну єдність освіти, науки і навчання, розвитку і виховання школярів у різних типах середніх навчальних закладів?

Питання надзвичайно складне особливо в контексті розвитку і формування культури мислення. Розвитково-виховна функція освітніх процесів, рівні їх забезпечення, на жаль, не відповідають завданням і можливостям вільного розвитку суб'єктів навчальної діяльності, формування у них раціональних способів мисленнєвої діяльності, в структурі якої присутність критичної, неформально логічної складової має стати домінуючою, наскрізною.

«Інновація – не лише нововведення, але й здатність людини до нового мислення... Ніяке нововведення не відбудеться, якщо мислення саме не буде інноваційним. Крім того, сама динаміка мінливого світу вимагає інноваційного мислення» [2]. До інноваційної діяльності мають готуватися і залучатися всі, кому притаманні власна мета й завдання, інтереси та емоційні переживання за очікувані наслідки. Але на їх шляху – соціально-психологічні бар'єри, що виникають ще на початку прагнення до діяльності по-новому. Вони супроводжують людину чи цілі соціальні групи на всіх етапах розгортання і здійснення інноваційних намірів і підходів до діяльності. Причини – наявність у кожного неоднозначних очікувань, ціннісних орієнтацій, установок, етичних норм поведінки, відсутність готовності по-новому мислити і діяти, не сформованість інноваційних здібностей, в основі яких – здатність до критичного сприйняття світу і самого себе.

Що стосується сутності категорії «критичного мислення», то воно (мислення) має внутрішню сутність і зовнішню форму прояву, за якої здійснюється його класифікація за типами, видами, формами і стилями мислення. Йому притаманна структура як процесу опосередкованого й узагальненого відображення свідомістю людини предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Без розкриття і розуміння суті критичного мислення (його структури, функцій, внутрішніх і зовнішніх зв'язків з мисленням будь-якого типу (виду), формальною й неформальною логікою тощо) не можливо навчитися критично, а не лише на віру, сприймати оточуючий світ, своє місце і роль в ньому. На жаль, природне прагнення людини до критичного пізнання істини вступає в суперечність з наявною у неї низькою загальною культурною мислення, слабким володінням механізмами його включення у пізнавальні процеси, оцінювання власних дій і вчинків, прийняття безпомилкових рішень тощо.

З пізнанням сутності мислення взагалі й критичного зокрема тісно пов'язана проблема його становлення, розвитку як процесу, руху і саморуху, джерелом якого є взаємопроникнення протилежних сторін, властивостей, тенденцій в самих предметах, об'єктах, процесах, єдність якісних і кількісних змін та перетворення кількості у нову якість.

Філософія і психологія щодо суті критичного мислення відкрили широкий простір педагогіці, покликаний формувати в учнів і студентів як майбутніх вчителів високу культуру критицизму й толерантності.

Поняття формування вживається в українській мові у трьох значеннях і відповідає на питання що формувати: надавати чому-небудь певної форми (формувати крону дерева); виховувати, спрямовувати (людину, характер); утворювати, організовувати (формувати уряд) – дії, зовні завдані суб'єктом діяльності.

Структура психіки в цілому як і кожного її компонента, свідомості, особистості формується в онтогенезі під впливом різноманітних соціальних процесів, перебіг яких відбувається в суспільстві. В ході суспільних впливів дитина прирощує і привласнює, інтеріоризує продукти предметної та спільної діяльності і спілкування: соціальні, знаково-символічні структури і засоби діяльності та спілкування. На цій базі формується світогляд, ключові компетенції особистості. Безумовно за цього онтогенез варто розглядати в єдності й взаємозумовленості з філогенезом – історичним розвитком, або еволюцією всього живого. Основою такої єдності виступає теорія рекапітуляції (С. Холм), відповідно до якої онтогенетичний розвиток психіки дитини відтворює філогенез людства.

Ми піднімаємо проблему критичного мислення як інструмента й продукта демократизації всіх сфер життєдіяльності держави, суспільства, окремої особистості, його ролі в розбудові сучасного демократичного суспільства, необхідності цілеспрямованого й терпеливого вирощування культури критичного мислення на всіх освітніх рівнях, починаючи з початкової школи; як передумови безпомилкового, об'єктивного пошуку істини, аналізу й оцінювання власної діяльності й діяльності інших, прийняття оптимально виважених рішень.

Світовий досвід (Канада, Нова Зеландія, США та інші демократично налаштовані країни) засвідчує про значущість традицій критики або, більш визначено, критичного мислення в екологічних, соціальних, політичних, культурних перетвореннях.

На стратегічних шляхах входження України у світове співтовариство розвинутих країн критичне мислення набуває суттєвого значення як інструмент і продукт демократизації, менталітету

«пост-радянської людини» - одного із дієвих аспектів свободи як норми людського буття, як природного права людини, яке має охоронятися державою в умовах суперечностей між свободою окремої людини і суспільними законами. Ще Джон Локк вирізняв два види свободи – природного і державного буття людини: свободу, керовану законами природи, і свободу людини в суспільстві, коли вона змушена свідомо обмежувати свою природну свободу, отримуючи повну свободу як член громади в межах загально визначеного закону, який хоча і обмежує сферу допустимої активності окремої людини, «все ж залишається винятком можливого примусу з боку інших, гарантією невід'ємних прав» [3]. Йдеться про автономію особистості, з одного боку, і відносну свободу від державної опіки громадянського суспільства, з іншого.

Спіраючись на закони критицизму, група авторів приходять до логічного висновку, що в свободі як природному праві людини в суспільстві знаходять позитивні витoki не тільки толерантність, але й критицизм. Якщо толерантність – це зовнішньообґрунтоване визнання свободи людини бути іншою і відстоювати свою «інаковість», особливість, неповторність, то критицизм виступає проявом внутрішньої свободи людини, яка воліє не погоджуватися і тим чи іншим законним способом спростовувати «іншого» чи «інше». Толерантність і критицизм визнані двома виявами єдиної сутності – свободи, яка своїм зростанням розширює можливості критики й самокритики. Якщо вага толерантності як чесноти дещо знижується, перетворюється у звичну повсякденну норму поведінки, то критицизм на рівні індивідуальних вчинків ще залишається проявом сміливості і моральності окремої людини. Переважна більшість громадян, на жаль, не володіє критицизмом як теорією неформальної логіки, вміннями і навичками критично мислити. Критичність мислення ще не стала обов'язковим атрибутом особистісної й професійної компетентності, ознакою нового мислення конкурентоздатної людини-професіонала.

Критичного мислення можливо й необхідно вчити, починаючи з початкової школи, розвиваючи його навички у вищих навчальних закладах, вдосконалюючи в різних організаційних формах навчання у системі післядипломної освіти, застосовуючи в управлінській та професійній діяльності, в життєвих ситуаціях.

Щоб справитись з цим завданням, необхідно, в першу чергу, усвідомити, що неможливо в умовах інформаційного суспільства, зародження нової інформаційної цивілізації вижити з простим способом мислення, не адаптуючись до мислення інших, не рахуючись із складними динамічними змінами, які передбачити практично дуже не просто.

Потужним викликом професії педагога стала необхідність сьогодні в переосмисленні змісту навчальних дисциплін і методів їх навчання, привнесення в професійне мислення ознак креативності й критичності з тим, щоб допомогти студентам виробити в собі інноваційність і критичність як властивості сучасного мислення. Стати критично мислячою особистістю – завдання кожного, хто займається навчанням і вихованням інших. Критичне мислення «як мислення про мислення», коли людина розмірковує з метою поліпшити процеси думання, має стати серцевиною добре продуманих освітніх реформ, епіцентром змін, які уже надто динамічно здійснює XXI століття.

Заглядаючи у близьке майбутнє, а це відбулося біля 20-ти років тому, Л.Арп писав: «Можна передбачити таку еволюцію інформаційного суспільства, коли головним «капіталом» виявиться уже не сама інформація, а її ефективний виробник. В будь-якому випадку здібність до ефективного засвоєння, накопичення, переробки і вироблення інформації буде підвищуватися в ціні. А це відкриває актуальну перспективу зростаючої значимості методів й інструментів роботи з все більш об'ємними і складними за формою й змістом інформаційними потоками, причому не тільки завдяки різноманітним штучним засобам, але й засобам самовдосконалюючого природного інтелекту. Ось чому необхідно сприймати навчання критичного мислення як одну із базових форм підготовки людини до успішної життєдіяльності в інформаційному й пост-інформаційному суспільстві» [1].

Йдеться про вироблення стандартів «мислення вищого рівня», яке базується на навичках критично думати, мислити, міркувати й критично діяти.

На сьогодні навчання критичного мислення не лише футуристична стратегема, але й глибоко продумана, достатньо розроблена дидактична теорія і практика, широко розповсюджена у навчальних закладах Північної Америки, в ряді країн Європи.

Важливість і значущість залучення студентів до вивчення курсу «Основ критичного мислення» розкрита в працях В.Р. Роджієра (США). Він зазначає, що критичне мислення, без перебільшення, є одним із найбільш важливих предметів, які вивчаються в коледжах, незалежно від обраної студентами спеціальності. Якість навчання, успіхи в кар'єрі, вклад у життя суспільства, ведення особистих справ – все буде залежати від здібностей людини вирішувати проблеми і приймати оптимальні рішення [5].

Вироблення стандартів «мислення вищого рівня» як актуальне завдання ставить і національна система освіти України, без чого неможливе її входження в коло країн з «швидкою економікою», її закріплення у світовому освітньому просторі.

У тоталітарній державі, яка тримається на силовій підлеглості окремої людини, життєво важливою рисою менталітету виявляється готовність беззастережно сприймати і буквально виконувати накази політичного керівництва. Тому абсолютна довіра авторитету і догматичний, некритичний спосіб мислення без будь-яких домішок критики в адресу лідера є природним проявом тоталітарного менталітету.

У вільному демократичному суспільстві першочерговими є здатність і готовність людини оцінювати ситуацію критично, але без упередження, виокремлювати істину від брехні, самостійно знаходити рішення і захищати істину в спорі. Доведено, що Основи критичного мислення як навчальна дисципліна в різних навчальних закладах знаходить розвиток і розповсюдження саме в демократично орієнтованих державах, виступає не лише наслідком демократичного способу життя, а й чинником його формування та розвитку.

Цей аргумент набуває великої актуальності в пост-тоталітарній Україні, яка бореться сьогодні з наслідками глибинної загальносистемної кризи. Особливу роль критичне мислення відіграє у пізнавальних процесах, виступаючи дійсним критерієм науковості, за допомогою якого можливо виокремлювати науку від «метафізики», або псевдонауки. В найбільш загальному розумінні критичне мислення як активність розуму спрямоване на виявлення і виправлення власних помилок. Виходячи з цього, ряд вчених і в першу чергу філософи, спираючись на дослідження Ф. Бекона, Г.Галілея, І. Ньютона, Ф. Гегеля, стверджують, якщо помилки більш або менш випадкові і за їх наявності досягається достатній рівень знання, то критичне мислення слід теж визнати випадковим і швидкоплинним пізнавальним феноменом. Інакше, якщо є можливим досягти абсолютно об'єктивної істини в ході емпіричного чи теоретичного експерименту, то критичне мислення як критерій науковості можливо рахувати як тимчасове і суб'єктивне явище, необхідне, але недостатнє для обґрунтування абсолютної об'єктивної істини, оскільки ймовірність помилок пізнавального процесу і навмисних фальсифікацій ніколи не можливо звести до нуля.

Якщо так, тоді критика, критичне мислення є неминучим пізнавальним феноменом, який служить безкінечному руху в бездну все нового й нового знання. Доречно підкреслити, що статус суб'єктивного і тимчасового критичного мислення мав місце в філософії абсолютного ідеалізму Г.В.Ф. Гегеля. Дійсно, в діалектиці Духа критичність була виправданою лише до тих пір, поки він піднімався на вершину Абсолютної Істини. Досягнувши цієї вершини, Дух втрачав здатність помилятися і позбавлявся від необхідності будь-якої серйозної критичної активності. Як альтернатива позитивістської теорії пізнання, погляди Карла Поппера, філософа кінця ХХ століття, зводились до визнання хибності людського пізнання, непозбутності в його розвитку критичної активності. На його переконання, критичне мислення є тим атрибутом наукового пізнання, який вирізняє його від інших проявів духовної активності людини [4].

Свою концепцію стосовно неухильного критицизму, всезагального критичного мислення як єдино правильного критерія науковості К.Поппер назвав критичним раціоналізмом. Під впливом інтелектуальних досягнень А. Ейнштейна він протиставив верифікаціонізму (встановлення достовірності) своїх опонентів критерій фальсифікації (підробки) як єдину основу ідентифікації наукового пізнання.

Полемічно налаштована на концепцію К. Поппера Мері Хессе (Великобританія) наполягає на тому, що в науковому пізнанні не існує можливості не тільки верифікувати окремі твердження, але й точно фальсифікувати його результати.

На наше переконання, ні погляди Поппера, ні полемічні міркування Хессе не є єдино правильними у верифікаційних та фальсифікаційних процедурах підтвердження чи спростування достовірності отриманих наукових результатів.

Не менш важливими є питання про соціальні витоки критицизму, критичного мислення, специфіку його статусу, соціальні джерела критичного аналізу, які мають бути спрямованими, в першу чергу, на швидкі зміни, що відбуваються у світі, конкретній державі і суспільстві, в кожній особистості. Як правило, швидкоплинні зміни породжують різноманітні соціальні негаразди і конфлікти, зв'язані, наприклад, з надто різким майновим розшаруванням населення, високим відсотком бідності в ряді пост-радянських країн та інші соціальні негативи й негаразди.

З іншого боку, надто повільні темпи розвитку можуть привести до фатального відставання тієї чи іншої країни від світових лідерів, перетворення її у вічного аутсайдера і навіть до зникнення. Ці та інші фактори і чинники активізують критичне мислення. Зароджуються тенденції переходу критицизму на неформальнологічну основу його розвитку й функціонування.

Все до цього сказане має пряме відношення до освіти, середньої й вищої, її результатів, в цілому до компетенцій і компетентностей особистості – випускників загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Високий рівень компетентності педагога характеризується його готовністю критично ставитися до соціального середовища, до стосунків з іншими, які проявляються у вчинках людей, сукупність

яких презентує поведінку особистості. Маючи індивідуальний характер, компетенція – інтегроване, комплексне утворення, до складу якого входять потребнісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, практико-продуктивний, рефлексивно-оцінний компоненти, що становлять основу професійної компетентності. Оволодіння цими компонентами, побудоване на неформальнологічних засадах з активним включенням критичного мислення у пізнавальні процеси на всіх фазах їх організації, формує розумову діяльність, що регулюється і супроводжується критичним мисленням не лише в умовах вивчення спеціального курсу «Основи критичного мислення», а й всіх психолого-педагогічних та професійних дисциплін.

Викладання основ критичного мислення на рівні середньої і вищої школи повинно мати неперервно-цілісний характер. Його проведення через ряд вузівських дисциплін суспільного, психолого-педагогічного, науково-практичного й фахового циклів, просякнуте наскрізним критичним мисленням, сприятиме не лише універсалізації його навичок і звичок, але й підвищенню якості засвоєння і рівня впливу на особистість студентів тих навчальних дисциплін, які свідомо використовують розвивально-продуктивні ресурси критичного мислення.

Освоєння критичного мислення, оволодіння методикою та технологією його навчання інших вимагає особливої, спеціально організованої підготовки педагогічних кадрів шляхом введення відповідних курсів на шкільному і/або університетському рівнях, санкціонованих і забезпечених державними ресурсами. Як показує досвід США, інструментом реалізації цілеспрямованої роботи з оволодіння теорією і практикою неформально-логічних основ і навичок критичного мислення мають стати цільові науково-педагогічні центри при провідних університетах України.

В цьому плані «старт критичному мисленню» в Україні зроблений харківськими вченими. Ними налагоджені стійкі канали обміну інформацією і досвідом між науково-педагогічними кадрами внутрі України і за її межами; проводяться науково-практичні конференції, семінари з проблем критичного мислення та його неформальнологічних основ; видано ряд наукових праць, серед них монографія «Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века», автори А. Тягло і Т. Воропай [6].

Висновки. Отже, рівні забезпечення розвитково-виховних функцій освітніх процесів в школі й виші недостатньою мірою відповідають завданням і можливостям вільного розвитку суб'єктів навчальної діяльності, формування у них раціональних креативно-критичних способів мислення, в структурі яких присутність неформальнологічної складової має стати домінуючою, наскрізною.

Здатність критично мислити й діяти, готовність критично сприймати світ і самого себе – основа інноваційного мислення, запорука здійснення інноваційних намірів і підходів до діяльності.

Серцевиною формування особистісної й професійної компетентності учнів і студентів, умовою його ефективності має стати автономія особистості, з одного боку, та її відносна свобода від державної опіки громадянського суспільства, з іншого, спираючись за цього на закони критицизму (прояв внутрішньої свободи людини) й толерантність – зовнішньо обґрунтоване визнання свободи бути іншим і відстоювати свою особливість, неповторність, «інаковість». Толерантність і критицизм визнані двома виявами єдиної сутності – свободи, яка своїм зростанням розширює можливості конструктивної критики й самокритики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арп Л.К. К вопросу об определении критического мышления / Л.К. Арп // Критическое мышление и библиотека: материалы российско-американского семинара, 1-5 июня 1992 г. – М., 1992. – С. 78-79.
2. Кремень В.Г. Інновація в контексті науки і основної практики / В.Г. Кремень // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наукових праць. – Вип. 1.28. – Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 5-11. – (Серія «Педагогічні науки»).
3. Локк Дж. Два доклада о правлении: соч. в 3-х Т. / Дж. Локк. – М., 1988. – С. 274-275.
4. Попер К. Логика и рост научного знания / Попер. – К. – М., 1983.
5. Ruggiero Vincent. Thinking Across the curriculum / Vincent Ruggiero. – Harper-Row, New York, NY, 1988.
6. Тягло А.В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / Т.С. Воропай, А.В. Тягло. – Харьков: Институт внутренних дел, 1999. – 283 с.
7. Бондар В.І. Критичне мислення суб'єктів наукової й практичної діяльності / В.І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2012. – Вип. 36 (60). – С. 45-51.

CITED LITERATURE

1. Arp L.K. Question K Definition Critical Thinking / L.K. Arp L.K. // Critical Thinking and Library: materials Russian-American Workshop, (1-5 June 1992). - M., 1992 - P. 78-79. [in Russian].
2. Kremen V.G. Innovation in the Context of Basic Science and Practice / V.G. Kremen // Scientific Bulletin of Mykolaiv State University. V.A. Sukhomlynsky: Coll. scientific papers. – Vol. 1.28. – Nicholas: Moscow State University. V.A. Sukhomlynsky, 2010. – P. 5-11. – (A series of «Teaching science») [in Ukrainian].
3. John Locke Two Reports about Government: vol. in 3 T. / Locke John. — Moscow, 1988. – P. 274-275. [in Russian].
4. Poper K. Logic and Growth of Scientific Knowledge / K. Poper. – Moscow, 1983. [in Russian].
5. Ruggiero Vincent Thinking Across the Curriculum / Vincent Ruggiero. – Harper-Row, New York, NY, 1988.
6. Tiaglo A.V. Critical Thinking: The Problem of Peace Education of the XXI st. Century / A.V. Tiaglo, T.S. Voropai . – Kharkov: Institute of Internal Affairs, 1999. – 283 p. [in Russian].
7. Bondar V.I. (2012) Critical thinking of Scientific and Practical Activities / V.I. Bondar // Science magazine named by M.P. Drahomanov. – 2012. – Issue 36 (60). – P. 45-51. [in Ukrainian].

УДК 371

ПРОФЕСІЙНО-ЕКОНОМІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

О.С. ПАДАЛКА

У статті запропоновано модель педагогічної технології професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя, вказано на особливості концепції педагогічних технологій з урахуванням новітніх досягнень педагогічної науки, зазначено основні напрями удосконалення педагогічної складової вітчизняної вищої освіти.

Ключові слова: підготовка вчителя, педагогічна технологія, вища освіта.

Розвиток сучасного суспільства і освіти зумовлює потребу в професійно-економічній підготовці майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Саме у вищому навчальному закладі майбутні вчителі мають можливість оволодівати загальними і спеціальними знаннями, що сприяє ефективній соціалізації особистості, у тому числі і її професійній спеціалізації, і є надзвичайно актуальним сьогодні, у зв'язку із зростанням ролі людського чинника за умов глобалізації соціально-економічних проблем людського життя, загострення міжнародної конкуренції в усіх галузях. Стрімка інтелектуалізація економіки визначила наступний етап розвитку суспільства як інформаційний, в якому найбільш цінним ресурсом виступає інформація та наукомісткі технології.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси висувають нові вимоги до освіти, зумовлюють необхідність кардинальних змін в її змісті, спрямованості, формах організації та фінансування. У системах освіти різних країн світу об'єктивно відбуваються процеси інтернаціоналізації їх діяльності. Зазначимо, що це пов'язано з причинами як внутрішнього характеру (забезпечення потреб національної економіки у кваліфікованих кадрах), так і зовнішнього (необхідність забезпечення конкурентоспроможності національної економіки у світовому середовищі). *Інтернаціоналізація освіти* в сучасних умовах виявляється в таких особливостях:

– міграція робочої сили зумовлює потребу у визнанні дипломів, що актуалізує питання уніфікації та стандартизації форм організації освіти;

– формуються єдині вимоги до змісту освіти, тобто відбувається її спрямованість на певний набір знань, навичок та умінь, які мають бути засвоєні індивідом;

– відбувається інтернаціоналізація фінансових ресурсів освіти: залучаються зовнішні джерела в освіту у вигляді коштів, грантів, кредитів міжнародних організацій, фондів та установ інших країн;

– з'являються міжнародні форми організації освітньої діяльності: міжнародні спільні освітянські та наукові проекти, спільні навчальні заклади, можливість одночасного одержання дипломів вищих навчальних закладів у різних країнах.

Такий підхід висуває актуальні завдання щодо забезпечення якості професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, серед яких:

– входження освіти нашої держави у світовий освітній простір;

– органічне включення економічної освіти у навчальний процес ВНЗ, створення конкурентоспроможної професійно-економічної освіти та підвищення її якості;

– досягнення органічного зв'язку економічної освіти у ВНЗ із розвитком економічної системи України;

– забезпечення професійно-економічних знань, умінь, навичок випускників ВНЗ та їх участь в економічному житті України;

– посилення впливу освіти і науки на розвиток національної економіки;

– інформатизація професійно-економічної освіти;

– створення системи неперервної економічної освіти в системі “загальноосвітня школа – ПТНЗ, коледж – ВНЗ – післядипломна економічна освіта”;

– посилення виховної спрямованості економічної освіти, подолання розриву між освітою і вихованням студентської молоді.

У своїй статті “Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації” В. Г. Кремень доходить висновку, що в сучасних умовах економічний вимір є домінуючим з-поміж усіх аспектів соціокультурного життя, є певним мірилом і орієнтиром. Вчений зазначає “Нова епоха, нова людина, нова мораль, нові цінності нової – економічної цивілізації потребують нових підходів та осмислення в усіх сферах, зокрема й таких важливих складниках суспільства, як духовність, культура та освіта. Економічний вимір ставить реальні акценти, позбавляє обмеженості і утопізму. Саме цей висновок і дозволяє зрозуміти сутність сучасної духовності і гуманізму в контексті глобалізації та соціоекономічних процесів”. У цьому разі гуманітарна освіта і педагогічний процес мають будуватися з урахуванням економічних запитів сучасної людини, а отже професійно-економічна підготовка у

вищих навчальних закладах має стати одним із пріоритетних напрямів навчання і виховання майбутнього вчителя.

Професійно-економічна підготовка нами розглядається як системно-функціональні технології менеджменту та управлінсько-функціональна природа економічної діяльності, невіддільна від об'єктивної структури професійно-педагогічної сфери, з нею поєднана й інтегрована. Вона здійснюється тільки в контексті професійно-економічної підготовки вчителя під час реалізації змісту освіти викладачами кафедр, інститутами (факультетами), ректоратом. Ідея педагогічної технології професійно-економічної освіти вчителя впливає із специфічної інтегрованої сутності освітньої діяльності, структури і змісту її когнітивних аспектів, що ґрунтуються на взаємозалежній зумовленості професійно-особистісних компонентів, на враховуванні базових та індивідуальних якостей майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки.

Нами запропоновано *модель педагогічної технології*, що охоплює мотиваційний, когнітивний і процесуально-діяльнісний та організаційно-методичний компоненти. Найважливішими підходами до моделі формування особистості вчителя мають бути:

- об'єктивна взаємодія, взаємозумовленість усіх інтегрованих компонентів технологій в їхньому динамічному поступі;
- методи мінімізації абстрагованості схеми професійно-економічної підготовки вчителя;
- засади управлінської системи дій викладача, колективу кафедри, інституту (факультету), ректорату, що необхідно організувати в ході оптимально прогнозованого навчально-виховного процесу з метою забезпечення належного рівня економічної підготовки;
- інноваційний управлінський процес, що підтримується поєднанням комп'ютерних засобів управління з традиційними формами організаційної роботи;
- система забезпечення механізму реалізації професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя в умовах взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників модернізації підготовки фахівця, що має особистісно орієнтований характер, відповідає потребам неперервного професійного зростання, розвитку фахового мислення, що забезпечується комплексним впливом теоретичної і практичної підготовки, самостійної роботи студентів.

Особливістю *концепції педагогічних технологій* професійно-економічної освіти учителів є поетапне особистісно орієнтоване формування компетентності в галузі економіки, готовності до педагогічної діяльності впродовж адаптивно-професійного, професійно-розвивального, професійно-продуктивного і професійно-дослідницького етапів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Майбутні вчителі повинні вміти орієнтуватися в складному глобальному середовищі, працювати на міжнародних ринках праці, оперувати сучасними інформаційними та комунікативними засобами, вміти знаходити, відбирати та аналізувати потрібну інформацію. Наші випускники мають бути конкурентоспроможними, мати певний світогляд, володіти відповідними фаховими і економічними знаннями, вміти ними ефективно користуватися у своїй практичній діяльності.

На сьогодні існує нагальна потреба вирішення проблем професійно-економічної підготовки майбутніх педагогів, що виходить за межі локальних змін у навчальних планах, змісті окремих навчальних дисциплін, організаційно-методичних аспектах навчального процесу.

У цьому контексті подальшого удосконалення потребують модульно-рейтингова, кредитно-модульна, компетентнісна та особистісно розвивальна моделі навчання, що істотно відрізняються від традиційних підходів, і нові цінності освіти, коли на зміну звичному культу успішності, дисципліни приходить орієнтація на людську особистість, а також полікультурність, наукоємність, інформаційна насиченість педагогічних систем, нові форми оцінювання результатів освіти.

Педагогічні технології професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя є складно організованими, багатофункціональними, відкритими, нелінійними, цілісними динамічними системами. Творче використання інноваційних технологій є важливою умовою формування, розвитку і збагачення професійно-економічних знань майбутнього вчителя, його готовності до професійної діяльності. Процес ступеневої освіти студентів має відносну самостійність, свою професійно-дидактичну мету, конкретні виховні завдання, певні суперечності та закономірності становлення і динаміки розвитку особистості, що реалізуються у навчально-пізнавальній діяльності.

Сучасною тенденцією розвитку педагогічних технологій професійно-економічної підготовки вчителя як відкритої системи ступеневої освіти особистості є врахування індивідуальності, психологічної структури майбутнього спеціаліста, проявів його активності, підвищення ролі самоврядування, формування майбутнього фахівця засобами навчально-пізнавальної діяльності. В її основі – пізнавальна діяльність студента, що спирається на динаміку структур навчальної інформації, предметно-змістовий компонент мети, конструювання навчальних завдань, можливість використання нової пізнавальної інформації. Такий підхід сприяє вдосконаленню технології професійно-економічної підготовки майбутнього вчителя і дає змогу подолати пасивність студента, активізувати розвиток

економічного мислення на основі вдосконалення нових форм стосунків і спілкування, створення необхідних умов для їхніх творчих пошуків, утвердження власної думки, підтримки оптимальних ситуацій вільного вибору.

Лисабонська стратегія різко змінила погляди на співвідношення національного та загальноєвропейського рівнів компетенцій у вищій освіті і означила мету:

- створити найбільш конкурентоспроможну та динамічну, оперту виключно на інноваційне знання, економіку, здатну до стійкого економічного зростання;
- створити більшу кількість робочих місць;
- досягти вищої соціальної згуртованості.

Звернемось лише до аналізу стратегії і практики української держави у контексті європейської інтеграції. Тут, на наш погляд, існує декілька проблем, які необхідно вирішити:

Першим кроком має бути обрання світоглядної платформи.

Другим кроком є вибір ідеології вирішення проблем підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Нині наша освіта потребує не модернізації, а докорінного оновлення змісту, що детермінується якісно новим поділом суспільної праці, а також оновлення принципів організації та управління суспільними сферами. І це стосується як професійно-технічної, так і вищої школи.

Перехід від індустріальної до інформаційної цивілізації вимагає осучаснення номенклатури професій з урахуванням вимог ринку праці.

Науково-технічний прогрес потребує розподілу системи вищої освіти на три основні частини:

- перша її частина повинна увести у соціум особистість на основі інклюзивної освіти і адаптувати її до умов елементарної праці і життєдіяльності;
- друга частина освіти, що обслуговує наявні виробничі сили, має її модернізувати відповідно до здобутків НТП, технологічних вимог галузі і регіональних програм розвитку;
- третя частина спрямована на підтримку становлення інформаційної фази світової спільноти і потребує посилення наукової підтримки. Тому створення на базі ВНЗ технопарків і технополісів, розгортання експериментальної і виробничої основи є вимогою нового етапу розвитку вищої професійної освіти.

Варто також наголосити на головних *напрямах удосконалення педагогічної складової вищої освіти*.

По-перше, вітчизняна педагогічна система повинна узагальнювати досягнення світової фундаментальної науки, піддавати здобуте знання педагогічній обробці і планомірно, скажімо, раз на п'ять-десять років, вводити їх до навчальних програм у всіх ланках освіти.

По-друге, характер епохи вимагає відійти від фактологічної парадигми освіти до методологічної, тобто навчити викладачів ВНЗ здобувати знання разом зі студентами, аспірантами.

По-третє, постає проблема підготовки вчителя нової генерації: вчителя не тільки багатомовного, обізнаного у інформаційних технологіях, полікультурного і толерантного, а ще й здатного до індивідуальної проектно-конструкторської діяльності, оскільки без цього не можна реалізувати принцип людиноцентризму.

По-четверте, педагогіка ХХІ століття повинна збагатитись інноваційною *інфраструктурою навчально-виховної діяльності*.

Звісно, що освіта таким шляхом подолати самостійно не може. Тому своє слово повинна сказати держава, яка має такі потужні інструменти впливу, як державна освітня політика, державне регулювання і державне управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Пріоритети розвитку освіти ХХІ століття / В. П. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : альманах. – К., 2000. – С. 155–160.
2. Бех В. П. Генезис спеціального організму країни / В. П. Бех. – Запоріжжя : Просвіта. – 2000. – 286 с.
3. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Постметодика. – 1998. – № 1. – С. 4–10.
4. Кремень В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В. Г. Кремень // Зеркало тижня. – 2006. – 21.10. – № 10.
5. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка вчителя : моногр. / О. С. Падалка. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 310 с.
6. Падалка О. С. Дидактично-техно-логічна підготовка магістрів : прикладний аспект : моногр. – Кн. 1/2 / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук. – Луцьк, 2004. – 156 с.
7. Прокопенко І. Ф. Педагогічна тех-нологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Основа, 1995. – 104 с.

CITED LITERATURE

1. Andruschenko V.P. Priorities of Education Development in XXI century / V.P. Andruschenko // Recent philosophical and cultural problems of our time: the anthology. – Kyiv, 2000. – P. 155-160. [in Ukrainian]
2. Bech V.P. Genesis of a special body of the country / V.P. Bech. – Kiev: Education, 2000. – 286 p. [in Ukrainian]
3. Zyazyun I.A. Educational technologies in dimension of pedagogical reflection / I.A. Zyazyun // Postmetodyka. – 1998. – № 1. – P. 4-10. [in Ukrainian]
4. Flint V. Man and education in determining economic civilization / V.G. Kremen // Mirror of the week. – 2006. – 21.10. – №10. [in Ukrainian]

5. Padalka O.S. Professional economic teacher training: the monograph / A. Padalka. – K.: Chetverta khvyliya, 2001. – 310 p. [in Ukrainian]

6. Padalka O.S. (2004), Didactic and technological masters training: Applied aspects: monograph. – Bk. 1/2 / O.S. Padalka, A.S. Nisimchuk. – Lutsk, 2004. – 156 p. [in Ukrainian]

7. Prokopenko J.F. Pedagogical technology / J.F. Prokopenko, V.I. Evdokimov. – Kharkiv: Basis, 1995. – 104 p. [in Ukrainian]

УДК 37.018.43

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ ПО ПРОБЛЕМАМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.П. ЛАПЧИК, М.І. РАГУЛИНА

У статті на підставі накопиченого практичного досвіду розглядаються підходи до розробки декількох освітніх програм напряму 050100 «Педагогічна освіта», які мають забезпечувати формування ІКТ-компетентності як частини професійної компетентності майбутніх магістрів освіти з урахуванням їх профілю та особливостей майбутньої професійної діяльності. Серед таких програм перевага надається наступним: «Інформаційні технології в освіті», «Дистанційна освіта», «Електронне навчання», «Тьюторство в електронному навчанні». Наводиться також орієнтовний перелік і орієнтовний зміст навчальних дисциплін, що утворюють ядро перерахованих вище освітніх програм і входять до переліку дисциплін загальнонаукового та професійного циклів.

Ключові слова: магістратура, освітні програми, дистанційне навчання, дистанційні освітні технології.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века. Новые цифровые технологии должны стирать все границы взаимодействия между людьми и дать возможность мгновенно обмениваться информацией на любом расстоянии. «Любой человек, где бы он ни находился, должен иметь доступ к преимуществам глобального информационного общества, и никого нельзя исключать из этого числа» [2]. Очевидно, что из этих деклараций вытекают новые колоссальные возможности для развития общества, и в том числе – систем образования.

Развивающиеся на этой основе в образовательной практике многих стран концепции распределенного и трансграничного образования привели в последнее время к новой волне актуализации средств и методов электронного обучения. В последние годы в России приняты важные документы, определяющие стратегические планы развития информационного общества, в том числе и интенсификации образования всех уровней на основе внедрения электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [5, 1, 4].

Действующие в настоящее время ФГОС ВПО по укрупненной группе направлений 050000 «Образование и педагогика» [3] по сравнению с предыдущими госстандартами высшего педагогического образования по совокупности продекларированных требований к формированию информационно-коммуникационной компетентности как части профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров являются заметно продвинутыми. В то же время задачи, поставленные новыми ФГОС перед вузами, которым фактически впервые делегировано право вместе с работодателями самостоятельно разрабатывать конкретное наполнение подавляющей части образовательных программ (ОП) с учетом их профиля и особенностей будущей профессиональной деятельности, оказываются весьма непростыми. Дело в том, что сформулированные в госстандартах верные и важные аспекты образовательных программ без их должной оценки в организационно-методических структурах вузов, грамотного продвижения и конкретизации в перечне учебных дисциплин и практик может привести к утрате намеченных разработчиками ФГОС решений.

А между тем формирование ИКТ-компетентности будущих педагогов превратилось по настоящему в одну из важнейших задач высшего педагогического образования, поскольку активно развиваемая в регионах современная инфраструктура информатизации, так же как и окрепшая ресурсная база вузов и школ создают такие предпосылки (и, соответственно, требования) к реализации новых подходов по обеспечению доступа разных категорий обучающихся к знаниям, повышению интенсивности и качества образовательного процесса на основе методов электронного и смешанного обучения, не владение которыми в современных условиях начинает рассматриваться как признак профессиональной непригодности педагога.

В создавшихся условиях остро встает вопрос о соответствующей подготовке педагогических кадров. В значительной мере он связан с направлениями подготовки магистров образования по направлениям, предполагающим инновационную работу в области внедрения ЭО и ДОТ в образовательных организациях разного уровня.

В настоящей статье на основе конкретного практического опыта рассматриваются подходы к разработке нескольких образовательных программ направления 050100 «Педагогическое образование», которые должны будут обеспечивать формирование ИКТ-компетентности как части профессиональной компетентности будущих магистров образования с учетом их профиля и особенностей будущей профессиональной деятельности: «Информационные технологии в образовании», «Дистанционное образование», «Электронное обучение», «Тьюторство в электронном обучении». Далее приведем ориентировочный перечень и примерное содержание учебных дисциплин, составляющих ядро перечисленных выше образовательных программ. Прежде всего, это дисциплины общенаучного и профессионального циклов.

Курс «Современные проблемы науки и образования» (базовая часть общенаучного цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050000 Образование и педагогика).

Организация научных исследований в России. Управление в области науки. Федеральный Закон «О науке и государственной научно-технической политике». Основные понятия, применяемые в настоящем Федеральном законе. Государственные и общественные академии наук. Реформа государственных академий наук. Федеральный закон «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Информатика как научное направление. Становление информатики как науки. Объект и предмет информатики. Формирование предметной области информатики. Национальный доклад Российской Федерации на II Международном Конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» (1996). Состав разделов предметной области информатики: теоретическая информатика, средства информатизации, информационные технологии, социальная информатика. Школьная информатика. Программное (математическое), техническое, учебно-методическое, организационное обеспечение школьной информатики.

Современные проблемы образования. Образование в мире. Итоговый документ саммита группы восьми «Образование для инновационных обществ в XXI веке» (Санкт-Петербург, 2006). Болонский процесс. Перечень законодательных актов Российской Федерации, регулирующих отношения в сфере образования. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Кризис современного образования. Новые ФГОС общего среднего и профессионального образования. Проблемы реформирования российской системы образования. Оптимизация сети образовательных учреждений. Закон «Об образовании в РФ» (2012).

Современные проблемы информатизации образования. Мировые тенденции информатизации общества и образования. Движение к smart-обществу. Наступательная образовательная политика Запада. Развитие информационного общества в России. Государственная программа «Информационное общество (2011-2020 годы)». Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации (ЕИОС). Развитие дидактики в условиях информатизации образования. Проблема подготовки кадров информатизации образования.

Курс «Методология и методы научного исследования» (базовая часть общенаучного цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050000 Образование и педагогика).

Методология и философия научного исследования. Понятие о методологии. Уровни методологии. Философские учения как основа методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотомизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм, постмодернизм, постнеклассическая рациональность, постпозитивизм, неорационализм и др. Философские идеи как эвристика научного поиска. Научная парадигма (по Куну). Нормальная наука. Аномалии. Экстраординарная наука. Научные революции. Синергетика как новая парадигма: самоорганизация, открытые системы, нелинейность. Принципы самоорганизации систем.

Методология научно-педагогического исследования. Понятие методологии педагогической науки. Важные понятия и термины: методология, педагогическая методология, методологическая культура, педагогическая культура. Уровни методологии педагогической науки. Дифференциация уровней. Основополагающая роль философского уровня педагогической методологии. Влияние философских идей на педагогику. Общенаучный уровень педагогической методологии. Принципы педагогического исследования (научно-методологические подходы).

Методика научно-педагогического исследования. Методология педагогической деятельности. Взаимосвязь методологии педагогической науки и педагогической деятельности. Конкретно-научный и технологический уровень педагогической методологии. Организация и этапы педагогического исследования. Система методов научно-педагогического исследования. Педагогический эксперимент.

Эмпирические, теоретические и экспериментальные методы. Педагогический эксперимент. Этапы и виды эксперимента. Математические и статистические методы.

Подготовка магистерской диссертации. Статус степени «магистр» (в историческом аспекте). Магистратура в современной России. Три уровня высшего образования. Магистерская диссертация как вид научного произведения. Композиция и оформление диссертации. Введение в диссертацию. Методологический аппарат исследования. Содержание и структура диссертации. Публикация результатов исследования. Порядок защиты диссертации.

Курс «Информационные технологии в профессиональной деятельности» (базовая часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050000 Образование и педагогика).

Введение в информационные технологии. Понятие информационной технологии, её свойства. Эволюция информационных технологий. Классификация информационных технологий. Тенденции изменения содержания образовательной деятельности на современном историческом этапе. Образовательные возможности информационных технологий. Классификация и характеристика программных средств информационной технологии обучения.

Информационные технологии конечного пользователя и информатизация образовательной деятельности. Организационные формы обработки информации. Принципы их построения. Понятие автоматизированного рабочего места (АРМ), виды и поддержка функционирования АРМ. Электронный офис. Программно-аппаратное обеспечение электронного офиса. Уровни логического представления данных и средства взаимодействия пользователя.

Полифункциональные интегрированные пакеты решения научно-исследовательских задач. Обзор пакетов решения учебно-исследовательских задач. Классификация и структура систем компьютерной математики. Системы компьютерной математики для численных расчетов. Системы аналитических вычислений. Универсальные системы компьютерной математики. Типы данных математических систем. Графические возможности. Особенности программирования. Компьютерные средства подготовки научных работ.

Программно-педагогические средства обучения информатике, математике и направления их использования. Классификации программно-педагогических средств обучения. Понятие и наполнение виртуальной информационной среды обучения. ИКТ-реализация современных моделей обучения. Организация самостоятельной работы учащихся и способы ее интерактивной поддержки. Компьютерная поддержка исследовательской работы учащихся. Проектный метод обучения.

Дистанционные образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога. Основные принципы открытого образования. Особенности дистанционного обучения. Классификация дистанционных образовательных технологий. Опыт использования дистанционных образовательных технологий. Подходы к оценке качества обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Педагогическое проектирование материалов для дистанционных технологий. Выбор оболочки для размещения курсов дистанционного обучения.

Курс «Нормативно-правовые основы дистанционного образования» (вариативная часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050000 Образование и педагогика).

Становление нормативной базы ДО на начальной стадии информатизации образования в России (1995-2005). Концепция ЕСДО России (1995). Общая характеристика дистанционного образования. Характерные черты ДО. Цели и задачи создания ЕСДО. Бюрократический характер сформированной системы управления ДО. Запланированные этапы создания и развития ЕСДО. Неудачное завершение первого опыта.

Попытка разработки методики внедрения ДО в учреждениях профессионального образования. Приказ Минобразования РФ от 18 декабря 2002 г. №4452 «Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации».

Введение в действие «Порядка применения ДО» в России (2005 г.). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. №137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий».

Положительные результаты начального этапа массового внедрения ДО в российскую систему образования.

Тенденции развития дистанционного обучения в мире. Направления зарубежного опыта ДО. Охват студентов, соотношение количества и качества. Дистанционные программы университетов Великобритании. Опыт реализации ДО в США, ФРГ, Австралии, Швеции.

Различные модели реализации ДО. Модель ДО на базе одного университета с наличием в нем классического очного образования. Модель дистанционного обучения, основанная на сотрудничестве

нескольких учебных заведений. Модель дистанционного обучения в университетах, специально созданных для этих целей.

Экспансия современных зарубежных бизнес-моделей образования. Академический капитализм.

Формирование российского опыта ДО в условиях начального развития нормативной базы.

Спонтанное развитие ДО в образовательных учреждениях разного уровня. Проблемы ДО на начальной стадии становления. Положительный опыт применения методов электронного обучения и ДОТ в конкретных образовательных учреждениях. Пример возможного решения: образовательный портал и ЭБС ОмГПУ.

Современная стадия развития нормативной базы дистанционного обучения в России.

Активизация законотворческой работы в сфере применения ЭО и ДОТ. Роль Комитета Госдумы РФ по науке и образованию. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Развитие нормативной базы применения ЭО и ДОТ на основе «Закона об образовании в РФ».

Проблемы введения нового «Порядка применения ЭО и ДОТ в образовательных организациях».

Курс «Основы деятельности тьютора» (вариативная часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050000 Образование и педагогика).

Предпосылки возникновения и особенности среды дистанционного образования. Обзор концепций, моделей и форм дистанционного образования. Роль дистанционного обучения в модернизации системы профессионального образования. Основные формы и модели дистанционного обучения. Подходы к трактовке ДО в России.

Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения. Модель обучающегося в системе ДО. Информационная обеспеченность ДО.

Тьютор в системе дистанционного образования. Особенности дистанционного образовательного процесса и роль обучающегося. Характеристики обучающегося в системе ДО. Особенности образовательного процесса ДО. Особенности учебной деятельности обучающихся в ДО.

Общая характеристика деятельности тьютора. Место тьютора в системе дистанционного образования. Характеристика интерактивности средств обучения в ДО. Функции тьютора в работе с обучающимися в системе ДО. Характеристика типовых задач тьютора. Соответствие типовых задач и функций тьютора по отношению к обучающимся ДО. Место тьютора в системе ДО. Этические вопросы работы тьютора.

Тьюторство как профессиональная деятельность. Характеристика задач, функций и ролей тьютора. Понятие о ролях тьютора. Эффективные формальные роли тьютора. Роли с ориентацией на тьютора и на обучающегося. Характеристика ролей. Всесторонний тьютор.

Понятие о профессиональной компетентности тьютора. Концепция ступеней компетентности. Требования к компетентности тьютора. Направления развития деятельности тьютора.

Основные виды деятельности тьютора. Профессиональные затруднения в различных видах деятельности. Техники взаимодействия тьютора с обучающимися. Целеполагание и проектирование деятельности тьютора. Простая и сложная деятельность и соответствующие цели. Разделение ответственности в ходе целеполагания. Иерархия целей обучения. Четырехступенчатая модель уровней развития компетентности специалиста в системе ДО. Специфика проектирования образовательных программ. Стили проектирования тьюториала и управление им.

Формы коммуникации с обучающимися. Задачи письменной коммуникации. Правила письменных комментариев. Роль тьютора при проверке заданий. Комментарии по тексту и обобщенные комментарии по всей работе. Цели комментариев.

Методы работы тьютора с обучающимися. Ситуационная методика обучения. Особенности кейс-технологии в ДО. Типология конкретных ситуаций. Организация индивидуальной и групповой деятельности обучающихся по анализу (решению) конкретной ситуации. Этапы и варианты действий обучающихся при работе с конкретной ситуацией. Создание и поддержание благоприятной среды. Организация рефлексии.

Информационные и коммуникационные технологии в арсенале тьютора. Развитие сетевой технологии. Визуализация и систематизация информации. Развитие интерфейсов. Создание искусственного интеллекта. Технологии Интернета для дистанционного обучения. Технологии коммуникации в письменной форме. Технологии для осуществления визуальных контактов. Технологии передачи файлов. Технологии WWW. Типичные учебные задачи тьютора с использованием информационных технологий.

Обратная связь с обучающимися в условиях дистанционного образования. Модель «План/Реальность/Отклонение» для анализа видов тьюторской деятельности. Использование интерактивного анкетирования. Приемы диагностирования понимания. Методологическая схема сложной коммуникации.

Включение этих курсов в образовательные программы облегчит решение задачи подготовки магистров направления 050000 «Образование и педагогика» для внедрения ЭО и ДОТ в образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://raec.ru/upload/files/eios_conception.pdf.
2. Окинавская Хартия глобального информационного общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.iis.ru/library/okinawa/charter.ru.html
3. Официальный сайт Минобрнауки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>
4. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161601/#c.3
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск [Электронный ресурс]. – 2012. – № 5976. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

CITED LITERATURE

1. The concept of a unified information educational environment in the Russian Federation. [Electronic resource]. – Mode of access: http://raec.ru/upload/files/eios_conception.pdf. [in Russian].
2. Okinawa Charter on Global Information Society [Electronic resource]. – Mode of access: www.iis.ru/library/okinawa/charter.ru.html. [in Russian].
3. Official Website of the Ministry of Education of the Russian Federation. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://minobrnauki.rf>. [in Russian].
4. Order of the Russian Ministry of 09.01.2014 № 2 «On approval of the application by organizations engaged in educational activities, e-learning, distance learning technologies in the implementation of educational programs» [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161601/#c3. [in Russian].
5. The Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 № 273-FZ «On Education in the Russian Federation» // Russian newspaper. Federal Issue number. – [Electronic resource]. – 2012. – № 5976. – Mode of access: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. [in Russian].

УДК 37.011.3 – 051:159.942:111.852:008 “71”

ЭМОЦИОНАЛЬНО – ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

В.О. КУДІН

В статье раскрываются вопросы формирования эмоционально-эстетической культуры учителя. Особо подчеркивается необходимость коренного улучшения и насыщенности всего процесса подготовки учителей знаниями всего лучшего в мировом искусстве овладением учителями умений игры на музыкальных инструментах овладения основами художественного творчества, развитием чувства красоты, высоких эстетических оценок в восприятии жизни и многообразных явлений современной мировой культуры.

Ключевые слова: эмоционально-эстетическая культура учителя, подготовка учителей, мировое искусство, игра на музыкальных инструментах, художественное творчество, современная мировая культура.

*«Эмоциональное восприятие – это азбука обучения и воспитания.
Только тот, который овладел ею, способен просвещать мир человека».*

В. Сухомлинский

Вынесенные в эпиграф слова выдающегося педагога-ученого, талантливого учителя – организатора и воспитателя коллектива Павлышеской школы на Кировоградской территории затрагивают самое сокровенное в педагогической науке. Самое сокровенное и, к сожалению, менее всего осмысливаемое и всесторонне применяемое, как в системе работы средней школы, так и в высших учебных заведениях. Меньше всего применяемое не потому, что игнорируется или не осознается многими учителями и педагогами вузов, а потому, что уделяя максимум времени на усвоении содержания учебных предметов, не остается времени для глубокого осмысления важности эмоционально-эстетического фактора и его далеко не второстепенной роли в образовании и подготовке будущих специалистов.

Однако, не только нехваткой времени можно объяснить подобное в отношении эмоционально – эстетического, но еще и тем, что оно считается чем-то второстепенным, само собой приходящим в силу влияния всего окружающего мира природы и общества, их воздействия на эмоции и чувства людей.

Жизнь убеждала, что со времени формирования коллективных форм образования, постепенно складывались триединые требования к системе образования и воспитания. В не одинаковой мере и степени они проявляли себя на практике в разные периоды истории, но в сущности оставались неизменными для всех стран и времен.

Суть их в том, что: 1) Обучение и образование всегда стремились передать учащимся, студенчеству определенную сумму знаний, образовавшихся в жизни и необходимых для их применения в избранной профессии. (Для среднего образования речь шла об усвоении учебных предметов в области естественных и гуманитарных наук, изучение которых становилась определенной основой для получения высшего образования или выполнения в жизни тех рабочих операций, которые не требовали более высокого специального образования).

2) Формирование в учащихся, студентов духовных ценностей, развитие культуры, воспитание нравственных, моральных норм поведения в обществе пробуждение чувства совестливости, доброжелательности, взаимопомощи другим, отзывчивости и способности на сопереживание.

Развитие и формирование высокой эмоционально-чувственной культуры.

3) Привитие глубокого сознания в понимании своей связи с природой, миром космоса, осознание высокой ответственности за все совершаемое и творимое человеком в жизни.

Хотя в той или иной мере все названные требования так или иначе пытались воплощаться в практику процессов образования и воспитания, однако лишь по первому требованию перечисленного триединства система образования в основном справлялась. Это требование в той или иной степени школа, высшие учебные заведения, в меру сил и возможностей, реализовали.

Значительно меньшие успехи во второй сфере требований. По сравнению с первой они как бы отодвигались на второй план, считаясь попутно выполняемыми в процессе всего образовательного процесса. Более того по сравнению с первым требованием, второе считалось не столь обязательным, тем более, что по его усвоению школьники, студенты никаких оценок, кроме общего признания или осуждения в недостойном поведении, не получали. В аттестат об окончании средней школы, кроме записей о поведении, ничего другого не записывалось, а в дипломе университетском и вовсе ничего в этом отношении не упоминалось.

Однако, если о втором требовании образования и воспитания можно сказать хотя бы что-то в зависимости от того, что действительно делали отдельные школы и высшие учебные заведения, учителя и преподаватели, то о третьей составной образования и воспитания лишь в общем плане говорится от случая к случаю.

Подобное состояние в функционировании системы образования, складывавшееся десятилетиями во всем мире, считалось само собой разумеющимся. Ведь главное состояло в меркантильных требованиях – подготовка специалиста-работника, способного быть профессионалом в избранной специальности. Все остальное считалось желательным, но побочным и к оценке квалификации работающего относилось постолько-поскольку иногда проявлялись в его действиях и поступках те или иные просчеты и несоразности в поведении.

Все возрастающее применение новейших научно-технических открытий, усложненность их внедрения в практику показали, что наряду с высоким уровнем профессиональной квалификации, все настоятельнее становятся требования высокой эмоционально-чувственной культуры, развитие нравственных, моральных качеств каждого работающего.

На каждом шагу, деятельности людей в современных трудовых и общественных отношениях все больше ощущается общекультурная недоразвитость, чувственно-эстетическая ограниченность, духовная ущербность.

Эти недостатки все более негативно сказываются и на успехах решения отмеченного первого требования в системе образования и воспитания.

Существует проверенная жизнью истина, что приблизительность познания чего-либо в жизни может быть выражена в относительно приблизительной форме более или менее предающей суть познаваемого.

Чем ближе наш разум к познанию истины, тем больше сокращается разнообразие форм ее выражения. Для познанной истины, сути явления, вещества, создаваемого изделия, возможной становится лишь *единственная* форма его выражения. Примеров подобного жизнь дает на каждом шагу множество. Напомним лишь одни из очевидных – эволюцию самолетостроения, когда скоростям современного самолета уже не могут быть применимы формы его первого предшественника, а, скажем, по отношению к ракете даже форма современного сверхзвукового самолета уже не подходит.

Подобные явления все очевиднее дают о себе знать не только в сфере применения современных технических новинок машин и механизмов, в более скрытой форме они начинают проявляться во всех сферах общественной жизни, во взаимоотношениях людей. Это, в свою очередь, ставит потребность новых подходов во всей системе образования и в педагогике в целом. Суть их состоит в том, что все названные требования, существовавшие в образовании должны максимально раскрываться и утверждаться во *всех трех задачах, как единое целое*, без разделения на важность и второстепенность одного перед другим. И, прежде всего, коренное изменение в отношении решения задачи эмоционально-эстетического развития детей, юношей, взрослых, к поднятию знаний и общей художественной культуры каждого человека к развитию способностей универсального восприятия

мира, его понимания как единого целого. Осознания своей сопричастности к происходящим в нем процессах.

Известно, что все существующие в человеке задатки могут развиваться, совершенствоваться, но... и деградировать, притупляться, полностью отупляться. Подобная возможность-своеобразный закон развития живого относящийся в одинаковой мере и к материальной и к духовной сфер жизни человека. Известно, что все живое, если не развивается, неизбежно деградирует. Вернее, любая форма развития может идти по линии совершенствования или отупления и разложения. В сфере материальной подобное заметно более очевидно, чем в мире эмоционально-чувственного в человеке.

Существующие системы образования и воспитания упорядочивают духовное и интеллектуальное развитие человека в определенном направлении и содержании. Чем совершеннее эти системы, тем успешнее воплощение целей и задач в развитии разума и чувств. Их влияние неизбежно сказывается на воплощении в жизни всех трех задач образования и воспитания.

Уделяя максимум внимания развитию знаний, мы и до нынешнего времени, оставляем на втором плане необходимость обучения и развития чувств, культуры эмоций. Обучая инновационным технологиям, забываем, что наивысший «инновационной технологией» был и остается человек. Что в его «технологии», кроме рациональных знаний, существует мир чувств и эмоций, развивать и совершенствовать которые не менее важно, чем знания. Не менее важно потому, что сами знания добываются человеком благодаря его чувствам и эмоциям, без наличия которых не было никаких открытий в жизни.

Все гениальные ученые, открывшие многие тайны законов природы неизменно подчеркивали огромную значимость эмоционально-эстетического в их творчестве. Гениальный Леонардо да Винчи создавший многие машины и аппараты, предвосхитивший на многие столетия технические открытия 19 и 20 столетий, был, как известно выдающимся живописцем, архитектором, конструктором. «Мысленные вещи, - отмечал Леонардо, - не прошедшие через ощущение, пусты и не порождают никакой истины, а разве только вымыслы. Истинная наука – та, которую опыт заставил пройти через чувства». «Ничто не родится там, где нет жизни чувственной». «Глаз, называемый окном души, это – главный путь, которым наши чувства могут в наибольшем богатстве и великолепии рассматривать дивные творения природы и открывать ее законы». (Леонардо да Винчи. Избр. Произв. Т. 1, 2, М. 1999 г.).

А вот признания великого гения XX столетия Николы Теслы: «Моя память полностью зрительная и ретроспективная. Я выучил дюжину иностранных языков, тщательно занимался литературой и искусством, читал все подряд, роясь в библиотеках... Впоследствии осознал, что не создал бы ничего без той громадной самоподготовки, без научных знаний, которые я получил в течении десятков лет напряженной работы». «Мое зрение и слух были экстраординарными, я мог слышать раскаты грома на расстоянии 550 миль и тиканье часов, находящихся через три комнаты от меня». «Наш мозг обладает *очень чувствительными* нервными клетками, что *позволяет ощутить* истину, даже когда она еще недоступна логическим выводам». И еще: «неудержимое стремление найти решение возникающей проблемы постепенно обретает такую силу, что я неспособен с ней справиться... начинается непрерывная работа мысли, способствующая развитию моих наблюдательных способностей, *пробуждению эмоциональных сил*, что дает мне возможность познать истину огромной важности» (Н. Тесла. Статьи. Саратов, 2008 г.).

Бенджамин Франклин – избиратель громоотвода, составитель карты течения Гольфстрима, осветивший города уличными фонарями, сделавший много для развития геофизики, изобрел музыкальный инструмент с трущимися стеклянными шарами, создал двойные очки для старческой дальнозоркости, обогатил знания в области электричества. Был ученым и выдающимся государственным деятелем обладателем огромных научных знаний и высокой культуры. Не случайно на его надгробии написано: «Он вырвал у неба молнии, а затем у тиранов скипетры».

«Моцарт и Достоевский дали мне больше для моих научных поисков, чем все Гауссы мира вместе взятые» – это А. Эйнштейн.

А вот признание Д. Менделеева, после посещения выставки в 1880 г., на которой была выставлена картина А. И. Куинджи «Лунная ночь на Днепре». Перед «Днепровской ночью» А. И. Куинджи, как я думаю, забудется мечтатель, у художника невольно явится своя новая мысль об искусстве, поэт заговорит стихами, в мыслителе же родятся новые понятия – всякому она дает свое». Искания истин – это и есть наука, а оно невозможно без развитых чувств и эмоций.

Вспомним гений В. Ломоносова, Софью Ковалевскую не только, как гениального математика, но и талантливого писателя-романиста. наших современников знаменитого окулиста В.Т. Филатова, разработавшего пересадку роговицы, метод тканевой терапии, создавшего учение о биогенных стимуляторах, вернувший зрение тысячам незрячих и оставившего десятки живописных полотен, рисование которых помогало ему в науке и практической работе офтальмолога – хирурга. Авиаконструктора О. Антонова – создателя серии самолетов и одновременно талантливого

художника-живописця. Великого ученого-основоположника физики низких температур, сильных магнитных полей, открывшего сверхтекучесть жидкого гелия, человека большой культуры, высоко ценившего искусство П.Л. Капицу, подчеркивавшего, что «эмоциональный момент в науке и жизни государства играет существенную роль...», что сегодня тот общественный строй является наиболее прогрессивным, в котором наиболее полно развиваются духовные качества человека, поскольку это является основой для его наиболее счастливого существования и творчества». Когда ум соединяется с глубиной чувств, человек неизменно становится прогрессивным (П.Л. Капица. Эксперимент, теория, практика. М. 1974 г.).

Во всей моей научной деятельности всегда присутствовал, помогая мне, элемент эстетический, - признавал гений XX века В. И. Вернадский.

Наконец, еще одно важное замечания «творца» кибернетики Норберта Винера: «Будущее оставляет мало надежд для тех, кто ожидает, что наши новые механические рабы создадут для нас мир, в котором мы будем освобождены от необходимости мыслить. Помочь они нам могут, но при условии, что *наши чувства и разум* будут удовлетворять требованиям самой высокой морали. Мир будущего потребует еще более суровой борьбы против ограниченности нашего разума, он не позволит нам возлечь на ложе, ожидая появления наших роботов-рабов» (Н. Винер. Творец и робот. , М. , 1966 г., стр. 80).

А известный ученый-физик Евгений Пашковский во время дискуссии о роли искусства, эмоций, заметил: «Я всегда пытался найти в науке красоту, считал, что эстетическое начало играет в ней огромную роль. Чувства – лучи освещающие путь между внешним и внутренним миром, а ум перекидывает мост между реальным и непознанным».

Из подобных, приведенных здесь высказываний о значении эмоций и чувств выдающихся ученых, изобретателей, конструкторов можно составить не один том. Здесь названы лишь отдельные, чтобы показать, какую все возрастающую роль и важность приобретает эмоционально-эстетический фактор во всей системе современного образования и воспитания, в необходимости значительного обогащения основ педагогов. Прежде всего ее отношения к месту эмоционально-эстетического в обучении и, что особенно важно, в подготовке многочисленной армии учителей и педагогов.

Пора всей системе современного образования осознать, что эмоциональная, чувственная недоразвитость учащихся – это, по меткому выражению В. Сухомлинского, наполовину завязанные глаза и затканые уши. Только учитель с его высоко развитыми чувствами, глубокой культурой и совершенством современных научных знаний, способен снять эту повязку из глаз и слуха и открыть учащемуся огромный мир человеческих чувств, красоту природы и тонкость малоощущаемых проявлений нравственного и духовного мира людей.

Известно, что умственный труд, высокая культура и нравственный подвиг, совершаемые людьми – лучшие строители совершенного общества. Невежество – больше всего тормозит развитие общества, а оно от убожества знаний, чувственной ограниченности, невосприимчивости к горю и боли народа. Завистливые, алчные невежды, интеллектуально недоразвитые индивиды – это опасные микробы отвратительной болезни среди людей.

Отмечая необходимость качественного обогащения современного образования, развития педагогики, не имеет смысла перечеркивать то лучшее, что осуществлено образованием и педагогической наукой. Речь идет о том, что изменившийся уровень научных открытий, расширившийся круг знаний требуют новых подходов в образовании и развитии педагогической практики.

В свое время талантливый английский социолог Герберт Спенсер, образно заметил, что культура – это круг света, который создает лампа в темном пространстве. Чем ярче лампа и большой от нее световой круг, тем резче грань, отделяющая свет от тьмы. Такой своеобразной лампой в современной жизни все расширяющегося технологического и механического окружения людей является обогащение всей системы обучения и воспитания, озаренного лучами чувств и энергией эмоций. Жизнь диктует своеобразное возвращение людей к истокам жизни, к возрождению понимания того, что мы частичка Природы и ее нужно любить и беречь. А любить и беречь без развития в человеке чувства восхищения перед нею, невозможно. Чувства высокой эстетической культуры людей воспитывает и развивает все великое и гениальное, что создано в музыке, живописи, литературе. Великое, но не то бездарное и извращенное, что прикрываясь словами «модерное» и «новое», грязным потоком обрушилось сегодня на человечество. Обрушилось, щедро оплачиваемое торговцами ради отупления народов, из которых легче получать очередные прибыли и манипулировать сознанием.

О каком же обогащении идет речь?

Прежде всего, разумное насыщение всего учебного процесса, независимо от преподаваемых учебных предметов эстетической наполненностью максимально пробуждающей и развивающей

чувства учащихся. В руках талантливого учителя педагога самые сложные абстрактные понятия могут вызвать интерес, внимание и переживание.

Из личной практики, на всю жизнь запомнилось, как приехавшая в нашу сельскую школу молодая учительница географии Мария Ивановна, которую по совместительству «нагрузили» уроками рисования, на обыкновенной доске, мелом, на наших изумленных, а, затем, восхищенных (на всю жизнь) глазах нарисовала обыкновенный табурет. Со световыми оттенками, а на нем яблоко с неоторванным от него корешком и листочком. Хотя все это было совершенно не в цвете, а обыкновенном мелом, но настолько было прекрасно и поразительно восхитительно, что, впоследствии, все ее уроки по географии, как бы освещались мастерством ее рисунка. Рисовала она потом и другое больше или меньше впечатляющее, но то, первое, осталось, как своеобразный луч в возможность достичь самому нечто подобное. Хотя мы, шестиклассники, пытались это сделать, дотянуться до нарисованного учительницей мало кому удавалось. Но, незаметно для нас, возникла любовь не только к рисованию, но и к постижению красоты других, преподаваемых в школе предметов.

И еще один пример из далекого личного. Переход от изучения арифметики к алгебре, тригонометрии и раньше и сегодня дается школьникам не просто. Трудно от конкретности слов или известных цифр переходить к абстрактным символам формул, трудно, пока за ними не раскрывается образ определенных понятий о реальных явлениях жизненных величин.

Так было и с нами, когда, после семилетки, перешли в старшие классы. Алгебру и физику преподавал никогда не улыбающийся внешне строгий на вид, невысокого роста учитель. Традиционно все его почему-то побаивались и даже старались не попадаться на глаза. Подобное отношение к нему передавалось от одних учеников к другим еще и потому, что он был предельно требовательным и не допускал никаких поблажек, если урок не выучен и материал не освоен. Понятие же о справедливости требований учителя, как правило, учениками не всегда осознается и тем более усваивается. Так было и с нашим отношением к преподавателю алгебры и физики. Ведь мы не знали, что он, по-своему переживал сложившееся к нему отношение и, как человек творческий, искал пути и методы к изменению сложившегося к нему отношения.

Все произошло для нас как-то совсем неожиданно, Вацлав Казимирович, так звали нашего учителя, как обычно вошел в класс, глянув на невытертую классную доску не стал нам выговаривать, что он раньше всегда делал, аккуратно вытер доску и, не произнося ни слова, начал красиво писать очередную алгебраическую формулу.

На свежей, тщательно вытертой доске, мягким мелом он выводил буквы уравнения, одну за другой. Строчки выписывались как-то удивительно ровно, а белые аккуратные буквы на черном фоне доски вдруг выделялись как-то необычно красиво и привлекательно. Сначала класс молча наблюдал за учителем, потом, один за другим ученики начали выписывать в тетрадь формулы учителя. Каждый старался переписать их так же красиво, как это сделал Вацлав Казимирович. Впервые он не говорил, что это нужно переписать, а молча наблюдал за нами, сосредоточенными за переписыванием. Потом прошелся между рядами и, увидев как старательно мы пишем, отметил про себя, что мы стремимся *так же красиво*, как он переписать формулы из доски. Урок, по времени, пролетел незаметно. А в заключение он неожиданно прочитал стих А.С. Пушкина, что поэзию нужно проверять алгеброй и сказал, что приготовить к следующему уроку. Класс, впервые, проводил Вацлава Казимировича с сожалением, так как казалось, очень быстро закончился его урок.

После этого алгебра и физика стали любимыми предметами, а мы ждали, начавшегося улыбаться нам учителя с нескрываемым к нему уважением.

Наверное, подобных примеров сотни разных учащихся из тысяч школ страны могут назвать немало из своей жизни, как и противоположных негативных по своему содержанию.

Все они свидетельствуют о вечном и наиболее существенном в образовании – культуре, художественно-эстетической воспитанности учителя, его мастерстве преподавания и постоянного поиску пути к сердцу и разуму своих воспитанников. Наиболее талантливые из них, как В. Сухомлинский, приходят к идеалу «Школы радости», как А. Макаренко к идеалу красоты порядка и силы доброты доверия и убеждения, как С. Шацкий к идее реализации получаемых знаний на выделенной классу для обработки земли и т.п.

Ведь не случайно в одной из своих последних публикаций В. Сухомлинский отметил, что если бы ему вдруг довелось начинать работать в неизвестной ему школе, первое, чем бы он поинтересовался не о том, что знают, а чего не знают дети, а *как научили детей чувствовать*. Первым об этом потому, что если дети чего-то не знают, рано или позже, так или иначе, они об этом узнают, а вот когда детей не научили чувствовать, - подчеркивал В. Сухомлинский, - этому сразу не только не научишь, а бывает безнадежно потерянное время.

Вот почему, первые четыре года в школе должно уделяться, наряду с преподаванием установившихся учебных предметов, усиленное развитие чувств, эмоций детей с помощью музыки,

пения, рисования, лепки, простого конструирования и чистописания (каллиграфии). В семилетке продолжение занятий по музыке и рисованию, приобщение к красоте поэтического слова, яркого и самобытного художественного образа в прозе и поэзии. Ставить вопросы не так, как это сегодня, делают «мудрецы» тестовых опросников когда знание по литературе оценивается названием даты и места первого опубликования того или другого стихотворения или повести, а о пережитых чувствах от прочтенной книги, об эмоциях, рожденных поэзией даже не упоминают.

Самое уродливое, что вошло в нынешнюю среднюю школу и университеты – это нелепое поклонение перед требованиями так называемого «болонского процесса», которые растоптали все лучшее, что было в нашем образовании, отгнав из него все, что использовалось в обучении и воспитании воспитывавшего неисчерпаемый мир чувств и эмоций, обогащавших наш разум и развивавших творческое восприятие жизни. Характерно, что в разработанных Европейской системой ключевых определениях компетентности учителя есть все-компетентность математическая наука и техники цифровая способность учить культуры самовыражения общения на родном и иностранном языках, но ни словом не упоминается компетентность культуры чувств, эмоциональной развитости, отзывчивости и красоте душевного сопереживания.

А ведь сегодня на более высоком уровне фактор эмоционально-эстетичного должен пронизывать весь учебный процесс средней и высшей школы. Особое значение эмоционально-эстетическому должно уделяться в педучилищах, педагогических университетах, на тех специальностях, которые связаны с работой среди людей (учителя, педагоги, медики, работники сферы обслуживания). Это не означает, что в других профессиях должен быть ослаблен интерес к развитию художественно-эстетической культуры, просто она должна утверждаться соответственно видам и формам приобретаемой будущей профессии.

Любой специалист должен всегда иметь возвышающий его идеал, чтобы разумно управлять своим поведением, получать чувство удовлетворенности от значимости выполняемой им работы для многих людей.

Значительные изменения в материально-технической и социально-общественной жизни народов все настоятельнее диктуют более тесное сближение между странами и народами. Важным фактором в осуществлении этой исторической тенденции является воспитание и формирование эмоционально-чувственной культуры.

Говоря о важности преобладания в системе образования и воспитания развития эмоционально-эстетического, нельзя забывать, что человеку, запрограммирована от природы *лишь его биологическая организация*, которая создает только предпосылки для его общественно-трудовой деятельности. «Основные социальные черты человека, - как отмечал выдающийся ученый – биолог Н. Дубинин, - его «человечность», коллективизм, понимание добра и зла, правды и лжи, чувство красоты, способность предвидеть будущее и связанное с этим чувство ответственности, чувство любви и т.п. – все это социально утверждалось и воспитывалось, и было разным для разных исторических эпох, передаваясь путем наследования и образования».

Нынешняя задача все очевиднее требует плодотворного решения необходимости возратить людям всю полноту духовной и культурной жизни. Понять, что жизнь разгадкой кроссвордов отупляет, а не развивает мышление, а наполнение стремлений сосредоточенности разума балансами, торгашеством недостойно Человека. Механические ценности мало что дали человеку, более того, они отобрали богатство человечности, порядочности, совести, полноты духовной жизни, которая была и остается выше накопления ненужных вещей и излишеств денежных вкладов в банках.

Людей начали кормить стандартной псевдо культурой массового изготовления, отуплять сознание убогой рекламой.

Обучение в школах и вузах заполнили примитивно составленные тесты, детей и студентов все больше отучают творчески думать, самостоятельно мыслить, ощущать красоту окружающего мира, восторгаться и уважать порядочность и доброту людей.

Век сложных технологий, фантастических в своих скоростях компьютеров, всемирной Сети интернет – связей между людьми и народами, как никогда раньше требует развития и совершенствования в человеке тех свойств и качеств, которые, при любых обстоятельствах оставляют его Человеком, творцом и созидателем, способным открывать новое, улучшать и совершенствовать уже добытое.

Без высокоразвитых чувств, без культуры эмоций выполнить свою высокую человеческую миссию люди не смогут.

Только тогда, как писал гениальный Николо Тесла, когда свет науки, разума и искусства рассеют тьму технологического заблуждения, когда нации сольются в одну, когда будет одна цель во всех народов Земли, будет достигнута мечта о всеобщем мире и торжестве дружбы между народами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арно А. Логика или наука мыслить / А. Арно. – М., 1991.

2. Амосов М. Алгоритмы разума / М. Амосов. – М., 1991.
3. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. Бойко. – М., 1996.
4. Вартанян Г. Эмоции и поведение / Г. Вартанян. – Л., 1989.
5. Вернадский В. Научная мысль, как планетарное явление / В. Вернадский. – М. 1992.
6. Додонов Б. В мире эмоций / Б. Додонов. – К., 1987.
7. Дарвин Ч. Автобиография / Ч. Дарвин. – М., 1964.
8. Дубинин Н. Вечное движение / Н. Дубинин. – М., 1986.
9. Ильин Е. Эмоции и чувства / Е. Ильин. – СПб., 2002.
10. Капица П. Теория. Эксперимент. Практика / П. Капица. – М., 1976.
11. Макаренко А. Педагог: соч. в 8 т. / А. Макаренко. – Т. 4, 5. – М., 1984.
12. Симонов П. Что такое эмоция? / П. Симонов. – М., 1966.
13. Сухомлинский В. Выбранные творения в 5-ти томах / В. Сухомлинский. – Т. 2. – К., 1976.
14. Сноу Чарльз. Две культуры / Ч. Сноу. – М., 1962.

CITED LITERATURE

1. Arno A. Logic or science to think / A. Arno. – Moscow, 1991. [in Russian].
2. Amosov M. Algorithm of mind / M. Amosov. – Moscow, 1991. [in Russian].
3. Boyko V. Energy of emotions in communication: a look at yourself and others / V. Boyko. – Moscow, 1996. [in Russian].
4. Vartanyan G. Emotions and behavior / G. Vartanyan. – Leningrad, 1989. [in Russian].
5. Vernadsky V. Century Scientific thought as a planetary phenomenon / V. Vernadsky. – Moscow, 1992. [in Russian].
6. Dodonov B. In the world of emotions / B. Dodonov. – Kyiv, 1987. [in Russian].
7. Darwin Ch. Including An Autobiography / Ch. Darwin. – Moscow, 1964. [in Russian].
8. Dubinin N. (1986) Perpetual motion / N. Dubinin. – Moscow, 1986. [in Russian].
9. Ilyin E. Emotions and feelings / E. Ilyin. – SPb, 2002. [in Russian].
10. Kapitsa P. Theory. The experiment. Practice / P. Kapitsa. – Moscow, 1976. [in Russian].
11. Makarenko A. The Teacher: Works in 8 volumes / A. Makarenko. – I. 4, 5. – Moscow, 1984 [in Russian].
12. Simonov P. (1966) What is an emotion? / P. Simonov. – Moscow, 1966. [in Russian].
13. Sukhomlinsky V. (1976) Selected works in 5 volumes / V. Sukhomlinsky. – Vol. 2. – Kyiv, 1976. [in Ukrainian].
14. Snow Charles. Two cultures / C. Snow. – Moscow, 1982. [in Russian].

УДК: 378

ВІЙСЬКОВІ ТРАДИЦІЇ І ЗВИЧАЇ ЯК ЧИННИКИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

О.М. ОТИЧ

У статті здійснено філософсько-культурологічний і семантичний аналіз військових традицій, звичаїв та ритуалів. Представлено їх класифікації на основі різних критеріїв. Схарактеризовано їх функції, ознаки, способи існування, механізми впливу, історичне значення. Обґрунтовано їх патріотично-виховну й морально-психологічну цінність як чинників підвищення якості вищої військової освіти.

Ключові слова: військова освіта, захист Вітчизни, морально-патріотичне виховання, бойовий дух, військові традиції звичаї, ритуали.

Здобуття Україною незалежності наприкінці ХХ століття стало доленосним кроком у розвитку нашої держави та визначенні перспектив її подальшого – вільного й прогресивного – історичного поступу. Втім, як виявилось, справжня незалежність здобувається у кривавих боях. Дуже дорогою ціною доводиться платити українському народу за право на щастя. Переживаючи радість перемог і біль утрат, кожен день, за результатами військових зведень, оцінюємо якість вітчизняної військової освіти. Не перебираючи на себе сміливості аналізувати її прорахунки, впевнено можемо сказати, що її здобутки значною мірою ґрунтуються на перевірених віками національних військових традиціях і звичаях.

Для того, щоб з'ясувати, що являють собою військові традиції, слід передусім чітко визначити межі змісту цього поняття й розмежувати його за змістом від таких близьких до нього понять, як «звичай», «ритуал», «обряд».

Здійснивши аналіз різних визначень сутності та змісту цих понять, ми дійшли висновку, що у загальному сенсі їх можна визначити таким чином:

Традиція (передача, передання, устий, неписаний закон, заповідь, стереотип – у прогресизмі) – це форма діяльності, поведінки і суспільних відносин, що історично склалася, укорінилася та передається від покоління до покоління (адже з лат. traditio – передача), з одного боку, свято зберігаючись, а з іншого – невпинно розвиваючись, відповідно до нових умов і змін суспільної свідомості.

Звичай – звичний образ дій, стереотипний спосіб поведінки, звичка, загальноприйнятій, усталений традиційний порядок, укорінений у побуті певної суспільної групи, який постійно відтворюється і розвивається.

Обряд, ритуал – церемонія, дійство, чин, порядок, алгоритм, що реалізує сукупність традиційних, жорстко регламентованих звичаєм, видимих символічних дій, які позбавлені

безпосередньої практичної доцільності, але мають символічний смисл і важливість. У цих діях, що відбуваються, як правило, з використанням символів, втілюються певні уявлення й традиції, які супроводжують й оформлюють важливі моменти людського життя.

Таким чином, можна вважати, що:

Традиція – це те, що є сталим, має регламентуючий характер (це вимоги, що висувуються до особистості: «так слід робити»)

Звичай – те, що є характерним, притаманним, але не обов'язково сталим, регламентуючим і не завжди переростає у традицію (звичай не є вимогою й має, швидше, рекомендаційний характер: «завжай це робиться так, так заведено, прийнято робити»).

Обряд, ритуал – жорстко регламентований прояв традицій у символічних діях («це робиться так і в такій послідовності»).

Водночас, зміст цих понять нерідко накладається. Так, традиція визначається як:

множина укорінених уявлень, звичаїв, звичок і навичок практичної й суспільної діяльності, що передаються від покоління до покоління й виступають *регуляторами суспільних відносин*;

«*виражений у соціально організованих стереотипах груповий досвід, який шляхом просторово-часової трансмісії акумулюється й відтворюється у різних людських колективах*» (Е.С. Маркарян) [5, с. 87];

поняття, пов'язане з витоками: «традиція – це передача комплексу укорінених способів полегшення нашого розуміння сутнісних принципів універсального (всесвітнього) порядку, оскільки без сторонньої допомоги людині не дано зрозуміти сенс свого існування» (Ален де Бенуа) [1].

Звичай – традиційно встановлені правила громадської поведінки, які склалися внаслідок їх практичного застосування протягом тривалого часу серед людей, набір активно застосовуваних шаблонів поведінки, що дозволяють людям найкращим чином взаємодіяти один з одним, основна форма регулювання поведінки,

Обряд, ритуал – сукупність традиційних умовних дій, котрі в образно-символічній формі виражають установлені зв'язки людей з природою та між собою. Саме символічний характер обряду становить ту специфічну особливість, що відрізняє його від таких близьких явищ, як традиції, свята та звичаї. Ці останні не зводяться до обрядів, хоч можуть включати в себе обрядові елементи.

Н.С. Романова вважає, що обряд – це стійка в часових межах система санкціонованих символічних колективних дій, що відбуваються при найбільш важливих подіях у житті індивіда, соціальної групи або суспільства в цілому та є засобом відтворення соціально значущих ідей [6].

Зміст традиції охоплює: досвід, знання, уявлення, ідеї, звичаї, обряди, правила, погляди, смаки, норми, цінності й образ дій і манери поведінки, усталені погляди, переконання. Традиції можуть утілювати певні суспільні установлення, інституції, оскільки через них вона проявляється. Зміст звичаїв зумовлюється традицією. Обряд може мати два змісти: той, що спостерігається через сукупність певних дій, й символічний, що стоїть за усіма цими діями. Зміст ритуалу являє собою демонстрацію форми, що втілює не стільки змістовність цінностей, скільки *ставлення до них* – визнання, повагу.

Структуру традиції утворює, за термінологією І. Лакатоса, жорстке ядро (норми, ідеали діяльності й спілкування), а також захисний пояс (набір частково інституціалізованих соціокультурних конвенцій и передумов, певна ідеологія тощо) [4]. Обряд складається з певних усталених дій (тобто зазвичай робиться так) і може мати циклічні періоди. Так, жнивварський обряд має трициклічний період: жайинки, жнива, обжинки. Для ритуалу важлива не просто сукупність, а алгоритм цих дій.

Існують різні класифікації, які зумовлюють поділ традицій на види за: 1) ставленням до їх змісту: позитивні (*що і як традиційно приймається*), негативні (*що і як традиційно заперечується*); 2) за їх суб'єктами (носіями): народні, класові, релігійні, професійні; 3) за територією їх поширення: національні, регіональні, місцеві; 4) за часом їх існування: нові, старі; 5) за сферою їх існування: сімейні, родинні, професійні й відповідно традиції кожної сфери професійної діяльності; 6) за ступенем їх стійкості, актуальністю й відповідністю суспільній свідомості: стійкі, нестійкі, застарілі, віджили, прогресивні, ті, що відроджуються, сучасні та ін.

Види звичаїв: національні, регіональні, родинні, військові тощо. Види обрядів та ритуалів: за сферами життя – весільний, поховальний, жнивварський, військовий ритуал та ін.

Ознаки традиції: історична зумовленість, але й можливість їх створення, насадження; передаваність з покоління в покоління; перевіреність часом, відстояність; авторитетність (вимога повністю підпорядковувати особисту інтелектуальну й соціальну ініціативу авторитету традиції); сталість, незмінність, укоріненість; регламентуючий, нормативний характер (писаний чи неписаний закон), який не завжди усвідомлюється, а приймається як належне; атрибутивний характер традиції для соціальної реальності (тобто вона позначає й характеризує цю реальність як її сутнісна ознака);

динамічний характер, здатність до постійного розвитку, оновлення, збагачення змісту; притаманність усім сферам суспільного життя.

Сила й життєвість традицій проявляється: в широті їх прояву в суспільстві, їх непорушності (адже, якщо з'являються спроби їх порушення і число таких фактів зростає, то виникає питання, чи не застаріли ці традиції); здатності до опору руйнівним впливам (боротьба із традицією, що віджила).

Ознаки звичаїв: зв'язок із традицією, залежність від неї; поширеність на певній території чи у певній соціальній групі; сталість форми, повторюваність дій.

Ознаки ритуалів: жорстка регламентованість форми та послідовності дій, складу виконавців дій, символіки, що їх супроводжують; урочистість, демонстраційний характер.

Спосіб існування традицій: у бінарних парах традиції – інновації (модернізм), традиція – раціональність (прогресизм).

В основі існування обряду – певна традиція суспільної діяльності чи стосунків. Зі зміною традиції обряди також змінюються або відходять у минуле.

Спосіб існування ритуалу: вони *супроводжують* зміну статусу людини (присвоєння їй звання, прийняття нею Присяги, віддання їй військових почесей); початок чи завершення певних справ (військового походу, битви тощо). Ритуал може містити у собі декілька обрядів.

Механізм дії традиції – накопичення, збереження й трансляція досвіду, специфічних норм і цінностей, зразків постановки й розв'язання певних проблем. Кожне нове покоління не просто сприймає і засвоює традицію у готовому вигляді, а здійснює власну її інтерпретацію й вибір. Наступними механізмами поширення традиції є: соціокультурне наслідування, ідентифікація й соціальна стереотипізація, яка передбачає формування стереотипів соціальної та індивідуальної поведінки, жорстке домінування стереотипу над індивідуальним волевиявленням, особистісними особливостями та прагненнями.

Механізм дії звичаю – наслідування прикладів поведінки, вправлення у певних діях, привчання до них, ідентифікація з певною спільнотою через засвоєння відповідних норм поведінки й діяльності та інтеріоризацію втілених у них ідей, норм та ін.

Механізм дії обряду, ритуалу – через викликання чи підсилення в людини певних емоцій, «емоційного зараження», підпорядкування індивідуальних почуттів спільному емоційному тону.

Утвердження традицій й укорінення їх у суспільстві чи у певній спільноті людей (наприклад, військових) зумовлюється їх відповідністю історичній свідомості народу або свідомості цієї спільноти, а також відповідністю традицій умовам їх функціонування. Атрибутивним параметром соціального буття традицій є час. «Динаміка культурної традиції – це постійний процес подолання одних видів соціально організованих стереотипів та утворення нових» (Е.С. Маркарян) [5, с. 87] на основі органічної перекомбінації елементів традиції. Розвиток традицій відбувається через введення інновацій, їх традиціоналізацію й перетворення на органічну складову традиції. Розвиток обрядів: виникають на основі певної традиції, розвиваються разом із нею. Ритуали виникають внаслідок історичної зумовленості або навмисної встановленості (ритуали нацистів).

Значення традицій – сприяють закріпленню у свідомості людей певних уявлень, формуванню певного типу самосвідомості й зміцненню переконаності у необхідності певної організації суспільства чи певних дій та стосунків. У широкому сенсі закладають модель світобудови (програмуєть «правильне життя») і коди поведінки, є засобом етнокультурної, соціокультурної, професійної ідентифікації. Це те внутрішнє, що тримає людей, на протигагу примусу.

Універсальна історична роль традиції полягає, за І.Г. Гердером, у тому, що вона є головною рушійною силою історії й водночас, «духовним опіумом», який присипляє індивідуальну ініціативу і критичне мислення [3]. Створення нових традицій підпорядковується меті реалізації потреби підвести історичне обґрунтування під певні погляди. Макс Вебер протиставляє традицію й раціональність як два полюси, між якими існує напруженість, що визначає спрямованість соціальної динаміки [2].

Значення звичаїв полягає в тому, що вони формують певну модель поведінки, впливають на становлення національного характеру, психології, системи взаємодії зі світом і соціальним оточенням.

Значення ритуалів і обрядів у тому, що вони слугують символом певних соціальних стосунків, формою зовнішнього вираження й закріплення внутрішнього змісту традиції. Це зовнішнє вираження здійснення внутрішнього змісту традиції. Через символічні обрядові дії цей зміст унаочнюється, робиться видимим. Ритуал наповнює змістом ситуацію і поведінку в ній, дає відчуття початку чи завершення подій. Це забезпечує почуття доцільності, немарності поведінки, особливості моменту, правильності того що відбувається, є маркером перебігу подій. Спільне виконання громадських ритуалів стверджує єдність, дає можливість відчути свою причетність до спільноти та її життя.

Військовими традиціями можна вважати стійкі, історично утворені, укорінені у свідомості військових форми діяльності, поведінки, професійних та міжособистісних відносин військовослужбовців у воєнний та мирний час, які передаються від покоління до покоління воїнів і є

фундаментальними основами функціонування військової системи у державі. Вони мають регламентуючий характер, що зафіксований нормативно або за переданням у середовищі військових і визначає правила, звичаї та норми поведінки, несення військової служби та виконання військовослужбовцями бойових завдань.

М.Г. Жданов визначає військові традиції як правила, звичаї і норми поведінки військовослужбовців у мирний і воєнний час, що історично склалися. Він розглядає військові традиції як традиції нового типу й наголошує на їх принциповій відмінності від військових традицій зарубіжних країн.

Ознаками військової традиції є: стійкість, наступність, масовість прояву, ціннісний характер, історична зумовленість, повторюваність.

Зміст військових традицій має дві сторони: змістовну (духовно-моральне наповнення) й діяльнісну (соціально-педагогічна регуляція їх змісту в реальній практиці). Він охоплює:

порядок, правила і норми поведінки військовослужбовців (статути, положення, та ін. документи військового законодавства);

стосунки їх між собою (взаємна виручка: „сам гинь, а товариша виручай”, бойове братерство, побратимство, дідівщина, висока вимогливість командирів (начальників) до підлеглих у поєдинні з турботою про них; самопожертва в бою заради досягнення загальної перемоги; зневага до боягузів і зрадників, масовий героїзм і мужність в періоди, коли вирішується доля незалежності Вітчизни;

духовні цінності (традиційні військові цінності: офіцерська честь, слово офіцера, честь мундиру, слава української зброї);

моральні настанови (надання переваги гідної смерті полону: „мертві сорому не мають”);

традиції комунікації, мовні й мовленнєві традиції тощо.

Усі ці елементи пов'язані із виконанням навчально-бойових завдань, організацією військової служби та побуту й мають специфічні сфери функціонування, наприклад: традиційний військовий одяг (парадний та щоденний); традиційна зброя; традиції ведення бою; традиції святкування тощо; традиційні якості військового (військова доблесть, сміливість і відвага, висока пильність).

Військові традиції склалися на основі героїчних традицій українського народу, бойових традицій козацтва, сильний відбиток на них наклали традиції Радянських Збройних Сил.

Виховний вплив військових традицій полягає передусім, у силі прикладу, який вони подають молодому поколінню військових й у силі впливу ідеалу воїна на їхню свідомість, виникнення бажання наслідувати цей ідеал. У зв'язку з цим важливим завданням бойової підготовки і військово-патріотичного виховання особового складу є: вивчення, пропаганда, втілення в життя і творчий розвиток військових традицій.

Функції військових традицій: пізнавально-інформаційна; ціннісно-оцінна; навчальна; функція трансляції соціального й військового досвіду, забезпечення наступності поколінь військових; виховна; нормативно-регулятивна, регламентуюча, соціонормативна функції (вказують, як належить вчиняти «правильно»); об'єднувальна; морально-етичного контролю; культуротворча, культууроохоронна (формування військової субкультури й культури військових); ідентифікаційна функція (забезпечує входження особистості до спільноти військових, розрізнення «своїх» і «чужих»); професіоналізуюча функція (завдяки засвоєнню традицій молоде поповнення армії оволодіває військовою справою); мобілізуюча функція (пропаганда військових традицій допомагає мобілізувати особовий склад на вдосконалення бойової майстерності, підвищення рівня бойової готовності та саморозвиток інших сторін своєї особистості).

Враховуючи існуючі класифікації *військових традицій* Збройних Сил України, класифікуємо їх за такими показниками: за *сферами військової діяльності*: *бойові традиції*; *традиції військового навчання та виховання*; *традиції військового побуту у Збройних Силах України*.

Бойові традиції – це укорінені у свідомості військових елементи бойового досвіду, форми діяльності, поведінки і відносин між старшим і молодшим особовим складом під час військових дій, що історично склалися і зберігають свою актуальність для потреб військової практики й зразкового виконання військового обов'язку протягом тривалого часу.

Традиції військового навчання та виховання – це укорінені у свідомості військових стійкі правила, принципи, норми, форми і методи бойової підготовки військ (сил), організації виховної та соціально-психологічної роботи й самовдосконалення особового складу, які забезпечують передачу військовослужбовцям бойового досвіду, високий рівень професійної та морально-психологічної підготовленості, сприяють згуртованості особового складу та успішності дій при виконанні навчально-бойових завдань.

Традиції військового побуту – це укорінені у свідомості військових стійкі правила, норми, звичаї, стосунки, види і форми організації повсякденної життєдіяльності військовослужбовців, що пов'язані із задоволенням їх матеріальних і культурних потреб в інтересах службової діяльності.

За змістом військові традиції можна поділити на:

а) загальні, характерні для всіх Збройних Сил України (святкування Дня захисника Вітчизни, прийняття Військової Присяги та ін.);

б) часткові, які відображують специфіку функціонування видів збройних сил, родів військ, оперативних командувань, конкретних з'єднань і військових частин (традиції відповідних військових формувань тощо).

За ступенем нормативного закріплення:

а) ті, що мають юридичне оформлення у відповідних статутах, положеннях і настановах;

б) ті, що не мають нормативно-правової регламентації, існують у переданнях, але виконуються як звичаї та правила, що склалися протягом багатьох десятиріч.

Військові звичаї – це загальноприйнятий, усталений традиційний порядок, типові способи й моделі поведінки військовослужбовців у мирний та воєнний час, що укорінені у їхній військовій діяльності й побуті, постійно відтворюються і розвивається.

До військових звичаїв можна віднести: звичаї оголошення війни («Іду на ви»), звичаї поводження з переможеним ворогом та полоненими, звичай ведення в атаку (слов'янський та східний); звичай побратимства й братання; звичай надавання імен зброї, присвоєння імен видатних воїнів і героїв військовим частинам, літакам, бойовим кораблям; зарахування цих героїв до числа курсантів вищих військових навчальних закладів та до особового складу військових частин і підрозділів та ін.

Військові ритуали – це стійкі алгоритми соціальної взаємодії й сформовані способи масової поведінки військовослужбовців, які відтворюються упродовж тривалого часу, закріплені в нормативних актах, та є такими, що міцно увійшли у свідомість як добровільні обов'язкові соціальні дії. Військовим ритуалам притаманна жорстка схема, що є відомою й обов'язковою для усіх, закріплюючи певний спосіб дій.

Метою ритуалу є формування в особистості патріотичних думок, почуттів, настроїв і настанов.

Ознаки військових ритуалів: демонстраційність; естетичність, вплив на почуття.

У військовому середовищі існують дві групи військових ритуалів: 1) ті, що *закріплені* Статутами Збройних Сил України, і 2) ті, що *не передбачені* ними.

Виховний вплив військових ритуалів полягає в тому, що вони уособлюють й підкреслюють естетику військової діяльності, надають естетичної привабливості еталонним якостям та діям військового через викликання у військовослужбовців, залучених до ритуалів, піднесених почуттів, сильних переживань та емоцій і формування через них захопленого ставлення до різних аспектів військової діяльності. Завдяки військовим ритуалам досягаються ті цілі військово-патріотичного виховання, яких важко досягти, використовуючи інші способи, форми та методи виховання. Вони формують у військових усвідомлення того, що для того, щоб відчувати себе спадкоємцями покоління військових як носіїв шляхетності, честі, гідності, слід стати продовжувачами військових традицій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ален де Бенуа Определение Традиции / Ален де Бенуа // Альманах «Полос». – 2008. – № 1. – С. 3-4.
2. Вебер. М. Избр. Произведения / Макс Вебер. – М., 1990.
3. Гердер И.Г. Идея к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
4. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции / Имре Лакатос // Структура и развитие науки. Из Бостонских исследований по философии науки. – М., 1978. – С. 203-269.
5. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Э.С. Маркарян // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 80-87.
6. Романова Н.С. Мирозренческая функция социалистической обрядности / Н.С. Романова. – К.: Наукова думка, 1987. – 87 с.

CITED LITERATURE

1. Alain de Benoist Definition of Traditions / Alain de Benoist // Almanac «Polus». – 2008. – № 1. – P. 3-4. [in Russian].
2. Weber. M. Izbr. Works / Max Weber. – M., 1990. [in Russian].
3. Herder Y. H. Ideas to the philosophy of history of mankind / Y.H. Herder. – M.: Nauka, 1977. – 703 p. [in Russian].
4. Lakatos I. History of Science and its rational reconstruction / I. Lakatos // Structure and Development of Science. From Boston of research in philosophy of science. – M., 1978 – P. 203-269. [in Russian].
5. Markarian E. S. Main problems of the theory of cultural traditions / E.S. Markarian // Sovetskaia etnografya. – 1981. – № 2. – P. 80-87. [in Russian].
6. Romanov N.S. Workd-view function of socialist ceremonial rites / N.S. Romanov. – K. : Naukova dumka, 1987. – 87 p. [in Russian].

CITED LITERATURE

7. Alain de Benoist Definition of Traditions / Alain de Benoist // Almanac «Polus». – 2008. – № 1. – P. 3-4. [in Russian].
8. Weber. M. Izbr. Works / Max Weber. – M., 1990. [in Russian].
9. Herder Y. H. Ideas to the philosophy of history of mankind / Y.H. Herder. – M.: Nauka, 1977. – 703 p. [in Russian].
10. Lakatos I. History of Science and its rational reconstruction / I. Lakatos // Structure and Development of Science. From Boston of research in philosophy of science. – M., 1978 – P. 203-269. [in Russian].
11. Markarian E. S. Main problems of the theory of cultural traditions / E.S. Markarian // Sovetskaia etnografya. – 1981. – № 2. – P. 80-87. [in Russian].
12. Romanov N.S. Workd-view function of socialist ceremonial rites / N.S. Romanov. – K. : Naukova dumka, 1987. – 87 p. [in Russian].

УДК: 378

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ТРАНСНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ – ЗАКОНОМІРНІ ВИЯВИ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Т.М. ДЕСЯТОВ

У статті розглядаються питання інтернаціоналізації та транснаціоналізації вищої освіти як сучасної глобальної тенденції, що висуває нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Зазначено, що модернізація європейської освіти виявилася закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти - євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Всебічно обґрунтовано потребу європейського ринку праці відповідно до міжнародних вимог кваліфікації, визнанні дипломів та стандартизації освітніх послуг. Наголошується, що основною метою Болонських реформ є гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських дескрипторів якості та стандартів, прозорих кваліфікацій і прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм. Підтверджується теза, яка визначає інтернаціоналізацію як процес впровадження міжнародної складової в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти. Наголошується, що на стадії транснаціоналізації університет створює свої філії, підрозділи, навчальні заклади за кордоном. Зроблений висновок, що інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти є закономірними виявами глобалізаційних процесів.

***Ключові слова:** інтернаціоналізація, транснаціоналізація, професіоналізація, кваліфікація, мобільність, глобалізація, Болонська реформа, ринок освітніх послуг, інвестиції, людський розвиток.*

Вступ. В умовах інтернаціоналізації та транснаціоналізації освіти, зростання її ролі у житті суспільства, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи зумовлюють потребу в радикальній модернізації освітньої галузі. Одночасно масштабні суспільні зміни та осучаснення освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців України приділяється адаптації вітчизняної вищої освіти до потреб європейського ринку праці, порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг, що є проявом глобалізаційних процесів у сфері освіти.

Стислий огляд публікацій з теми. Проблеми інтернаціоналізації та транснаціоналізації перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, О. Зіноватна, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Данько, К. Павловський, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Пуховська, З. Злепкань, Ф. Альтбах, К. Андерк, С. Бірдеа, М. Лейтер, Дж. Равен, М. Тров, Р. Уайт, А. Хуторской, І. Зімня, В. Хьюстон та ін.).

Ці питання є ключовими у нормативних документах в галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України, Указу Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”.

Мета. Проаналізувати вплив процесів інтернаціоналізації та транснаціоналізації на розвиток вищої освіти, зростання ролі цих процесів, як сучасної глобальної тенденції розвитку вищої освіти в зарубіжних країнах та Україні, з метою можливості використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Теоретична основа дослідження. Глобальні тенденції, такі як інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють потребу в радикальній модернізації освітньої галузі. З глобальними проблемами сучасності органічно пов'язаний і складний комплекс безпосередніх і віддалених психолого-педагогічних проблем, що виникають під впливом науково-технічних трансформацій: зайнятості людини, його інтелектуального розвитку, біофізичного стану тощо [1; 2]. Інструмент освітньої глобалізації визначається: доступністю і всеосяжністю освіти, переходом до більш складних форм організації управління освітніми установами, створенням міжнаціональних та міждержавних закладів; технологічною глобалізацією (можливості комп'ютеризації, інформатизації й телекомунікацій змінили характер освітньої діяльності, яка у сучасних умовах набула принципово нових рис). Глобалізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти - євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [3, с. 20-21]. Тому основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів, прозорих кваліфікацій і прагнення об'єднати розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм. Болонський процес має також виразно ринковий аспект, а саме, підвищення конкурентності європейської освіти.

Слід зазначити, що створення єдиного європейського простору вищої освіти під загальною назвою Болонський процес також є проявом глобалізації. Термін „глобалізація” активно вводитьися в науковий обіг з 1996 р. після 25-ї сесії Всесвітнього економічного форуму в Давосі, під час якої за пропозицією швейцарського економіста, засновника і президента всесвітнього економічного форуму Клауса Шваба проводилась дискусія в контексті теми „Глобалізація основних процесів на планеті”.

Глобалізація активно впливає і на вищу освіту. Доцільно розглянути цей процес у різних аспектах: економічному, політичному, культурному, технологічному, соціальному, педагогічному й психологічному. Всі вони так або інакше впливають на розвиток і реструктуризацію одного з найважливіших соціальних інститутів суспільства – системи вищої освіти, роль якої значно зростає в період входження суспільства у новий інформаційний етап свого розвитку.

Безумовно, вища освіта в третьому тисячолітті стає одним з найважливіших чинників успішного розвитку суспільства. З економічного погляду, основними суб'єктами ринку освітніх послуг є їх виробники (освітні заклади, фізичні особи, що надають освітні послуги індивідуально), їх користувачі (окремі фізичні особи, фірми, підприємства, організації, органи управління, держава тощо), посередники (служби зайнятості, біржі праці). Освітні послуги задовольняють особистісні (набуття знань, навичок з метою працевлаштування, більш високих прибутків, кращі умови праці), групові (професійна підготовка кадрів) та суспільні (забезпечення розширеного відтворення інтелектуального потенціалу) потреби. Це змушує держави та підприємства, що прагнуть підвищення економічного розвитку, інвестувати значні кошти в розвиток освітніх послуг, оскільки стало зрозумілим, що інвестиції в освіту є ключовим чинником у розвитку людського капіталу. Людський розвиток у сучасному світі розглядається як чинник економічного розвитку. Вченими, що займаються проблемами розвитку людського капіталу (А. Бартел, С. Блек, Л. Лінг, Р. Алмейда) доведено, що збільшення професійної підготовки одного працівника на підприємстві на 10 годин у рік приводить до збільшення продуктивності на 0,6 %.

Японська політика розвитку людського капіталу визнала навчання персоналу на підприємствах основною формою виховання виробничого персоналу, підтримку і допомогу якому надає державна система. Дії уряду щодо розвитку виробничого персоналу тут розглядаються як індикатори розвитку людських ресурсів.

Як бачимо, економічний вимір освітніх процесів часто використовується як ключовий двигун глобалізації. Його прояви – потоки торгівлі та інвестицій, наявність специфічних товарів по всьому світу, багатонаціональне розміщення виробництва і ринків. Поряд з мобільністю товарів відбувається зростання міжнародної торгівлі послугами (включаючи освітні). Змінюється статус освіти у соціальному житті. Нині освіта перетворюється на сферу послуг, на яку значною мірою розповсюджуються закони дії ринкового механізму: попит, пропозиція, конкуренція, маркетинг тощо. Таким чином, головна роль освіти в житті людини полягає в тому, що вона з соціального інституту, що становить частину державного апарату, все більше перетворюється на сферу послуг, що діє на замовлення перелічених вище суб'єктів суспільного розвитку. За прогнозами Ф. Альтбаха, директора Центру міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу (США) і Дж. Найта, ад'юнкт-професора Інституту проблем вищої освіти університету Торонто (Канада), в 2025 році загальна кількість міжнародних студентів по всьому світу становитиме 15 мільйонів [1, с.106].

Навколо освіти, особливо вищої, групуються багато ключових питань глобалізації: стратегія інтернаціоналізації; транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти і таке інше. При цьому необхідно зазначити, що система вищої освіти здатна впливати на глобалізацію, формуючи лінію майбутньої політики держави і регіону.

Провідним чинником трансформації освітньої галузі в розвинутих країнах впродовж останніх десятиліть є інтернаціоналізація освіти. Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародної складової в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти [2, с. 3], що охоплює багато питань, серед яких навчальні програми, процес викладання та навчання, дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів та студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших [4, с. 20]. Аналізуючи процес інтернаціоналізації у статті „Глобальні та видатні національні університети: інтернаціоналізація, конкуренція та роль держави”, португальський дослідник Хуго Хорта констатує: „Протягом останніх десятиліть двадцятого століття тема інтернаціоналізації постійно набувала ваги та все більше привертала увагу дослідників та управлінців. Для вищої освіти, а точніше, для провідних національних університетів, орієнтованих на дослідницьку діяльність, швидкі зміни в освітньому середовищі означали необхідність все більш активно співпрацювати та конкурувати на глобальному рівні. Це, окрім інших наслідків, призвело до того, що в умовах глобальних освітніх перегонів їх незаперечне лідерство в рамках власної освітньої системи значило

менше, а часом значно менше, аніж раніше. Як наслідок, інтернаціоналізація вищої освіти та відповідних інституцій стала вирішальним стратегічним пріоритетом” [5, с. 387 – 388].

Відповідно до визначення, прийнятого в дослідженнях ОЕСР, інтернаціоналізацію освіти (Internationalization of higher education) на національному, секторальному та інституційному рівнях прийнято розуміти як процес, під час якого цілі, функції та організація надання освітніх послуг набувають міжнародного виміру.

Інтернаціоналізація освіти включає такі форми міжнародного співробітництва: індивідуальну мобільність; мобільність студентів або професорсько-викладацького складу в освітніх та наукових цілях; мобільність освітніх програм та інституційну мобільність; формування нових міжнародних стандартів освітніх програм; інтеграцію в навчальні програми міжнародного виміру та освітніх стандартів; інституційне партнерство (створення стратегічних освітніх альянсів).

Процес інтернаціоналізації вищої школи в Європі розпочався у 50 – 70-х роках ХХ століття з політики „відкритих дверей”, що означало посилення міжнародної співпраці європейських університетів, покращення можливостей визнання дипломів, заохочення свободи переміщення студентів та викладачів, науковців. У 80-х роках ХХ століття профінансовано та реалізовано понад 400 міжуніверситетських проектів за участю більше як 500 західноєвропейських університетів, в результаті чого було розроблено спільні навчальні курси, програми, посібники. У вищій школі з’являються відкрите та дистанційне навчання [2].

Результати поглибленого дослідження інтернаціоналізації вищої освіти відображені в документах європейської спільноти: Комюніке конференції Європейських міністрів освіти „Болонський процес 2020 – Європейський простір в новому десятилітті” (Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р.); Постанова форуму Болонської політики (Відень, 12 березня 2010 р.); Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (12 березня 2010 р.).

Аналізуючи документи міжнародних організацій щодо вищої освіти, українська дослідниця Н. Авшенюк розширює розуміння змісту процесів інтернаціоналізації і транснаціоналізації, доповнюючи поняття основними формами міжнародного співробітництва: індивідуальна мобільність, яка передбачає, зазвичай, академічну мобільність студентів і професійну мобільність викладачів, що здійснюється з освітньо-науковою метою; мобільність освітніх програм та інституційна мобільність, яка приводить до формування нових міжнародних стандартів освітніх програм; інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру й освітніх стандартів; інституційне партнерство, спрямоване на створення стратегічних освітніх альянсів і міжнародних освітніх корпорацій. До беззаперечних переваг транснаціоналізації можна віднести підвищення доступності вищої освіти, універсалізацію знань, розробку міжнародних стандартів якості і підвищення інноваційності вищої освіти, розширення й зміцнення міжнародного співробітництва [6].

У зарубіжній науковій літературі (Г. Макбурні) університет в контексті транснаціоналізації розглядають як „університет-підприємство”. Зрозуміло, при цьому акцентується увага на комерціалізації діяльності університетів шляхом приватизації та лібералізації (автономізації) освіти: надання навчальним закладам широких повноважень в обранні стратегії свого розвитку – фінансової, освітньої, міжнародного співробітництва тощо. Як підприємець, університет може пропонувати ринку: освітній продукт – навчальні програми, підручники та навчальні посібники; технології навчального процесу; результати досліджень і розробок, що можуть бути впроваджені і застосовані у виробництві; певні форми та методики організації навчального процесу і навіть управління (системи освітнього менеджменту, методики стимулювання праці в освіті тощо). При цьому університет зацікавлений і в одержанні доходу (і в такий спосіб у скороченні залежності від урядової підтримки), і в зміцненні свого іміджу як наукового та освітнього центру. „Університет-підприємство” як „місцева” стадія розвитку регіонального або національного навчального закладу орієнтується на державне замовлення та місцеві ринки праці. Освітні та наукові контакти із зарубіжними навчальними закладами лише започатковуються. Згодом університет почне реалізовувати стратегію інтернаціоналізації і виходити на міжнародний ринок освітніх послуг, стаючи „експортним підприємством”. До цього ринку його спонукає насамперед боротьба за місце на світовому освітньому ринку. Дослідники відзначають, що попит на вищу освіту у світі щорічно зростає на 6% зі значним випередженням послуг транснаціональної освіти. Якщо у 2003 р. у зарубіжних країнах освіту в усіх її формах одержували близько 2 млн. студентів, то у 2025 р. таких очікується 7,2 млн. осіб. Істотна частина з них навчатиметься за програмами транснаціональної освіти [6, с. 169].

На стадії транснаціоналізації університет активізує освітні та наукові контакти за кордоном, удаючись до співпраці із зарубіжними посередниками і агентами для просування своїх освітніх послуг на ринках інших держав. Причому університет із самого початку орієнтується на „експортні продажі” освітніх послуг, здійснюючи їх прямий і непрямий експорт. У разі непрямого експорту, спорадичного і нестабільного, університет розробляє освітні послуги як товар для внутрішнього ринку, а міжнародні операції доручає іншим організаціям – місцевим комерційним фірмам, що спеціалізуються на наданні

освітніх послуг. У такий спосіб відбувається „тестування” національних ринків освітніх послуг інших держав для подальшого відбирання найбільш привабливих ринків і найбільш прибуткових освітніх послуг. За прямого експорту у складі університету створюються спеціальні підрозділи, відповідальні за збування освітнього продукту та експансію на зарубіжних освітніх ринках. Освітній продукт дедалі більше прилаштовується до потреб зарубіжних покупців, хоча вітчизняні зразки ще залишаються відправними. На стадії транснаціоналізації університет створює свої філії, підрозділи, навчальні заклади тощо за кордоном. Це більш високий рівень проникнення на зарубіжні ринки освітніх послуг. У діяльності університету, що поширюється на декілька країн світу, відслідковуються основні ознаки транснаціональної корпорації (ТНК): розповсюдження освітньої діяльності на студентів інших країн – насамперед тих, де освітні послуги університету не відповідають запитам студентів, загальноновизнаним стандартам і міжнародному рівню якості; інвестування у створення зарубіжних підрозділів (філій, кампусів); прагнення установити контроль над освітніми програмами, які викладаються в них, та поширити свій вплив на освітній процес у країні-імпортері транснаціональної освіти в цілому. Стаючи транснаціональним, університет набуває додаткових економічних можливостей свого розвитку: одержує доступ до перспективних освітніх технологій іншої країни; нарощує навчальні потужності та збільшує ефективність своєї „збутової” діяльності, слідує за можливим коливанням попиту на освітні послуги у своїй країні (наприклад, через демографічні кризи та природне зменшення кількості студентів); використовує можливості державних програм підтримання розвитку освіти у своїй країні або країні здійснення освітньої діяльності.

Провідними виробниками (експортерами) транснаціональних освітніх послуг є Велика Британія, США та Австралія. Наприклад, британський університет „University of Nottingham” відкрив 15 міжнародних кампусів. Американські університети мають 78 кампусів по всьому світу, включаючи Велику Британію. Австралійські університети створили кампуси в Малайзії, Сінгапурі, об’єднаних Арабських Еміратах. Посилюють свою діяльність Франція і Німеччина. Їх об’єктом є насамперед країни Східної і Центральної Європи, а з членів ЄС – Греція. Західні університети активно проникають на освітні простори Індії та Казахстану [7].

Зазначимо, що розвиток транснаціональної освіти (ТНО) активно підтримується Світовою організацією торгівлі. Метою останньої є створення на основі рівних можливостей одержання сприятливих умов для комерційної діяльності будь-якої країни – члена СОТ в інших країнах – члена СОТ в обмін на відкриття внутрішнього ринку. У сфері освіти цим прискорюються процеси інтеграції місцевих університетів до світового освітнього простору, поліпшується їх фінансування, з’являється можливість готувати фахівців за сучасними програмами, застосовувати до освіти апробовані в зарубіжних країнах системи менеджменту якості.

Висновки. В результаті проведеної роботи з’ясовано, що інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти є закономірними виявами глобалізаційних процесів. В процесі своєї еволюції вища освіта орієнтується на виробництво „корисного знання”, зміст якого змінюється від навчання фахівців єдиним принципом діяльності відповідно до національних стандартів, створення національних ідентичних підходів до виробництва економічно корисного знання в міжнародному вимірі, формуючи при цьому основи міжнародної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтбах Ф.Г. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность / Ф.Г. Альтбах, Дж. Найт // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 100 – 106.
2. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования: наук. изд. / [отв. ред. Н.Н. Данько]. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 56 С.
3. Семиченко В.А. Приоритет професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В.А. Семиченко // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / [за ред. В.Г. Кременя]. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 176 – 203.
4. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. UNESCO, 2004. – 28 P.
5. Horta H. Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State / H. Horta // Higher Education, 2009. – P. 387 – 388.
6. Авшенко Н.М. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномену транснаціональної вищої освіти [Електронний ресурс] / Н.М. Авшенко. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu.
7. Rocketing demand is luring British universities abroad // The Economist. – 2010. – October. 28th. – P. 28 – 34.

CITED LITERATURE тут трансліт. Як треба?

1. Altbach P. G. (2008). Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniya: dvizhushchiie sily i realnost [Internationalization of the higher education: Driving forces and reality] / P. G. Altbach // *Ekonomika obrazovaniia – Economics of Education*. – 2008. – № 4. – P. 100 – 106. [in Russian].
2. Danko N.N. Obzor yevropeyskogo opyta internatsionalizatsii vysshego obrazovaniia [Review of the European experience in internationalization of the higher education] / N.N. Danko. – Kharkiv: NUA, 2010. [in Russian].
3. Semychenko V.A. Priorytet profesiiynoi pidhotovky: diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid [Priority of professional education: Activity or personal approach] / V.A. Semychenko // *Neperervna profesiiyna osvita, filozofiiia, pedahhichni paradyhmy, prohnos – Continuous Professional Education, Philosophy, Educational Paradigms / [prognosis. V.H. Kremin]. – Kyiv: Naukova dumka, 2003. [in Ukrainian].*
4. Higher Education in a Globalized Society. (2004). UNESCO Education Position Paper. UNESCO.

5. Horta H. Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State / H. Horta // Higher Education. – 2009. – P. 387-388.

6. Avsheniuk N.M. (2009). Suchasni mizhnarodni pidkhody do rozuminnia fenomenu transnatsionalnoi vyshhoi osvity [Modern International Approaches to Understanding the Phenomenon of Transnational Higher Education] / N.M. Avsheniuk. – Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu. [in Ukrainian].

7. Rocketing demand is luring British universities abroad // The Economist. – 2010. – October 28. – P. 28-34.

УДК 37.026

ПОНЯТТЯ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” ТА “КОМПЕТЕНЦІЯ” В ПІДГОТОВЦІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВНЗ УКРАЇНИ

А.О. ЯРОШЕНКО

У статті розглядаються поняття компетентності, компетенцій в освітньому просторі. Дані поняття характеризуються з врахуванням особистісних та дієвих підходів особистості. Визначені особливості професійної компетентності в цілому та з врахуванням специфіки при підготовці фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компоненти компетентності, професійна компетентність, фахівець соціальної сфери.

Підвищення якості освіти є на сьогоднішній день актуальним питанням не тільки для України, але і для всього світового співтовариства. Умови в яких знаходиться сучасне українське суспільство поставили перед системою освіти питання необхідності перегляду традиційних та пошуку нових підходів до формування особистості фахівця, зокрема, його різностороннього розвитку та соціальної адаптації в сучасному суспільстві, у зв'язку з чим особливого значення набуває дослідження питань, що стосуються компетенцій та компетентностей в освітньому процесі.

Освіта на сучасному етапі припускає в якості основного завдання навчання у ВНЗ підготовку кваліфікованого, конкурентоздатного, компетентного, відповідального фахівця, що вільно володіє своєю професією, орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Сьогодні ефективно діє фахівець, що адекватно реагує на нові соціальні очікування, здатний до творчого зростання і професійного самоудосконалення, до постійного оновлення своїх особистих ресурсів.

Особливої підготовки на сьогоднішній день потребує фахівець соціальної сфери, адже його діяльність в першу чергу спрямована на соціальний захист особи як вищої цінності, на підтримку і зміцнення її морального, психічного і фізичного здоров'я, різнобічного розвитку. Безпосередніми практичними завданнями роботи в соціальній сфері є поліпшення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов його життя, забезпечення гідного, комфортного існування.

Тому з врахуванням вищесказаного доцільно зазначити, що підготовка фахівців соціальної сфери потребує особливої професійної підготовки та має певну специфіку при впровадженні в навчальний процес таких понять як компетентність та компетенції. Характеристика даних особливостей і є метою статті.

На сьогоднішній день тему компетентної освіти в Україні ініціюють такі науковці, як Н.Бібік, І.Єрмаков, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, О.Локшина та ін., також праці зарубіжних дослідників, зокрема Н.Хомського, Р.Уайта, Дж.Равена, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Байденка, А.Хуторського, В.Адольфа, В.Болотова, В.Серікова, І.Зимньої та ін.

Розглянемо терміни “компетентність” і “компетенція” в цілому, їх трактування, історичні витоки. Не дивлячись на широке використання останнім часом даних термінів у дослідженнях, присвячених вихованню і навчанню у вищій школі, аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з цієї проблеми показує всю складність, багатовимірність та неоднозначність трактування цих понять.

На сьогоднішній день поняття “компетенція” і “компетентність”, має два варіанти їх тлумачення: вони або ототожнюються, або диференціюються. Згідно з першим варіантом, найбільш експліцитно представленому в Глосарії термінів ЄФТ (1997), компетенція визначається як:

- здатність робити що-небудь добре або ефективно;
- відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу;
- здатність виконувати особливі трудові функції.

Там же зазначається, що “... термін “компетентність” використовується в тих же значеннях. Компетентність зазвичай вживається в описовому плані.

Термін “компетентність” є похідним від слова “компетентний”. Словник російської мови С. Ожегова визначає поняття “компетентний” як “1) знає, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області, 2) володіє компетенцією” [9].

Радянський енциклопедичний словник розтлумачує поняття “компетенція” – як знання і досвід в деякій галузі [10].

Розглянемо історичний аспект введення понять – “компетентність”, “компетенція” в освітньому просторі.

Отже, з одного боку ми прослідковуємо взаємозв'язок та дотичність один до одного понять “компетенція” і “компетентність”, а з іншого відмінність цих понять, яке на думку науковців було закладено ще в 60-х роках ХХ століття і трактується як таке, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особово-обумовлено досвідом соціально-професійної життєдіяльності людини.

Щож до освітнього процесу, орієнтована на компетенції вона сформувалася в 70-х роках ХХ століття в Америці у загальному контексті запропонованого Н. Хомським в 1965 році (Массачузетський університет) поняття “компетенція” стосовно теорії мови, трансформаційної граматики. Як відмітив Н. Хомський “... ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови, що говорить - що слухає) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки у випадку, що ідеалізується, вживання є безпосереднім відображенням компетенції” [14, с. 9]. В той же час в роботі Р.Уайта “Motivation reconsidered: the concept of competence”, категорія компетенції змістовно наповнюється власне особовими складовими, включаючи мотивацію [18].

Наступний етап характеризується використанням категорії “компетентність” в управлінні та менеджменті, у навчанні спілкуванню з'являється поняття “соціальні компетентності (компетенції)”. У 1973 році з'являються праці Д.Равена та Д. Клееланда, проте не в Америці, а у Великобританії з 1986 року була внесена концепція компетентнісно-орієнтованої освіти до основи національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку уряду.

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття “компетентність” слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках - ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь. Поняття компетентності відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить в собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

В українському освітньому просторі питання компетенції, компетентності стало актуальним в останні п'ять - сім років у зв'язку з введенням в теорію і практику освітнього компетентнісного підходу. В свою чергу компетентнісний підхід зумовлений переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом навчання та професійної діяльності та необхідністю бути конкурентоспроможними, що вимагає від вищої школи надання майбутнім фахівцям елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, активно діяти, самовдосконалюватися.

В Україні нормативне підґрунтя впровадження компетентнісного підходу закладено у Національній доктрині розвитку освіти, наказі Міністерства освіти і науки “Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське та і світове освітнє співтовариство”, стандартах Міністерства освіти і науки спеціальності “Соціальна робота” та інших програмах та розпорядженнях. При цьому можна стверджувати, що компетентність включає в себе комплекс професійних, соціальних і особистих знань, умінь і навичок, але не обмежується ними.

Аналіз поняття “компетентності” з врахуванням готовності особистості до вирішення проблемних ситуацій та готовності особистості до діяльності трактується як уміння мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід. Р.Мільруд розглядає компетентність як комплексний особовий ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій або іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини. При цьому компетенція трактується ним як певна сфера додатку знань, навичок, умінь якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і нових для нього, ситуаціях [7].

Поняття компетентності на думку Г. Ковальова, М.Челишкова визначається як індивідуальна здібність людини (те, що вона реально може), що застосовується в момент зміни реальних умов або в момент переміщення її в інші умови [5].

Так, є сенс говорити про компетенції тільки тоді, коли вони виявляються в будь-якій ситуації. Дослідник В. Кальней вважає, що не виявлена компетенція, яка залишається в ряду потенційностей, не

є компетенцією, а зонайбільше – прихованою можливістю [4]. На думку Н. Яковлевої [17] компетентність як рівень представленості в індивідуальній свідомості ієрархічної структури проблемних ситуацій діяльності і володіння методами їх вирішення. Так вважає і Е. Огарьов [8, с. 10], що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення запланованої мети.

І. Зимня компетентність розглядає як актуальну, сформовану особову якість, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особово обумовлену соціально-професійній характеристиці людини, його особливу якість [3, с. 16], а компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, представлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків), які виявляються в компетентностях людини [3, с. 18]. Вона ж виділяє структуру компетентності, згідно якої: а) компетентність ширша за знання і уміння, вона включає їх; б) компетентність включає емоційно-вольову регуляцію поведінкового прояву; в) зміст компетентності значимий для суб'єкта її реалізації; г) будучи активним проявом людини в його діяльності і поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю як можливістю її реалізації в тій, що чи іншій ситуації [3, с. 19].

Таким чином, поняття “компетентність”: по-перше, розглядається в контексті професійної діяльності; по-друге, розуміється як комплексний особовий ресурс, інтегруючий різні компетенції людини; по-третє, характеризує міру підготовленості людини до діяльності і характер її здійснення; по-четверте, формується в ході освоєння людиною діяльності, що відповідає їй.

Підготовка фахівця соціальної сфери передбачає в першу чергу розвиток своїх професійно-особових якостей. Ефективність реалізації цієї функції визначається рівнем професійної компетентності соціального працівника.

Дослідження сучасного стану проблеми формування професійної компетентності працівника соціальної сфери в теорії і практиці вищої освіти визначається багатоаспектністю поняття “професійна компетентність”, що суттєво ускладнює процедуру концептуалізації цього поняття. Узагальнення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що визначення професійної компетентності залежить від дисциплінарних уподобань авторів, від акцентуації уваги на різних сторонах цього феномену.

В свою чергу професійна компетентність розуміється як єдність теоретичної і практичної готовності та характеристика її як професіонала. Професійна компетентність - інтегральна якість фахівця, що характеризує уміння вирішувати професійні проблеми, з використанням знань, досвіду, що мається, і відношення до професійної діяльності та включає мотиваційну, інформаційну і операційну складові; готовність до самоосвіти в професійному середовищі для постійного підвищення кваліфікації. У науці розроблені поняття професійної компетентності і її види для різних фахівців.

В українському освітньому просторі, сучасній науковій літературі відсутнє як єдине визначення дефініції “професійна компетентність”, так і єдине розуміння тлумачення її змісту. В усіх сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності фахівця в цілому та фахівця соціальної сфери розробляється такими українськими вченими, як В. Бондар, Т. Браже, Ю. Гагін, О. Дубасенюк, А. Деркач, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, С. Сисоєва, І. Тараненко.

Як зазначала І. Зверєва, компетентність формується не тільки завдяки отриманим знанням та апробованим навичкам і вмінням, а й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів [2].

Роль професійної компетентності фахівця соціальної сфери на сьогоднішній день має особливу актуальність. Характер професійної діяльності потребує від фахівця соціальної сфери знайомства з широким колом питань, починаючи з організації системи соціального забезпечення в цілому і відповідного законодавства, елементів соціології та економіки, і закінчуючи конкретними, тобто передбачаючи ми знання прикладної психології, прийомами роботи з клієнтами.

Виходячи з того, що в поняття професійної компетентності входить: методична компетентність, соціальна та організаторська компетентність, професіоналізм працівника соціальної сфери залежить від всіх трьох рівнів. По відношенню до працівників соціальної сфери їх можна поділити на наступні групи:

1. При яскраво вираженій методичній компетентності соціального працівника можна назвати консультантом. Це скоріше вчитель, що може створювати події. Вид діяльності, який найбільше для нього підходить – із категорії “людина-людина”.

2. При провідній соціальній компетентності фахівця соціальної сфери можна назвати месіонером, так як в його діяльності переважає керівництво в більшій мірі особистим досвідом, діяльність якого скоріше підходить до категорії “людина-община”.

3. Спеціаліст з переважаючою організаторською компетентністю може бути названий фасилітатором, найбільш повно професійна компетентність такого фахівця соціальної сфери проявляється при діяльності, що відноситься до категорії “людина-група”. Завдячуючи його діям можливо в максимальній мірі розкрити потенціал кожного члена групи.

З вищевикладеного видно, що у сучасній науці позначився міждисциплінарний підхід до визначення поняття компетентності. Компетентність є системною освітою, що включає особові, предметні та інструментальні особливості і компоненти. Компетентність виступає новою одиницею виміру вченості людини і соціальної вимоги суспільства.

Основні розбіжності вчених полягають у різних підходах до визначення інтегруючого компонента змісту поняття “компетентність”. Одні таким компонентом вважають знання, вміння, навички, інші – “здатність і готовність особистості до діяльності”, треті поділяють змістовний і процесуальний компоненти компетентності.

Незалежно від трактування компетентність: 1) завжди розглядається в контексті діяльності; 2) розуміється як важлива системотворна властивість особи, що є інтеграцією різних компетенцій людини; 3) характеризує міру підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення; 4) формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності.

Що ж до поняття “компетенції”, воно прийшло у педагогіку зі світу праці і підприємств. Як відзначають у своїх дослідженнях С. Шишов та В. Кальней, “протягом останніх десятиліть цей світ значно відточив, заформалізував свої концепти і свою техніку оцінки та управління людськими ресурсами. Зіткнувшись з великою конкуренцією і зі швидкою зміною знань і технологій, світ підприємств направив зростаючі інвестиції в розвиток того, що часто називають “людським капіталом” [16, с. 80-81].

При такому підході компетенції характеризуються як загальна здатність, яка проявляється і формується в діяльності, що ґрунтується на знаннях, цінностях, схильностях і дозволяє людині здійснювати зв'язок між знанням і ситуацією, виявити процедуру (систему дій) для успішного вирішення проблеми. На відміну від знань, умінь, навичок, що припускають дію по аналогії із зразком, компетенція передбачає наявність досвіду самостійної діяльності на основі універсальних знань.

У виробничій сфері значна частина професій і посад характеризується більш-менш докладним списком (набором) компетенцій, які використовуються при наймі на роботу, підвищення кваліфікації співробітників.

Виходячи із прийнятого у виробничій сфері підходу, С. Шекшня визначає компетенцію як особистісні характеристики людини, її здатності до виконання тих чи інших функцій, освоєння типів поведінки і соціальних ролей, як, наприклад, орієнтація на інтереси клієнта, вміння працювати в групі, напористість, оригінальність мислення [15, с.106].

У логіці цього підходу компетенція розглядається як складова частина компетентності, що розуміється як інтегративна якість особистості професіонала, яка включає не тільки уявлення про кваліфікацію, а й “освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності” [15, с. 454-455].

Поняття компетенцій на сьогоdnішній день розглядається більш детально розробниками стандартів спеціальності “Соціальна робота”. Зокрема загально професійними компетенціями на думку розробників стандартів є: здатність дотримуватись норм професійної етики, здатність до емпатії, здатність усвідомлювати відповідальність за результати професійної діяльності, здатність до професійної рефлексії, здатність аналізувати теоретичні засади власної професійної діяльності на рівні індивіда, соціальної групи, громади, здатність аналізувати процеси становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи та громади як суб'єктів соціальної роботи і т.д.

В свою чергу кожна із компетенцій має систему умінь, що їх відображає, наприклад: компетенція щодо вирішення проблем та задач соціальної діяльності, інструментальних та загальнонаукових задач така як здатність дотримуватись норм професійної етики включає в себе зміст умінь: в умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами комунікативними засобами проявляти повагу до їхньої гідності й права на вибір певної поведінки, якщо вона не порушує такого ж права інших людей; уникати прямого чи опосередкованого примусу клієнтів до будь-яких дій, навіть на їхню користь або на користь їхнього соціального оточення

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти відповідно до принципу пріоритетності інтересів клієнтів

В умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами комунікативними засобами проявляти толерантність до клієнтів, їхнього емоційного стану, способу поведінки незалежно від особистісних характеристик, соціального статусу, статі, національності, способу життя, фізичного чи психічного стану та інших індивідуальних особливостей

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти відповідно до принципу справедливості, намагаючись забезпечити максимальну доступність послуг кожному, хто їх потребує

В умовах індивідуальної та групової взаємодії з клієнтами діяти відповідно до принципу конфіденційності, не допускати розголошення особистої інформації про клієнта

В умовах соціальної служби, громадської організації, благодійної організації, працюючи різними методами з окремими клієнтами і групами діяти спільно з іншими фахівцями соціальної роботи, визнаючи різні погляди та форми практичного досвіду колег і утримуючись від некоректної критики їхньої професійної поведінки; піддавати конструктивному аналізу професійні дії колег, прагнучи забезпечити якнайкращі послуги клієнтам та якнайвищу якість роботи установи і т.д.

Таким чином, стосовно до професійної діяльності терміни компетентність і компетенція розглядається не як частина і ціле, а в основному як ідентичні й синонімічні категорії, причому, термін компетентність є найбільш усталеним, більш поширеним.

Дослідники і практичні працівники однакові в тому, що фахівець соціальної сфери повинен бути компетентним та володіти компетенціями, що висуваються до професії, мати глибокі знання в області наук про людину: психології, медицини, соціології, педагогіки, економіки, права, етики та ін. Знання теорії, методики і технології соціальної роботи та вміння їх застосувати у поєднанні з відповідними особовими якостями і здатність до творчості можуть розглядатися як готовність соціального працівника до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление / В. А. Болотов. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290 с.
2. Энциклопедия для фахівців соціальної сфери / [за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.
4. Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе “учитель – ученик”: метод. пособие [для учителя]. – М.: Пед.общество России, 1999. – 75 с.
5. Ковалева Г. С. Основные подходы к оценке качества подготовки обучаемых в России и за рубежом Восьмой симпозиум “Квалиметрия человека и образование методология и практика” / Ковалева Г. С., Челышкова М. Б. – М.: Исслед. центр, 1998. – 61 с.
6. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе/ Е.С.Муниц // Вестник калининградского юридического института МВД России. – Вып.1 (17): научно-теоретический журнал. – Калининград. – 2009. – С.103-106.
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностраный язык в школе. 2004. – № 7.
8. Огарев В. И. Компетентное образование: социальный аспект / В. И. Огарев. – СПб: Узд. РАО ИОВ. – 1995. – 197 с.
9. Ожегов С.И. Слова русского языка: 70000 слов / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
10. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
11. Сімен-Сіверська О.В. Формування педагогічної компетентності фахівця соціальної роботи в процесі професійної підготовки у вузі: дис ... канд. пед. наук / О.В. Сімен-Сіверська. – Ставрополь, 2002. – 106 с.
12. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512с.
13. Формирование профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных социально-экономических условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dibase.ru/artikl/>
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр “Эйдос” [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: WWW/eidos.ru/news/compet/htm., с. 9.
15. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации: учеб.-практ. пособие / С.В. Шекшня. – М.: ЗАО “Бизнес-школа “Интел-Синтез”, 2002. – 355 с.
16. Шишов С.Е. Мониторинг якості освіти в школі / С.Е.Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 455 с.
17. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе: дис ... канд. психол. наук / Н.В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 153 с.
18. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence / R.W. White // Psychological Review, 1959. – №66.

CITED LITERATURE

1. Bolotov V. A. Pedagogical education in Russia in the context of social change: principles, technologies, management / V. A. Bolotov. – Volgograd: Peremena, 2001. – 290 s.
2. Encyclopedia for favc socalo sphere / [zag. red. prof I. D. Zwereva]. – Kyiv, Simferopol: Overcom, 2012. – 536 s.
3. Zimnja I.A. General culture and social and professional competence of the person / I.A. Zimnja // Higher education today. – 2005. – № 11.
4. Kalnej V.A. Technology of monitoring the quality of teaching in the system “teacher - student”: method. the teacher's manual / V.A. Kalnej, S.E. Shishov. – M: Pedubast Russia, 1999. – 75 s.
5. Kovaleva V. S. Main approaches to assessing the quality of preparation of students in Russia and abroad Eighth Symposium “Qualimetry of human rights and education methodology and practice” / Kovaleva V. S., Chelysheva M. B. – M.: Issled. center, 1998. – 61 s.
6. Muniz E.S. Social competence of social workers in the process of education / E.S. Muniz // Bulletin of the Kaliningrad law Institute of MIA Russia. Issue 1 (17): theoretical journal. - Kaliningrad. – 2009. – P.103-106.
7. Milrod R.P. Competence in language learning / R.P. Milrod // Foreign language in school. – 2004. – № 7.
8. Ogarev C. I. Competent education: the social aspect / C. I. Ogarev. – Spb: USD. RAO JOB, 1995. – 197s.

9. Ozhegov S.I., Sloval Russian language: 70000 words / edited POSTGRADUATE Shvedova. -23 ed., Corr. - M.: Russian language, 1990. - 917 s.
10. The Soviet encyclopedic dictionary. – M: Soviet encyclopedia, 1984. – 1600 s.
11. Simen-Siverska O.V. Of pedagogiczna competentes Foca socialo work in process profesinio pdgotovka at vuzi: dis ... / O.V. Simen-Siverska. – Stavropol, 2002. – 106 s.
12. Slastenin V.A Pedagogy: a manual [for students of pedagogical educational institutions]/ Wassertein, Iffice, AIESEC, Antinov. – 3-rd ed. – M.: School Press, 2000 s.
13. The formation of professional competence of the social worker in the regional socio-economic conditions [Electronic resource]. – Mode of access: // <http://dibase.ru/artikl/>
14. Hutorskoj A.V. Core competencies and educational standards. Report on the Department of philosophy of education and theory of pedagogy 23 April 2002. Center “Eidos” [Electronic resource] / A.V. Hutorskoj. – Mode of access: [WWW/eidos.ru/news/compet/htm., s. 9.](http://WWW/eidos.ru/news/compet/htm.,s.9)
15. Sheksna S. C. personnel Management of modern organizations: textbook.-practical use. Manual / S.V. Sheksna. – M.: ZAO “Business school “Intel-Synthesis”, 2002. – 355 s.
16. Shishov S.E Mentoring quality education in skol / S.E Shishov, V.A.Kalnej. – M: Pedagogical society of Russia, 1999. – 455 s.
17. Yakovlev N.V. Psychological competence and its formation in the process of education: dis ... / N.V. Yakovlev. – Yaroslavl, 1994. – 153 s.
18. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence / R.W. White // Psychological Review. – 1959. – №66.

УДК: 37.013.46

ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦЯ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПАРАДИГМА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

Л.І. ТКАЧЕНКО

У статті йдеться про проблему формування фахівця як творчої особистості. Запропоновано синергетичний підхід до розв'язання проблем освітньо-педагогічної діяльності у вищій школі. Представлено парадигму особистісного саморозвитку, що базується на принципах і поняттях синергетики.

Ключові слова: формирование специалиста как творческой личности, синергетический подход, вища школа, парадигма особистісного саморозвитку.

Сучасний етап у сфері економічного розвитку характеризується процесом прискорення – зміна технології та удосконалення наукоємних процесів відбувається кілька разів упродовж професійного функціонування людини. В умовах модернізації економіки, яка має стійку тенденцію до ресурсозбереження й високотехнологічного виробництва стає нормою використання праці висококваліфікованих спеціалістів. До того ж, постійна тенденція до зміни технологій вимагає від фахівців не лише компетентності для виконання вже відомих операцій і функцій, але й розвинутої навички до самоосвіти й мотивації до самозалучення до системи неперервної освіти й підвищення кваліфікації. Отже, головними проблемами, що стосуються не лише фахівця, що працює, а фактично й випускника вищого навчального закладу, є готовність до наступного:

- до ускладнення професійної діяльності, що пов'язано із дослідництвом та інноваційністю, які ґрунтуються на когнітивній мобілізації;
- до виникнення нових професій та спеціалізацій, що загалом вимагає психологічної й інтелектуальної гнучкості;
- до превалювання комунікативної компетентності (за семіосоціопсихологічною концепцією Т.М. Дрідзе).

У зв'язку з цим має йтися про якість підготовки фахівця в системі вищої освіти не лише як про сформованість фахових компетентностей, а як про рівень розвитку особистості (передусім здатність до творчості й креативності). Формування творчої та креативної особистості є чи не найпершим завданням освітньо-педагогічної діяльності в умовах викликів сучасності. Безсумнівно, що і в економіці, й у житті є сфери, у яких потрібне точне виконання наказів, дотримання рецептури, ретельне відтворення технологій тощо, де творчість є обмеженою або й забороненою. Проте нинішня тенденція до творчості, як обов'язкової умови діяльності, має розумітися як вимога до творчого мислення людини. Потрібно акцентувати «особливу увагу на творчому началі та гнучкості з метою розвитку їх здатності постійно адаптуватися до вимог економіки, що ґрунтується на знаннях», – зазначає В.Г. Кремень [8].

Отже, метою нашої статті є подання освітньо-виховної парадигми розвитку особистості в умовах викликів, що адресовані сучасному фахівцю, випускнику чи студенту, а також викладачу. Завданнями – окреслення сучасного розуміння феноменів творчості й креативності та з'ясування умов, за яких формування творчої особистості є найбільш імовірним.

Творчість у сучасних філософських українських та російських словниках визначено як діяльність, що породжує нові цінності (матеріальні, світ ідей), саму людину-творця [17], [18].

Креативність (від латин. *creo* – творити, створювати) – здатність творити, здатність до творчих дій, що зумовлюють нове незвичне бачення проблеми чи ситуації [5]. Для творчої особистості, вказує І. Меркулов, є типовим не лише рівень когнітивної, але й мотиваційної активності. Такі люди прагнуть до автономії, незалежності, самоствердження, що призведуть їх до пошуку маловивчених чи «гарячих» проблем, галузей знань, що формуються, аби кинути виклик загальноприйнятим уявленням [13]. Характерним для креативної особистості, додає В. Андрієвська [2], є відкритість до нового досвіду, тобто дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці (на відміну від конвергентного, коли зусилля спрямовуються на відшукування одного, єдиного правильного розв'язку).

Як бачимо, когнітивність і мотивація – це два принципових складники у базисі творчої активності. Проте, останнім часом з'явилися й інші думки у погляді на проблему, які розширюють можливості щодо формування здатності до творчості.

Оригінальний погляд на сутність креативності висловив Хамід Раджей Різі. Він сформулював визначення креативності як розумової здібності продукувати нову ідею в будь-якій сфері. Тоді креативність – це, по суті, не отримані знання чи наукова діяльність, а навичка, що може бути покращеною за допомогою різних методів. Отже, креативність – це майже те ж, що стійка здатність до продукування новації безвідносно до часу, віку, способу, манери, шляху, технологій, переваг, обставин і обмежень [20].

Дослідник Ю.М. Антонян розглядає проблему мотивації, що передує будь-якій діяльності, у тому числі й творчій, наступним чином. «Мотив – це дещо внутрішнє для особистості, те, що спонукає її до діяльності, поведінки чи вчинку, спрямовує її та наповнює смислом. Мотив покликаний задовольняти певні потреби, тому можна вважати, що потреба формує мотив. Крім потреби на виникнення мотиву впливають також емоції, ідеї, цілі тощо. При цьому мотиви, особливо провідні, можуть формуватися протягом життя, починаючи від народження» [3]. Отже, якщо у суспільстві існує активний запит на творчість та креативність (поза внутрішньою потребою індивіда до творчої діяльності), тобто існують зовнішні умови формування вказаних якостей, відповідно особистості на цей запит стане формування додаткової мотивації до творчості та креативності.

Розширення ареалу пошуків ефективних шляхів підвищення креативності й творчої активності призвело до розвідок у галузі управлінської діяльності. Дослідники І. Какко та С. Інкінен поставили питання про те, що має бути наступним у ланцюгу «креативність – креативна особистість – креативний бізнес – креативний процес – креативна індустрія – креативна економіка», і відповіли наступним чином: це має бути креативний та інтуїтивний (*serendipity*) менеджмент. Йдеться про створення творчих груп та управління групами, в яких організовується динамічна співпраця креативних особистостей [21]. Отже, продуктивність творчих процесів також залежить від належного – креативного – управління, тобто зовнішніх впливів, що допомагають розкритися творчій особистості.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що творчість як здатність до саморозвитку особистості, є зумовленою не лише внутрішніми потенціями, а й зовнішніми умовами, інакше кажучи, детермінованою впливами на особистість. Креативність, у свою чергу, є не вродженою особливістю, а здатністю, яка може бути розвинутою у процесі навчання, для чого також потрібні відповідні умови. Отже особистість виступає складною системою, здатною до саморозвитку, за умов дотримання певних умов. Це дає підстави розгляду особистості в координатах синергетики як універсальної наукової методологічної парадигми сучасності, яка відповідає зазначеним принципам.

У сучасному науковому просторі поширюється методологія синергетики, яка, за визначенням С.П. Курдомова, О.М. Князевої, є орієнтованою на виявлення загальних ознак еволюції і самоорганізації складних систем, яка стає джерелом нового погляду на світ, нового – еволюційного і холистичного – бачення світу [11, с. 163].

Звернення до визначення поняття «парадигма» дає можливість поглибленого філософсько-освітнього розгляду проблеми. Енциклопедичний словник з філософії дає визначення поняття парадигми як сукупності наукових досягнень, що визнані науковою спільнотою у той чи інший період часу і які слугують основою та взірцем нових наукових досліджень [19, с. 631]. Уточнюючи поняття парадигми та його статусу, Н.О. Савотіна приходиться до висновку, що парадигма – провідна теорія науки (базовий підхід) й вища по відношенню до інших категорія наукового пізнання, що базується на бінарних опозиціях, а також прийнята в якості зразка постановки й рішення проблем протягом певного історичного періоду, що фіксується у науковій літературі та визнається науковим співтовариством незалежно від галузі знань [16, с. 6]. Приймаючи це визначення, звернемося до синергетичної методології щодо розвитку особистості.

Як зауважують І.К. Кудрявцев і С.О. Лебедев, синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає

здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [10, с. 61]. Ця теза є основоположною в розумінні особистості та її потенціальних можливостей в «синергетичній педагогіці».

Складність і багаторівневість фізико-біологічного й духовно-психічного аспектів особистості [5, с. 627], не викликає сумніву. «Самоорганізованість» особистісного розвитку доводить С.Д. Максименко, визначаючи вихідні рушійні сили даного процесу: «...Власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішніх суперечливих взаємовідносинах із потребами» [12, с. 30].

З точки зору синергетики розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень.

Відкритість системи розуміється як здатність кожної з її підсистем до обміну речовиною, енергією, інформацією із зовнішніми по відношенню до системи середовищами. У кожний наступний момент часу система (в тому числі й особистість) не залишається незмінною, що треба враховувати в навчально-виховному процесі.

Одна з принципових позицій синергетичного підходу – нелінійність розвитку системи. Тому й розвиток особистості – це не пряма залежність від педагогічних впливів, а потенція, яка може бути спонтанно реалізованою в одному з багатьох варіантів.

Нерівноважність у координатах синергетичної системи «особистість» має сприйматися як здатність і готовність до утворення нових ускладнень системи. Ця особливість має цілеспрямовано використовуватися в системі суб'єкт-суб'єктних відносин викладача й студента для організації бажаних змін.

Тісно пов'язані між собою, з педагогічної точки зору, поняття флуктуації і надмалого впливу. Флуктуація в синергетиці – порівняно малі відхилення в системі, які за умови підсилення ззовні, можуть призвести до утворення якісно нових складових системи. Надмалий вплив, у свою чергу, – це той чинник, що при його застосуванні під час появи флуктуації в системі, призводить до розв'язання стану нерівноважності (хаосу) в ній і відповідно – утворення системи вищої складності, порівняно з попереднім станом. Отже, застосування методики «м'якого управління», коли мала флуктуація (відхилення, коливання) може змінити стан всієї системи – це принципова позиція синергетичної парадигми освітньо-педагогічної діяльності.

Аналіз літератури показує, що звернення до питання освітньої парадигми були неодноразовими, і в кожному з них в основу класифікації парадигм покладено інший принцип, який зрештою лягає в основу її визначення. Наприклад, Ш.А. Амонашвілі, акцентуючи на характері стосунків між учителем і учнем, зазначає про авторитарно-імперативну й гуманну парадигми освіти [1]. І.А. Колеснікова, застосовуючи цивілізаційно-культурологічний підхід, виокремлює езотеричну, науково-технократичну й гуманітарну парадигми [6]. Г.Б. Корнетов, за використання технологічного підходу, поділяє парадигми на авторитарну, маніпулятивну й підтримки [7]. Є.О. Ямбург, зважаючи на освітню мету, говорить про когнітивну й особистісну парадигми [19]. М.М. Поташнік та М.О. Моїсєєв, спираючись на уявлення про направленість педагогічних зусиль, виокремлюють особистісно орієнтовану й особистісно відчужену парадигми [15].

Як бачимо, кожна із зазначених вище парадигм акцентує один з аспектів освітньо-педагогічної діяльності, не зачіпаючи всього спектру основоположних принципів, що дає право умовно назвати їх традиційними. Це, на нашу думку, дає право протиставити їх новій парадигмі (постнекласичній), яка, маючи в своїй основі закономірності синергетики, основним з яких є саморозвиток складних систем, принципово від них відрізняється. Характеристика синергетичної парадигми освітньо-педагогічної діяльності (яку ми подаємо в порівнянні основоположних принципів із традиційними) в бінарних опозиціях матиме наступний вигляд, див. табл. 1.

Таблиця 1

Синергетична парадигма освітньо-педагогічної діяльності в бінарних опозиціях

<i>Традиційні парадигми</i>		<i>Синергетична (постнекласична) парадигма</i>
«Закрита» освіта (лінійність освітньо-виховних процесів, завершеність освіти як процесу)	↔	Відкрита освіта (не лінійність освітньо-виховних процесів, незавершеність освіти як процесу)
Плановість	↔	Спонтанність
Однорідність	↔	Нерівноважність
Сталість	↔	Змінність
Традиція	↔	Інновація

Визначення тотальної мети й загальної траєкторії	↔	Визнання індивідуальних потреб і можливостей, індивідуальна траєкторія
Знання уміння й навички як кінцевий результат освітнього процесу	↔	Засвоєння технології навчання як перманентного процесу протягом життя
Авторитарний (суб'єкт-об'єктний) стиль учителя по відношенню до учня	↔	Суб'єкт-суб'єктні відносини в навчально-виховному процесі
Жорстке управління	↔	М'яке управління, надмалий вплив
Активне навчання й виховання з боку вчителя / пасивна позиція учня	↔	Самовиховання й самостійне навчання з боку учня / позиція коуча з боку вчителя
Превалювання когнітивного розвитку	↔	Превалювання комунікативного розвитку
Загальнонавчальний імператив «знати»	↔	Загальнонавчальний імператив «уміти»

Окреслена синергетична парадигма дозволяє досягнути пріоритети освітньої та педагогічної діяльності сучасності та визначити відповідні чинники щодо змісту, форм, методів навчально-виховної діяльності, а також відповідні їм загальні технології і конкретні методики.

На підтвердження наших міркувань наведемо тезу В.Г. Кременя щодо гуманістичного змісту синергетичної парадигми, «Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [9, с. 279].

Таким чином, синергетична парадигма сучасної освітньо-педагогічної діяльності спирається на загальнонаукову тенденцію використання синергетики як методології в розвитку різних галузей наукового знання, оскільки поєднує два найбільш актуальних підходи – холізм і системність. Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому і педагогічному полі дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові смисли, досягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання.

Зважаючи на коротку класифікацію освітніх парадигм, що нами була наведена вище, потрібно визначити сутність описаної нами парадигми. Враховуючи базальні принципи розвитку складних систем, якою є за синергетичним підходом особистість, й загальну орієнтацію на розвиток особистості фахівця, визначимо окреслену парадигму як парадигму особистісного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Андрієвська В.В. Креативність / В.В. Андрієвська // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.
3. Антонян Ю.М. О сущности мотивов / Ю. М. Антонян // Философские науки. – 2009. – № 5. – С. 69–78.
4. Аршинов В.И. Роль синергетики в формировании новой картины мира / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов // Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире. – М.: Наука, 2004. – С. 374–393.
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1030 с.
6. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
7. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
8. Кремень В. Г. Людиноцентризм в стратегиях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
9. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
10. Кудрявцев И.К. Синергетика как парадигма нелинейности / И.К. Кудрявцев, С.А. Лебедев // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 55–63.
11. Курдюмов С.П. У истоков синергетического видения мира / С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева // Самоорганизация и наука: Опыт философского осмысления / [РАН, Ин-т философии; отв. ред. Акчурин И.А., Аршинов В.И.]. – М.: Арго, 1994. – С. 162–186.
12. Максименко С.Д. Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості / С.Д. Максименко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матер. методол. сем. АПН України, 19 бер 2008 р. – К.: АПН України, 2008. – С. 30–37.
13. Меркулов А. И. Креативность / А. И. Меркулов; [под ред. А. А. Ивина] // Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2004. – С. 401–403.
14. Меськов В.С. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Вопросы философии 2010. – №5. – С. 57–69.
15. Поташник М. Качество образования в разных образовательных практиках / М. Поташник, А. Моисеев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 140–149.

16. Савотина Н.А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н.А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3-10.
17. Философия: Энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М.: Гардарики, 2004. – 770 с.
18. Філософський енциклопедичний словник / НАН України; Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
19. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
20. Hamid Rajaei [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Hamid_Rajaei#Creativity_theory.2C_The_prolixes_and_the_simplifiers.2C_Epistemological_attitude
21. Kakko I. Homo Creativus. Aspects of Creativity and Serendipity Management / I. Kakko, S. Inkinen // Oxford Journals. Science and Public Policy. Vol. 36. – Issue 7. – August 2009. – P. 537–548.

CITED LITERATURE

1. Amonashvili Sh.A. Reflections on Humane Pedagogy / Sh.A. Amonashvili. – Moscow: Publ. house of Shalva Amonashvili, 1995. – 496 p. [in Russian].
2. Andriewska V.V. Creativity / V.V. Andriewska // Encyclopedia of Education / [Editor-in-chief V.G. Kremen; NAPS of Ukraine]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – P. 432.
3. Antonjan M.O. About the essence of motives / M. Antonjan // Philosophical sciences. – 2009. – № 5. – P. 69-78. [in Russian].
4. Arshinov V.I. The role of synergetics in the formation of a new world picture / V.I. Arshinov, V.G. Budanov // Challenge to knowledge: Development Strategy in the modern world of science. – Moscow: Nauka, 2004. – P. 374-393. [in Russian].
5. Encyclopedia of Education / [NAPS of Ukraine; Editor-in-chief V.G. Kremen]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1030 p. [in Ukrainian].
6. Kolesnikova I.A. Pedagogical civilisations and its paradigms / I.A. Kolesnikova // Pedagogics. – 1995. – № 6. – P. 84-89. [in Russian].
7. Kornetov G.B. Paradigms of basic models of educational process / G.B. Kornetov // Pedagogics. – 1999. – № 3. – P. 43-49. [in Russian].
8. Kremen V.G. Humane centrism in the strategies of educational space / V.G. Kremen. – Kyiv: Pedagogichna dumka, 2009. – 520 p. [in Ukrainian].
9. Kremen V.G. Synergetics in education: context of Humane centrism / V.G. Kremen, V.V. Iljin. – Kyiv: Pedagogichna dumka, 2012. – 368 p. [in Ukrainian].
10. Kudrjavitsev I.K. Synergetics as a paradigm of nonlinear nature / I.K. Kudrjavitsev, S.A. Lebedev // Issues of Philosophy. – 2002. – № 12. – P. 55-63. [in Russian].
11. Kurdjumov, S.P. At the source of synergetic vision of the world. / S.P. Kurdjumov, E.N. Knjazeva // Selforganisation and science: Experience of philosophical understanding / [RAS, In-t of Philosophy, Editors-in-chief Akchurin I.A., Arshinov V.Y.]. – Moscow: Argo, 1994. – P. 162-186. [in Russian].
12. Maksymenko S.D. Psychological mechanisms of self-identity and self-development of a personality / S.D. Maksymenko // Psychological and pedagogical basis of personality development in the educational scope: Sources of metodol. seminar at NAPN of Ukraine, 2008, March 19. – Kyiv: NAPN of Ukraine, 2008. – P. 30-37. [in Ukrainian].
13. Merkulov A.I. Creativity / A.I. Merkulov; [ed. by. A.A. Ivina] // Philosophical encyclopedic dictionary. – Moscow: Gardariki, 2004. – P. 401-403. [in Russian].
14. Meskov V.S. The world of information as a thirnitariar model of Universum. Postclassical methodology of cognitive activity / V.S. Meskov, A.A. Mamchenko // Issues of Philosophy. – 2010. – №5. – P. 57-69. [in Russian].
15. Potashnik M. Quality of education in different educational practices / M. Potashnik, A. Moiseev // National education. – 1999. – № 9. – P. 140-149. [in Russian].
16. Savotina N.A. The notion “Paradigm” and its status in Pedagogics / N.A. Savotina // Pedagogics. – 2012. – № 10. – P. 3-10. [in Russian].
17. Philosophical encyclopedic dictionary / [ed. by A.A. Ivina]. – Moscow: Gardariki, 2004. – 770 p. [in Russian].
18. Philosophical encyclopedic dictionary / [Natsional academy of sciences of Ukraine, Institute of Philosophy named by G.S. Skovoroda]. – Kyiv: Abris, 2002. – 742 s. [in Ukrainian].
19. Yamburg E.A. School for everyone: adaptive model (Theoretical basis and practical realisation) / E.A. Yamburg. – Moscow: Novaja shkola, 1996. – 352 p. [in Russian].
20. Hamid Rajaei [Electronic resource]. – Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/Hamid_Rajaei#Creativity_theory.2C_The_prolixes_and_the_simplifiers.2C_Epistemological_attitude.
21. Kakko I. Homo Creativus. Aspects of Creativity and Serendipity Management / I. Kakko, S. Inkinen // Oxford Journals. Science and Public Policy. - 2009, August. – Vol. 36. – Issue 7. – P. 537–548.

УДК 378.147:167.7

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ОСНОВІ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОГО ПІДХОДУ

О.М. СЕМЕНОГ

У статті крізь призму поліпарадигмального підходу та досліджень співробітників відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України окреслено деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (взаємозв'язок знань із різних гуманітарних сфер: психопедагогіки, літератури, інформаційних технологій), мета якої - формувати Людину і людяність.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель гуманітарних дисциплін, поліпарадигмальний підхід, психологічна педагогіка, Людина, людяність.

Постановка проблеми. Сергій Кримський, сучасний український філософ, доводить, що Людина – істота вертикальна, і її життя вимірюється не кількістю років, а ступенями ціннісного

сходження [4, с. 187]. Височінь ціннісного сходження значною мірою досягається нашою духовністю, «ментальна матриця якої кодується в естетично довершених текстах» (Л.Мацько). А це і яскраве слово, і помітка, і написане олівцем міркування на полях сторінки. Через емпатійне переживання, рефлексивне пізнання духовно-моральних норм і культурних цінностей виховується особистість, відкрита до спілкування з іншими культурами.

Тож від кожного з нас, а від учителя гуманітарних дисциплін як носія Краси, Добра, Істини передусім залежить, як стимулюємо установку на творчість, якими «олюдненими книгами» наповним внутрішній простір душі наших вихованців, які національні і європейські орієнтири сформуємо в час, коли надто крихкими між людьми, усередині громади й суспільства, між державами є цінності миру, взаємоповаги, терпимості і дружби, любові й милосердя. Учитель гуманітарних дисциплін сьогодні – це мудрий наставник, котрий у фасилітативному форматі навчально-виховної діяльності виховує громадянина України і світу з планетарним баченням і такою поведінковою нормою і етикою, за яких пріоритетними будуть ціннісно-культурний світогляд, вічні загальнолюдські і національні чесноти.

Основне протиріччя професійної підготовки майбутніх учителів полягає в об'єктивній необхідності одночасного виконання вимог конкурентоздатності і соціально-професійної мобільності випускників й існуючою системою підготовки, що орієнтована часто лише на одну з парадигм: когнітивну, особистісну, діяльнісну або професійно розвивальну та ін. Для забезпечення гнучкості і цілісності процес підготовки майбутніх учителів історії, філологічних дисциплін важливо гармонізувати на основі поєднання гуманістичної, когнітивно-інформаційної, антропоцентричної, культурологічної, компетентнісної, діяльнісної освітніх парадигм. Доцільним є проектування і реалізація професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням поліпарадигмального підходу, що становить методологічну, концептуальну основу сучасної педагогічної науки і здатний «навести мости» між окремими парадигмами, інтегрувати соціальне теоретичне знання на основі паритету і взаємодоповнюваності.

На модернізації професійної підготовки вчителів на засадах інноваційного розвитку наголошується в міжнародних документах із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції (Стратегія ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012-2015 рр., Форум міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011)), у Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010 – 2015» (2010), у Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (2009), в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012), у Педагогічній Конституції Європи (2013), у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., у Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013). Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням випереджувального, поліпарадигмального підходу досліджують В.Андрущенко, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Кремень, Л.Лук'янова, Н.Ничкало, О.Огієнко, Л.Пуховська, Л.Хомич, Т.Усатенко та ін.

Мета статті. З урахуванням напрацювань учених окреслимо семантичні поля понять «парадигма», «поліпарадигмальний підхід», крізь призму поліпарадигмального підходу, досліджень співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, зокрема відділу теорії та історії педагогічної майстерності розглянемо деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Виклад основного тексту. Зазначимо, що поняття «парадигма» було уведено швейцарським лінгвістом XIX століття Фердинандом де Соссюром, який позначив ним систему форм одного і того ж слова, поперечний зріз структури мови, звід таблиць відмінювання тощо [10, с.23]. Поняття «парадигма наукового знання» завдячує своєю появою Томасу Куну. Саме так американський історик охарактеризував наукові досягнення, що визнані всіма членами наукового товариства і які є моделлю постановки проблем і деякий набір рішень у сукупності з процедурами дослідження [5]. У контексті нашого дослідження використовуємо поняття «педагогічна парадигма», яке фахівці характеризують як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [1, с. 69], культурно-історичні типи педагогічного мислення і педагогічної дії [2; 11].

У педагогічній науці і практиці актуалізується застосування системного, синергетичного, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного, контекстного підходів щодо професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісне утворення зі структурними, функціональними й генетичними зв'язками; особистісно-діяльнісний – передбачає посилення уваги до формування в майбутніх учителів особистісних і професійних якостей, здібностей, суб'єктивного досвіду; синергетичний – сприяє розумінню процесу професійної підготовки як саморозвивальної системи освіти, що стимулює саморозвиток особистості. Відповідно до компетентнісного підходу у процесі навчальної (на лекціях, практичних заняттях, у самостійній роботі, при виконанні кваліфікаційних робіт, дослідницьких завдань навчальних і педагогічних практик), науково-дослідницької діяльності, в позанавчальний час

відбувається формування ключових компетентностей. Контекстний підхід полягає в тому, що форми, методи, засоби діяльності у вищій школі узгоджуються з майбутньою професійною діяльністю і спрямовані на професійний розвиток. Згідно з культурологічним підходом засвоєння культури у просторі педагогічної освіти вимагає від майбутнього вчителя вироблення світоглядної позиції, толерантності, співпереживання, усвідомлення цінності Слова. Реалізація аксіологічного й текстоцентричного підходів забезпечує спрямованість роботи над фаховим текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток мовних, літературних, естетичних здібностей особистості. Означені підходи взаємозбагачують, доповнюють один одного.

У педагогічній науці і практиці актуалізується застосування поліпарадигмального підходу. Цей підхід використовують як дослідницьку методологію, теорію концептуального моделювання освітньої системи, теоретичну основу проектування і реалізації процесу навчання на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні крізь призму педагогічних парадигм. Поліпарадигмальний підхід дає можливість виявити тенденції та напрями концептуалізації педагогічного знання, обирати форму постановки і вирішення проблеми в системі освіти [12, с. 15]. Хоча, що таке «поліпарадигмальний підхід», які його теоретико-методологічні можливості і межі застосування – це поки що не визначено з достатньою очевидністю.

На обґрунтування і реалізацію концепції професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін з урахуванням поліпарадигмального підходу підпорядкована науково-дослідна діяльність співробітників відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. В умовах глобальної кризи, що охопила всі суспільні інститути і привела до загострення економічних, культурних і соціальних проблем, дослідники формують Людину в людині. Мета наукових праць І.Зязюна, М.Солдатенка, О.Лавріненка, М.Лещенко, Т.Іванової, С.Пономаревського, О.Семенов, О.Грищенко, О.Боровик, О.Тринус [8], докторантів М.Вовк, В.Сидоренко, В.Мозгового, проведених під керівництвом академіка І.Зязюна майстер-класів (понад п'ятдесят), тренінгів, лекцій, семінарів, практичних занять, творчих зустрічей з учителями й учнями, викладачами і студентами – сприяти постійному розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності вчителів упродовж усього професійного життя.

Такий учитель, доводять фахівці з педагогічної майстерності, працює у форматі самостійних творчих пошуків, що ґрунтуються на здобутках фундаментальних наук і традиційної методики. Їх унікальність полягає в аксіологічній основі вчительської дії, яка базується на трьох психологічних чинниках: інтелект – афект – воля. За І.Зязюном, інтелект – це знання, наповнені смыслом, який є підвалиною й осередком душі, афект – емоційно-почуттєвий світ людини [2]. **Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною і професійною неповторністю. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливорює передачу майстерності іншим (з виступів академіка НАПН України І.Зязюна).**

Сьогодні, коли перед натиском трагічно-плачевного матеріально-економічного стану країни, вузького прагматизму навчання й виховання часто втрачають гуманістичний дух і спрямованість, і в багатьох з'являється розгубленість щодо шляхів і методів підготовки сучасної молоді, відділ теорії та історії педагогічної майстерності прагне повернути в учнівську і студентську аудиторію класичне наукове знання психології і педагогіки, обґрунтовує психологічну педагогіку як фундаментальну основу педагогічної майстерності. Основне завдання психопедагогіки – розкрити передумови, умови, рушійні сили неперервного розвитку психологічного досвіду людини від народження до глибокої старості, опис динаміки розвитку окремих психічних функцій (пізнавальних, вольових, емоційно-почуттєвих та ін.) і властивостей формування і розвитку якостей особистості, вікових і індивідуальних особливостей діяльності і спілкування. Предметом психологічної педагогіки є вивчення психологічних закономірностей процесу педагогічної взаємодії у системі «учитель – учні».

У фасилітативному форматі навчальної діяльності пропонує виховувати майбутніх учителів як громадян України С.Пономаревський [7]. Ідеться про високий рівень сприйняття ціннісних систем інших народів і культур (Г.Філіпчук), усвідомлення того, що справжня історія складна, різновекторна і багатомовна, і кожен поверх, століття характеризується власним етно/ полікультурним стилем і власною енергетикою (К.Тищенко). Через усі складові професійної підготовки майбутніх учителів важливо провести ідею спадкоємності глибокої за змістом і потужної за своїм навчально-виховним впливом педагогічної традиції, творцями якої є К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, - наголошує у численних працях О.Лавріненко. Ця традиція увійшла в нашу плоть і кров, бо вона віддунує своїм єством внутрішню природу людини як творця культури (В.Андрущенко), а стрижнем цієї традиції є філософсько-педагогічне кредо В.Сухомлинського, - «серце віддаю дітям». Ідеться насамперед про вчительське серце.

Серце, яке в поезіях Тараса Шевченкова любить, плаче, в'яне, сміється, щебече, розмовля, б'ється, болить, чує, віщує, виступає як потреба самовираження, сприяє розвитку

мовнокомунікативної культури, самовираження, самореалізації, самовираження. Шевченкове слово, природне і водночас небуденне, нелукаве, «без золота, без каменю, без хитрої мови», розумне, щире, кротке, святе, правдиве, спонукає більш тонко відчувати рідне слово й відповідальність за екологію душі [3].

На важливості учителя бути психологічним педагогом наголошувалося і на засіданні круглого столу, який провели співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Інституту літератури НАН України (березень 2014 р.). Рефрен виступів – теза, зокрема, про те, що Тарас Шевченко – це психолог від Бога, психологічний педагог, кожний його образ є взаємодією автора-психолога і читача (з виступу директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України І.Зязюна). Через могутню систему образів Шевченко діставався до найпотаємніших закутків нашої підсвідомості. Він висловлював і висловлює те, що люди хотіли сказати, але до кінця не усвідомлювали.

До речі, відділ теорії та історії педагогічної майстерності, І.Зязюн сповідує такий психодидактичний метод, як метод «про себе», тобто читання беззвучне, внутрішнім голосом, читання для себе, «усамітнене читання», що є найкращим способом «торкнутися сердечних почуттів», необхідною умовою для духовних роздумів над книгою. Ідеться про те, що людина прочитає про себе, візьме у свої потреби й інтереси, у свій світогляд, у свою волю, своє мислення. Наша педагогіка страждає від безлюдності, часто йде поза учителем і учнем. Насправді, за Шевченком, маємо звертатися до свідомості вчителя. Нам треба розвивати педагогічну дію вчителя, і через цю дію передавати почуттєвий стан (з виступів І.Зязюна на звітних конференціях інституту). Лінгвопсихологічне перечитування творів Тараса Шевченка дозволяє майбутнім учителям більш тонко відчувати рідне слово, замислюватися над потребою і, власне, оволодівати комунікативними атрибутами майстерного мовлення. Ідеться про вправність у вербальному й невербальному спілкуванні, про дикцію, інтонаційну виразність, правильність слововживання, логічність, постійну роботу над збагаченням свого мовлення, його естетичною довершеністю й вишуканістю.

Навчально-пізнавальну, науково-дослідну, виховну складову і підсистему практик майбутніх учителів гуманітарних дисциплін важливо пронизувати сердечністю, животворною енергетикою кожного заняття і виховного заходу сприяти вихованню мовних особистостей. Професійну підготовку вибудовуємо на інтеграційній основі, зокрема на поглибленні знань з історії мови, сучасного українського та світового мовознавства, розширенні уявлення про лінгвістику тексту, теорію мовленнєвої діяльності, на опануванні технології дослідницького навчання, формуванні комунікативних, лінгвістичних, лінгвокультурологічної, прагматичної компетенцій [6]. У контексті таких вимог учитель повинен бути насамперед елітарною мовною особистістю, психологом-практиком, майстром діалогічної взаємодії. Такий діалог ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті своїх вихованців як партнерів, прагненні до їх духовного взаємозбагачення і доказу істинності знання через стимулювання читацьких інтересів, вироблення власної стратегії і тактики живомовного спілкування, ініціювання ціннісно-сміслової комунікації та розумової активності.

Майбутньому вчителю-досліднику важливо оволодіти основами текстової і жанрової, лексикографічної, термінологічної, редакторської культури, моделювати зв'язний текст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей та принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації.

Професійну підготовку майбутніх учителів цілісно взаємопов'язують психолого-педагогічні та мовні, літературні курси. Українська художня класична і сучасна література, пропонуючи різноманітні психолого-педагогічні ситуації, дозволяє глибоко проникнути у внутрішній світ учителя й учня, виявити педагогічні закономірності, обґрунтувати педагогічні позиції, переконання [9].

Мислителі постмодерністського спрямування переконують, що знаменитий вислів Декарта «*Cogito ergo sum*» (я мислю, отже, я існую) сьогодні варто доповнити настановою інформаційної епохи: «Зміни свій спосіб мислення, і ти зміниш свій світ!», тобто, як писав М.Фуко, вияви турботу про себе, про певний образ мислення, який здійснюємо в інформаційному суспільстві. Реалізація неперервної освіти передбачає залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел і ресурсів, заострення проблеми формування інформаційної культури майбутніх учителів.

Гуманітаристика й інформаційні технології зацікавлені в кооперації і взаємодії. Головний предмет лінгвістики, літературознавства, історії – це тексти з усіма вербальними і невербальними компонентами, а розуміння тексту – це розуміння життя епохи. Залучення нових інформаційних технологій дозволяє зберігати в електронних фондах словесності культурно-історичну інформацію, що міститься в текстах різних століть, активізує розвиток корпусної лексикографії, філологічної інформатики тощо, забезпечує інтеграцію літератури, мистецтва, мови, інформатики тощо. У цьому контексті зазначимо, що Інститут літератури імені НАН України до 200-річчя з дня народження Т.Шевченка представили унікальний за своєю функцією та контентом інтернет-портал «Погляд крізь

час». Користувач може знайти все (чи принаймні все) про Кобзаря в сучасній мультимедійній формі: оцифровані рукописи (до 100 тис.), фоторепродукції образотворчих робіт Шевченка, видання іноземною та українською мовами, що просіяні фаховим аналізом. Таким чином, студенти мають можливість розширити герменевтичне коло навчально-діалогічної взаємодії в системі «Шевченко – учитель – учень – письменник». Оволодіння вчителем основами нових інформаційних технологій і методикою їх використання дозволяє педагогічній праці бути більш продуктивною, творчою, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей уроку чи виховних заходів. Єдине – не потонути в інформаційному океані, через діалог розвивати здібності задовольняти професійні й особистісні потреби і проводити аналітичні дослідження.

З-поміж перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки виділимо також вивчення ідіостилу відомих майстрів слова. Наприклад, ключовими концептами філософсько-педагогічних, філософсько-психологічних студій І.Зязюна виступають людина, особистість, учитель (талановитий учитель) і учень (талановитий учень), радість і краса праці, педагогічна дія, а «справжня педагогіка, за І.Зязюном, – це психологія в дії».

Висновки. Проведений теоретичний аналіз і аналіз напрацювань співробітників відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України засвідчує потребу гармонізувати професійну підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на основі поліпарадигмального підходу, що дозволяє розвивати здатність творчо примножувати, оновлювати інтелектуальну спадщину, формувати вміння орієнтуватися у безмежності ідей, теорій, фактів, концепцій, методологій, навчає особистість відбирати «потрібні знання» із різних гуманітарних сфер (історії, культурології, мистецтва, літератури, психопедагогіки, інформаційних технологій). Мета підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі – формування і розвиток особистості, яка характеризується творчою індивідуальністю, високим рівнем соціальної зрілості, освіченості, культури, розумінням сутності суспільства і людини та їх взаємозв'язку у процесі розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
3. Ключек Г. Емоціональний інтелект Тараса Шевченка [Електронний ресурс] / Г. Ключек. – Режим доступу: <http://www2.kspu.kr.ua/blogs/klochek/>
4. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії / С.Б. Кримський; передмова М. Попович. – К.: Києво-Могилянська академія, 2008. – 717 с.
5. Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун; пер. з англ. О. Васильєва. – К.: Port- Royal, 2001. – 226 с.
6. Мова наша – українська: навч.-метод. посіб. [для вчителя] / [Л.І. Мацько, О.М. Семенов, Н.Б. Голуб, О. Сидоренко, О. Мацько]; за ред. Л.І. Мацько. – К.: Богданова А.М., 2011. – 510 с.
7. Пономаревський С. Українське шкільництво у Росії (1917 - 2010 рр.): монографія / С. Пономаревський; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України. – Чернігів: Вид-во Черніг. держ. ін-т економіки і упр., 2012. – 375 с.
8. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: колективна монографія / [Зязюн І.А., Лавриненко О.А., Солдатенко М.М. та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 345с.
9. Семенов О. Мовна особистість учителя в художній літературі: навч. посіб. / О. Семенов, Л. Базиль. – К.: Фенікс, 2008.–224 с.
10. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / Ф. де Соссюр; пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К.: Основи, 1998. – 324 с.
11. Хомич Л.О. Аксиологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л.О. Хомич // Аксиологічний підхід - основа формування цілісності особистості майбутнього педагога: монографія; [за заг. ред. Л.О. Хомич]. – Київ-Ніжин: Видавць ПП Лисенко М.М., 2010. – С. 6-22.
12. Шкабара І.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX – XVII вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444 с.

CITED LITERATURE

1. Honcharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary / S. Honcharenko. Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p. [in Ukrainian].
2. Zyazun I.A. Philosophy of pedagogical action: monography / I.A. Zyazun. – Cherkasy: ChNU named by Bogdana Khmel'nytskogo, 2008. – 608 p. [in Ukrainian].
3. Klochek H. Emotional intellect of Taras Shevchenko [Electronic resource] / H. Klochek. – Mode of access: <http://www2.kspu.kr.ua/blogs/klochek/>. [in Ukrainian].
4. Krymskyi S. B. Under signature of Sofiia / S. B. Krymskyi; Foreword M. Popovich. – Kyiv: Kyivo-Mogylyanska academia, 2008. – 717 p. [in Ukrainian].
5. Kun T. Structure of scientific revolutions / T. Kun; transl. from engl. by O. Vasil'eva. – K.: Port- Royal, 2001. – 226 p. [in Ukrainian].
6. Our language – Ukrainian: educ.-metod. access. for teacher / [L.I. Maztko, O.M. Semenov, N.B. Holub, O. Sydorenko, O. Maztko]; ed. by L.I. Maztko. – K.: Dogdanova A.M., 2011. – 510 p. [in Ukrainian].
7. Ponomarevskiy S. Ukrainian schooling in Russia (1917 - 2010) monography / S. Ponomarevskiy; In-t Teach. Educ. and Educ.of Adults NAPS of Ukraine. – Chernigiv: Publ.h. Chernig. public. in-t of economics and manag, 2012. – 375 p. [in Ukrainian].
8. The development of pedagogical skills of teachers of higher educational institutions of non-teaching profile in terms of information technology society: coll. monography / [I.A. Zyazun, O.A. Lavrinenko, M.M. Soldatenko etc.]. – K.: Pedagogichna Dunka, 2013. – 345 p. [in Ukrainian].

9. Semenog O. Language personality of a teacher in fiction: educ. access. / O. Semenog, L. Basył'. – K.: Feniks, 2008. – 224 p. [in Ukrainian].
10. Sossur F. de. Course of General Linguistics / F. de Sossur; transl from fr. by A. Korniyuchuk, K. Tyshchenko. – K.: Osnovy, 1998. – 324 p. [in Ukrainian].
11. Homych L.O. Axiological basics of future teachers training / L.O. Homych // Axiological approach - basis of forming integral personality of future teacher: monography / [ed. by. L.O. Homych]. – Kyiv-Nizhyn: Vydavets PE Lysenko M.M., 2010. – P. 6-22. [in Ukrainian].
12. Shkabara I.E. (2006), Genesis of pedagogical paradigms of education in Russian history (IX – XVII cent.): monography / I.E. Shkabara. – Ekaterinburg: Ural. publ. ped. Univ, 2006. – 444 p. [in Russian].

УДК 378. 112 (477)

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СИСТЕМНОЇ КАТЕГОРІЇ «ЦІЛІСНІСТЬ» В УПРАВЛІННІ УНІВЕРСИТЕТОМ

В.В. КРИЖКО

В рамках системного підходу дослідження категорії «цілісність» в управлінні сучасним університетом здійснено на теоретико-методологічному рівні. Встановлено родові зв'язки цілісності в управлінні в межах системно-синергетичних вимірів. Визначено управлінські пріоритети щодо розвитку цілісності університету в напрямку емерджентних змін.

Ключові слова: цілісність, цілісний підхід, антиномії, емерджентність.

Найбільш суттєвим та визначальним атрибутом будь-якої соціальної системи є її цілісність. Цілісність виступає визначальною умовою сталою «метаболізму» академічної установи. А це означає наявність інтегративного синергетичного, або емерджентного ефекту взаємодії елементів системи, який не дорівнює результату простого підсумку дій цих елементів окремо один від одного. В.Б. Авер'янов вважає, що у державно-управлінських дослідженнях доцільно оперувати визначенням поняття системи як цілісного утворення з новими інтегративними якостями, що не властиві його компонентам окремо, а виникають завдяки їх взаємодії в системі [1]. Категорія цілого є предметом філософських знань і цілісного підходу – найбільш загального і широкого способу охоплення пізнаваних явищ.

Значний внесок в розробку цілісного підходу, що досліджують загальну теорію систем наукові праці російських і українських учених: В.Г. Афанасьєва, А. І. Берга, І.В. Блауберга, О.О. Богданова, С.А. Валуєва, В.Н. Волкової, Д.В. Гвішіані, С.П. Никанорова, В.Н. Садовського, Ф.Е. Темникова, В.С. Тюхтіна, А.І. Уємова, Ю. І. Черняка, Ю.А. Урманцева, Е.Г. Юдіна, Р. Акоффа, Ч. Барнарда, Л. фон Бергаланфі, Ст. Біра, Д. Діксона, Р. Джонсона, Ф. Каста, Е. Квейда, Д. Кліланда, В. Кінга, Дж. Кліра, Е. Кунца, О. Ланге, Е. Ласло, Ст. Оптнера, Р. Розенцвейга, Ешбі У.Роса, Р. Саймона, Дж. Форрестера, Ф. Емері, С. Янга і багато інших.

Цілісний підхід належить до філософського рівня пізнання і орієнтує на пізнання об'єкту як суті, що поводить по відношенню до якогось класу дій як елементарний об'єкт. Орієнтиром для цього є визначення цілісності як властивості об'єкту, що полягає в його віддиференціюванні від середовища і внутрішній єдності. Цілісний об'єкт конкретно вивчається як система, що виступає в єдності складу (елементів, з яких складається об'єкт), структури (зв'язків між ними) і функцій (роль кожного елементу в даній системі). Але, сам ієрархічний зв'язок категорій «цілісність» – «системність» – «комплексність» і, відповідно, цілісного, системного, комплексного підходів в рамках методологічного або, точніше, мета-методологічного аналізу, на думку В.Краєвського, виступає як спеціальний цілісний об'єкт [2].

За П.В. Алексєєвим його суть виражається в єдності антиномій. Перша антиномія: ціле є сума частин, – ціле – це субстанція сутність якої більша, ніж сума частин. Друга антиномія: частини передують цілому; ціле передре частині. Третя антиномія: ціле - все, частина - ніщо; частина все, ціле – ніщо [3]. Антиномії цілого розкривають його значення в пізнанні і обумовлюють опору на діалектичний синтез цілого в пізнанні складних систем. У основі цього методологічного орієнтування лежать: вчення про єдність онтології і гносеології (буття і пізнання); аналіз і синтез як уявні процеси і їх віддзеркалення в науці; теорії пізнання складних систем. Взаємозв'язок онтології і гносеології в аспекті діалектичного синтезу цілого виявляється у використанні результатів аналітичної діяльності стосовно явищ і процесів буття і здійснення на її основі синтезу цілого в пізнанні. Суть діалектичного синтезу цілого полягає в поєднанні цілісного підходу з ідеєю синтезу пізнаного і апробованого на практиці. В.С. Тюхтін трактує діалектичний синтез цілого як процес сходження від абстрактного до конкретного. При цьому невід'ємною характеристикою даного методу він рахує «діалектичний синтез цілого, володіючого різними крупними, самостійними рисами» [4].

Цілісність системи - це принципова незводимість властивостей системи до суми властивостей елементів що її утворюють і не виводиться з останніх властивостей цілого; залежність кожного

елементу, його властивостей і відносин в системі від його місця, функцій і т.д. усередині цілого. У динаміці це означає, що дія на один елемент системи (або деяке їх число) обов'язково викликає реакцію, зміну інших елементів. Цілісність системи - залежність кожного елемента системи, його властивостей і відносин в системі від його місця, функцій і т.д. усередині цілого. Цілісність – це нестатична характеристика системи, а стан динамічної рівноваги. Така рівновага досягається в результаті дії багатьох сил і стає тим самим їх рівнодіючою. Розуміння організації як відкритої системи, що розвивається, означає необхідність введення перш за все двох векторів – вектора зміни і вектора стабілізації.

О.М.Іванова, спираючись на дослідження В.Садовського, Н.Кузьміної, Е. Юдіна, визначає категорію цілісність як залежність кожного елемента системи від його місця й функції всередині цілого; наявність у системи інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів, і якими не володіє жоден з окремо взятих елементів

В.Г. Афанасьєв характерними ознаками цілого вважає «появу нових, інтегративних якостей, не властивих окремо взятим створюючим систему компонентам, що створюють систему»; наявність «органічного зв'язку компонентів»; дія природи цілого на розвиток кожного компоненту» [5]. Таким чином, В.Г. Афанасьєв трактує цілісність як невід'ємну властивість системи. О.М. Авер'янов трактує цілісність як певний стан системи, в якому вона набуває, як достатньо стійку структуру, так і здатність реалізовувати всі свої функції [6].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що стійкість відрізняється від всіх розглянутих понять комплексним втіленням цілісної сукупності якостей і є системною категорією, яка характеризується наступними ознаками: збереження рівноваги під впливом зовнішніх і внутрішніх обурень; збереження рівноваги в процесі взаємодії з середовищем; можливість оцінювання збереження стану рівноваги; збереження стану рівноваги як з позиції статичності, так і з позиції динаміки; здатність міняти властивості і створювати новий рівноважний стан.

Як ознака зрілої академічної системи, що досягається в процесі її самоорганізації, цілісність управління університетом є предметом системно-синергетичного підходу. З погляду системно-синергетичного підходу цілісність управління характеризується наступними положеннями: управління є системою здатною до самоорганізації, вона розвивається під впливом внутрішнього самоврядування; цілі управління є атракторами установ системи вищої освіти; синергізм управлінської взаємодії укріплює цілісність системи управління; поєднання внутрішніх і міжвідомчих зв'язків додає системі управління цілісність і сприяє її відкритості.

Методологічні підстави обумовлюють підходи до дослідження управління освітою як до цілісності (системно-синергетичний підхід і діалектичний синтез цілого) і визначають концептуальні положення і орієнтири його практичного здійснення.

Завдяки методологічним орієнтирам управління вищою освітою набуває властивість цілісності в реальній практиці. Цілісність управління на практиці, відповідно до першої антиномії цілісності і властивості синергізму, характеризується якісною відмінністю цілісного управління від суми окремих управлінських дій і якісно новим рівнем управлінського вирішення місії університету.

В.Г. Серіков властивість цілісності приписує як імпліцитну характеристику системи управління освітою. Цілісність управління, на його думку, виявляється як спільність компетенцій суб'єктів освіти; як єдність внутрішнього і зовнішнього управління, управління і самоврядування; як співпраця суб'єктів [7].

Загальною компетенцією суб'єктів управління університетом є виконання управлінських функцій організації, мотивації і контролю. Деякі з проявів цих управлінських дій лежать на поверхні (зовнішнє управління). Інші - приховані, проте внутрішньо спонукають педагога чи спудея до діяльності (внутрішнє управління). У зв'язку з цим прийнято характеризувати управління університетом на внутрішньому і в зовнішньому планах. Внутрішнє управління - саморегуляція, самоконтроль, самоорганізація, самостимулювання - є екзистенціальною сутністю людини, її природних якостей і здібностей. Внутрішню основу управлінської взаємодії складає взаємодія самостей учасників управління, індивідуальних або групових. Внутрішні мотиви, цілі, потреби, бажання, емоції всіх учасників управління регламентуються соціальним замовленням, загальними цілями, концепцією, тенденціями управління; нормативами управлінської діяльності. Взаємна координація внутрішніх потреб і спрямованості суб'єктів управління реалізується через зовнішній план управління. Єдність внутрішнього і зовнішнього управління - другий прояв цілісності управління.

Наступний прояв цілісності - в єдності управління і університетського самоврядування. Суб'єкт управління - колективний або індивідуальний - управляє собою, своєю діяльністю (самоврядування) або діяльністю інших суб'єктів в академічній установі. Суб'єкти управління (ректорат, деканати, викладачі, студенти та стейкхолдери), здійснюючи управління і самоврядування, управління і виконання управлінських рішень, взаємодіють один з одним. Р.Х. Шакуров розкриває три типи

взаємодії: співпраця, домінування і суперництво. Для цілісності управління єдиною можливістю є співпраця. Співпраця - це така взаємодія, за якої люди сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуючись зразкового паритету [8]. Емоційно така взаємодія супроводжується взаємною довірою, пошаною, прихильністю, дружніми відчуттями, що характеризує академічний корпоративізм, так звану університетську доксу. Співпраця може виявлятися як у внутрішньогруповій, так і в міжгруповій взаємодії.

Виходячи з цього, необхідно значно поглибити змістовну характеристику цілісності у розумінні одержання в управлінському апараті додаткового інтегративного ефекту взаємодії усіх його елементів. А це можливе лише при оцінці результатів діяльності апарату з точки зору ефективного забезпечення ним загальних потреб оточуючого середовища (середовищами діяльності вузу визначені: освітнє, економічне, соціально-культурне, політико-правове, науково-технічне і інноваційне).

Орієнтація ж на внутрішні потреби апарату має лише допоміжне значення, оскільки впливає на стан його самоорганізації, саморегулювання і самовдосконалення.

Управління університетом на засадах системного підходу спрямоване на збереження внутрішньої цілісності повинне забезпечувати або здібність цієї академічної системи до адаптивних змін, в результаті яких нерівноважні процеси приводять до формування якісно нової структури університету, або здатність до відновлення параметрів на такому рівні, щоб забезпечити функціонування в колишній традиційній структурі.

Система «університет», самоорганізовуючись в процесі функціонування, адаптуючись до нових умов, прагне до збереження цілісності і якісної визначеності, що виявляється в прагненні системи до стійкості. У свою чергу сама стійкість пов'язана із здатністю управління університетом або до адаптивних змін і розвитку, коли міняються базові характеристики, склад і структура елементів системи і мають місце закономірні процеси змін, або до відновлення колишніх параметрів функціонування, що означає незмінність (сталість) системи.

З точки зору синергетичного підходу у цілісній самоорганізованій нелінійній системі «університет», що знаходиться в нерівноважному стані, можливий дисипативний перехід до нового якісного стану за допомогою об'єктивних процедур корекції управлінських дій, що лежить у площині категорії «розвиток».

Закон України «Про вищу освіту» (2014р.) радикальним чином змінює зовнішні та внутрішні чинники діяльності вітчизняних університетів. Незмінними категоріями залишається їх цілісність, стійкість та сталість. Відбувається зміна ментальних принципів університетської освіти, серед яких системна категорія «цілісність» потребує подальших досліджень в параметрах «корпоративний університет», «університет-філія» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов В. Б. Организация государственного управления, структурно функциональный аспект / В. Б. Аверьянов. – К., 1985. – 146 с.
2. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности / В.В. Краевский // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 22-28.
3. Алексеев П.В. Философия / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Велби, Проспект, 2007. – 592 с.
4. Диалектика познания сложных систем / [под ред. В.С. Тьютина]. – М.: Мысль, 1988. – 316с.
5. Афанасьев В.Г. Общество, системность, познание, управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1981. – 368 с.
6. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Факел, 1998. – 664 с.
7. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. –М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
8. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы управления: рук. и пед. коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

CITED LITERATURE

1. Averyanov V.B. The organization of public administration, the structural and functional aspect / V.B. Averyanov. – Kyiv, 1985. – 146 p. [in Russian].
2. Kraevskyy V.V. Integrity Approach to Education Studies at the contemporary stage of development nauchnoy ratsyonalnosty / V.V. Kraevskyy // Pedahohyka. – 2007. – №1. – С. 22-28. [in Russian].
3. Alekseev P.V. Philosophy / P.V. Alekseev, A.V. Panini. – M.: Velbi Prospect, 2007. – 592 p. [in Russian].
4. Dialectics of complex system cognition / [ed. B.C. Tyuhtyna]. – Moscow: Thought, 1988. – 316 p. – P. 210. [in Russian].
5. Afanasyev V.T. Society, systematic, cognition, Management / V.G. Afanasyev. – Moscow: Science, 1981. – 368 p. [in Russian].
6. Serikov G.N. Management Education: systemic interpretation: monograph / G.N. Serikov. – Chelyabinsk: Fakel, 1988. – 664 p. [in Russian].
7. Averyanov A.N. Systemic cognition of the world: methodological problems of / A.N. Averyanov. – Moscow: Politizdat, 1985. – 263 p. [in Russian].
8. Shakurov R. Kh. Socio-psychological problems of management: admin. and teach. stuff / R. Kh. Shakurov. – Moscow: Prosvshchenie, 1990. – 208 p. [in Russian].

УДК: 378 : 37.07/09

ПЕДАГОГІЧНА ЛОГІСТИКА – ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Є.О. ЛОДАТКО

Стаття присвячена студіюванню низки проблем, що породжуються інформаційним та соціокультурним розвитком суспільства, відіграють суттєву роль у педагогічній діяльності і впливають на якісні характеристики результатів навчальної і виховної діяльності. Вмотивується доцільність введення в обіг понять педагогічної концепт-технології та педагогічної логістики як інноваційного напрямку педагогічних досліджень.

Ключові слова: педагогічна модель; модель педагогічної діяльності; практико-орієнтована модель педагогічної діяльності; педагогічна концепт-технологія; педагогічна логістика.

Визначення понять і термінів. У цій статті ключові поняття і терміни вживаються в такій смисловій інтерпретації:

– *педагогічна модель* – мисленна система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики педагогічного об'єкта або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманній певній соціокультурній практиці;

– *модель педагогічної діяльності* – модель, що інтерпретує навчально-виховну діяльність в термінах і об'єктах функціонально-змістових або структурно-функціональних педагогічних моделей [5];

– *практико-орієнтована модель педагогічної діяльності* – модель, яка передбачає – відповідно до певної педагогічної концепт-технології – таку організацію реальної педагогічної діяльності, що забезпечує досягнення результатів на даній змістовій основі згідно з обраними цільовими діяльними орієнтирами;

– *педагогічна концепт-технологія* – прототип майбутньої педагогічної технології, призначений для ознайомлення з новими ідеями організації навчально-виховної діяльності, новими методами (способами, прийомами) її здійснення на визначеному змісті для досягнення тих чи тих освітніх цілей;

– *педагогічна логістика* – напрям системних досліджень з оптимізації управління інформаційними потоками, методичними ресурсами, пізнавальною діяльністю та розвитком особистості учасників навчально-виховного процесу в педагогічних адаптивних системах із синергійними зв'язками відповідно до реально досяжних цілей.

Сучасна педагогічна наука ґрунтується на кількох складниках, що визначають її загальні основи (філософські і методологічні підвалини) і утворюють відносно самодостатні теорії: освіти і навчання (дидактика), виховання, управління навчально-виховним закладом (освітній менеджмент). Важливою гілкою педагогічної науки є також історія розвитку педагогічної думки та педагогічної практики на різних етапах існування людства і окремих його етносів.

Теоретичний характер педагогічної науки та об'єктивно існуючі складнощі у її прикладній реалізації в умовах швидкого інформаційного й соціокультурного розвитку суспільства дають підстави вважати, що на сьогодні нарізла потреба в розробці *універсальних інструментів*, які дозволяють б найважливіші положення педагогічних теорій втілювати у *практико-орієнтовані моделі педагогічної діяльності*, призначені для її організації на певній змістовій основі з відповідним цілепокладанням.

Імовірно, ця теза може викликати запитання, навіяні існуючими переконаннями в тому, що педагогічні теорії знаходять реалізацію в тих чи інших педагогічних системах (навчання, виховання, управління освітніми закладами тощо), в основу функціонування яких лягають певні моделі педагогічної діяльності, що проходять перевірку практикою. Теоретично так воно має бути, але в реальній педагогічній дійсності трапляється не завжди, оскільки ми повсякчас послуговуємося *моделями різного рівня*.

До доцільності розрізнення моделей привертав увагу З. Ф. Самчук, наголошуючи у пленарному виступі на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Ялта, 1–4 жовтня 2013) на тому, що «є моделі [реальні – Є. Л.] і є Моделі [ідеальні – Є. Л.], а це не одне й те саме», бо у них різне призначення. Отже, для реалізації педагогічної теорії ми повинні спочатку розробити педагогічну систему (яка, у певному розумінні, має розглядатися як *Модель*), а потім вже проектувати *модель* педагогічної діяльності, що дозволить (на нашу думку) в межах розробленої системи і концептуальних підходів до технологічної реалізації модельованого процесу досягати результатів на обраній змістовій основі відповідно до узгоджених цільових діяльних орієнтирів.

Зрозуміло, що для впровадження у педагогічну практику будь-якої системи можуть проектуватися відмінні моделі педагогічної діяльності хоча б в силу культурної, інтелектуальної, ментальної і мотиваційної неоднорідності освітнього простору. Застосування однієї моделі в різних кластерах освітнього простору, як правило, виявляється неефективним або ж зовсім неможливим.

Для прикладу можна послатися на модель навчальної діяльності, розроблену для системи навчання математики у профільних класах, яка, – зі зрозумілих причин, – навряд чи виявиться придатною для використання у звичайних класах, оскільки підготовленість, інтелектуальний рівень і вмотивованість учнів в тих і тих класах будуть занадто різними. Якщо ж звернутися до системи (патріотичного) виховання і відповідним їй моделям виховної діяльності, то розмаїття цих моделей визначатиметься, насамперед, етнічними і ментальними чинниками. Намагання ж побудувати виховну діяльність на основі моделі, що не враховує такі чинники, призводить до результатів, які ми спостерігаємо на Сході України.

Взагалі кажучи, можна говорити й про неможливість побудови моделі педагогічної діяльності, яка б відповідала певній педагогічній системі. Зокрема, якщо звернутися до історії розвитку методики навчання математики і згадати теорію укрупнення дидактичних одиниць (розроблену методистом-математиком П. М. Ерднієвим у 50–70 рр. ХХ ст.), то доведеться констатувати, що для неї так і не вдалося створити відповідну діяльну модель навчання математики (на тому змісті, який визначався чинними навчальними програмами).

Існування відмінних моделей педагогічної діяльності у межах конкретної педагогічної системи (або ж взагалі – теорії) порушує питання щодо пошуку серед них таких, які б максимально враховували:

- інформаційні та соціокультурні тенденції у суспільстві;
- ціннісно-смысловий концепт новітньої освітньої практики;
- організаційні засади пізнавальної і виховної діяльності;
- особливості перцепції і когнітивних процесів у молоді;
- семантико-прагматичне фокусування контексту комунікацій.

Дослідженню педагогічної діяльності, її структуруванню й проектуванню в різні періоди розвитку педагогічної науки приділялася увага в роботах багатьох науковців (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, В. А. Козаков, Н. В. Кухарев, Н. В. Кузьміна, М. М. Левшин, Е. В. Лузік, В. А. Сластьонін, С. О. Сисоєва, В. Ю. Стрельников, І. Ф. Харламов та інші). Але на сьогодні серед них бракує праць, у яких студіювалися б питання управління педагогічної діяльністю з урахуванням зазначених вище тенденцій, характерних для сучасного інформаційно розвиненого соціуму.

Зауважимо, що інформаційний розвиток суспільства разом із насиченням повсякдення соціально корисними та економічно ефективними інформаційними процесами породив також низку негативних явищ з розряду інформаційного ошуканства та інформаційного насильства. Інформаційний потік, у який шодня поринає майже кожен індивід, змушує його витратити власні енергетичні й психологічні ресурси, реагуючи на ту чи іншу інформацію. Тому важливо, щоб у індивіда вже з дитинства належним чином формувалася інформаційний (морально-семантичний) фільтр, «від орієнтації та сталості якого суттєво залежать вчинки й поведінка ... [індивіда] в певній ситуації» [9, с. 47] та спроможність виділяти з інформаційного потоку ту частину, яка контекстно співвідноситься з розв'язуванням завданням, і форвардно активізувати когнітивні структури для її опрацювання.

Раніше зазначалося [4], що на змістові та якісні характеристики інформаційного фільтра впливають не тільки система освіти, релігійні, філософські течії, ідеологічна пропаганда, а й інші складові соціокультурного середовища. Без опанування ними індивід не може адекватно оцінювати суспільно-політичні і соціокультурні явища, усвідомлено формувати помірковане ставлення до них, осмислено обирати шлях свого інтелектуального і духовного розвитку тощо.

Зовнішні інформаційні подразники, якими насичене повсякдення, змушують суб'єктів навчально-виховного процесу реагувати на них і продукують виникнення у суб'єктів внутрішніх суб'єктивних психологічних «перепон» (не пов'язаних з предметом розгляду) у вигляді асоціативних зв'язків між окремими (тематично не спорідненими) інформаційними одиницями. Ці зв'язки можуть активізуватися при появі певних ключових сигналів (рекламних слоганів тощо), заважати ефективній роботі інформаційних каналів суб'єкта та перешкоджати його розумовій діяльності.

Як свідчать дослідження В. З. Дем'янка, Е. Дюркгейма, П. Жане, В. В. Знакова, Л. Леві-Брюля, Л. С. Виготського, В. М. Журавльова, О. Р. Лурії та інших науковців, розумова діяльність взагалі й, зокрема, склад мислення (що презентується індивідом за допомогою певних категорій у комунікаційних процесах), а також ступінь опанування основними інтелектуальними операціями (ідентифікації, порівняння, аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення і конкретизації)

детермінуються рівнем соціокультурного розвитку суспільства та окремих його соціальних (професійних) груп із властивими стилями мислення.

На обумовленість розумової діяльності соціокультурними досягненнями суспільства звертав увагу ще О. Р. Лурія, вказуючи, що «перебудова організації мислення може відбутися у відносно короткий проміжок часу за наявності досить різючих змін соціально-історичних умов, порівняних з тими, які відбулися після Жовтневої революції 1917 р.» [6, с. 14]. Безсумнівно, інформаційні досягнення людства останніх двох десятиліть за гуманітарною й утилітарною значущістю є не менш вагомими, аніж післяжовтневі трансформації в усіх сферах суспільного буття. Тому вони й спричинили відчутні зміни в когнітивних процесах у соціумі.

Як доречно наголошує К. Ю. Ромашина, такого роду «зміни, що відбувалися з людською свідомістю, були зафіксовані в середині 1990-х років у понятті «кліпове мислення». Особливість кліпового мислення полягає в тім, що людина, якій воно притаманне, вміє – і полюбає – швидко переключатися між розрізненими смисловими фрагментами. Важлива його ознака – надання переваги нетекстовій, образній інформації. Головне достоїнство – висока швидкість орієнтування в інформаційному потоці. Негативна сторона – утруднене сприйняття тривалої і однорідної лінійної послідовності, в тому числі книжкового тексту. З точки зору аналізу інформації носій кліпового мислення оперує лише смислами фіксованої довжини і не може працювати із семіотичними структурами довільної складності. Зовні це проявляється в тому, що людина не здатна тривалий час зосереджуватися на якій-небудь інформації бо, як правило, у неї недостатньо сформовані аналітичні вміння» [8, с. 113].

Характеризуючи далі властивості кліпового мислення, К. Ю. Ромашина звертає увагу на те, що воно «..., діючи в *обхід* аналізу, породжує нові швидкості сприйняття і нові шляхи обробки інформації. На відміну від лінійного, логічного, у такого мислення зовсім інша інтенсивність і ефективність роботи: воно концентрується недовго і його результатом є інші «продукти» ..., [зокрема] – зросла здатність до багатозадачності і «разнозадачності». При постійній взаємодії з украй різнорідними інформаційними об'єктами індивід заздалегідь не знає, в якій категоріальній системі йому доведеться діяти в наступний момент часу, ... а значить, при появі таких об'єктів *вибір категоріального контексту здійснюється самостійно, на високій швидкості і переважно інтуїтивно*, – тут і далі курсив мій, – *Є. Л.* В свою чергу це спричиняє формування таких характеристик мислення як *семантична спонтанна гнучкість* (здатність до роботи з великою кількістю різноманітних ідей) і *рухливість* (швидкий перехід від одного аспекту проблеми до іншого, прийняття різноманітних точок зору) [8, с. 117–118].

Формуючись при тривалому споживанні інформації у фрагментарному, мозаїчному і препарованому вигляді, кліповий тип мислення продукує зміни у комунікаційних процесах. Зокрема, у сучасних комунікантів спостерігається значне послаблення логічного рівня інформаційного обміну, вживання контекстуально несумісних (fusion) понять і фактів, надмірне апелювання до візуальних образів, недоречна віртуалізація реальності, хаотичність у викладенні міркувань, вживання збіднених мовленнєвих засобів, розмовних штампів.

Прямим свідченням комплексу проблем, породжуваних кліповим типом мислення, може слугувати зростаюча нездатність тинейджерів та значної частки студентів до довгочасної концентрації уваги на предметі вивчення й мимовільне відволікання на непов'язані з цим предметом теми. Показовим наслідком поширення «нового типу мислення» також є те, що за результатами ЗНО цього року «43 відсотки випускників, що склали математику, не набрали навіть 10 тестових балів» [2] ...

Зазначені вади мислительних і комунікаційних процесів узгоджуються з результатами досліджень Л. С. Виготського («Мышление и речь», 1934) та О. Р. Лурії («Язык и сознание», 1979), що ставить на порядок денний пошук дієвих засобів впливу на розвиток логічної складової мислення суб'єктів освітніх стосунків *в умовах зростаючого інформаційного навантаження* та формування у них інформаційних фільтрів, зорієнтованих на пошук і виокремлення корисних інформаційних фрагментів з інформаційного оточення.

Інформаційне оточення індивіда, як суб'єктивована частка суспільного інформаційного простору, є тією логосферою (за В. М. Журавльовим), тією основою, на якій відбувається не тільки формування стилю мислення, а й початкова інтелектуальна соціалізація особистості, що потім поступово перетворюється у фахово зорієнтовану.

Соціокультурний розвиток суспільства, розширення гуманітарних зв'язків та зростання можливостей інформаційного обміну зі світом в останні десятиліття зумовили активізацію *полікультурних процесів у соціумі*, що закономірно позначилося на його аксіологічній сфері. Урізноманітнення особистісних ціннісних уподобань молоді, а також *формування нового ціннісно-смислового концепту суспільного розвитку* стали основою для трансформаційних процесів в освітньому просторі, які торкнулися освітньої парадигми, цілепокладання, змісту навчання і виховання, інформаційного забезпечення навчально-виховної діяльності, системи оцінювання

навчальних досягнень тощо. На порядку денному постали також важливі організаційні заходи в системі освіти і виховання, спрямовані на забезпечення якості освітніх послуг на рівні сучасних соціальних стандартів та запровадження на теренах вітчизняного поліетнічного соціуму *систем духовного розвитку особистості, громадянського і патріотичного виховання*, заснованих на загальнолюдських і демократичних цінностях та просякнених національною ідеєю.

Громадянське і патріотичне виховання молоді є винятково актуальним для сучасного суспільства, оскільки покликане «... сприяти формуванню соборності держави, що є серцевиною української національної ідеї. ... На базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянської культури, можливе ... [єднання] різних етносів і регіонів України задля розбудови і вдосконалення незалежної, демократичної, правової, соціальної держави й громадянського суспільства», де пріоритетом є «особистість ... як найвища цінність» [7, с. 3].

Узагальнюючи низку позначених педагогічних проблем, можна відмітити важливість започаткування системних досліджень, які базувалися б на існуючих інформаційних та соціокультурних реаліях і мали на меті розробку механізмів (яким чином?) і інструментів (за допомогою чого?) реалізації теоретичних положень педагогічної науки при проектуванні *педагогічних концепт-технологій* відповідно до ціннісно-сміслових орієнтирів освітньої діяльності як різновиду соціальної практики. Оскільки концепт-технології майже ніколи не використовуються в реальній педагогічній практиці, але слугують основою для розроблення топічних технологічних реалізацій, то актуалізується потреба у створенні відповідних практико-орієнтованих моделей педагогічної діяльності, які б ґрунтувалися на існуючих інформаційних та соціокультурних реаліях і передбачали використання сучасних можливостей управління пізнавальними й виховними процесами, системно несуперечливими методичними ресурсами, принципами проектування [3] тощо.

Зрозуміло, що для досягнення результативності педагогічної діяльності необхідна організаційно-управлінська оптимізація інформаційних, педагогічних і особистісних ресурсів з урахуванням тих соціокультурних реалій, що визначають тренд функціонування сучасних суспільних освітньо-виховних інститутів. Однак відповідні напрями розвідок виходять за межі класичних педагогічних теорій, оскільки ці теорії не передбачають дослідження питань оптимізації у зазначеному контексті як і студіювання особливостей інформаційного й соціокультурного розвитку суспільства.

Оскільки йдеться про організаційно-управлінські заходи, що мають охоплювати й зводити в систему різнопланові потоки і ресурси, то педагогічна діяльність на зазначених вище засадах містить ознаки, характерні для логістичної діяльності [1] в освітньому просторі. Тому є сенс ввести в обіг поняття *«педагогічна логістика»* і тлумачити його як *напряму системних досліджень з оптимізації управління інформаційними потоками, методичними ресурсами, пізнавальною діяльністю та розвитком особистості учасників навчально-виховного процесу в педагогічних адаптивних системах із синергійними зв'язками відповідно до реально досяжних цілей*.

Підсумовуючи викладене, звернемо увагу на те, що введення в обіг поняття «педагогічна логістика» вмотивовано тим, що педагогічна діяльність в умовах соціокультурного й інформаційного розвитку суспільства та з урахуванням сучасних тенденцій в опануванні суб'єктами навчально-виховних стосунків базовими розумовими діями, стилями й типами мислення, характеризується в термінах і поняттях, що виходять за межі педагогічних теорій (навчання, виховання, управління). Це й зумовлює доцільність поширення педагогічних розвідок з оптимізації педагогічної діяльності на сучасний соціокультурний простір і презентації їх у комплексі як модерного напряму системних педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зборовська О. М. Актуальність використання логістики у виробничо-господарській діяльності підприємств / О. М. Зборовська // Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»: зб. наук. праць.. – Харків: НТУ «ХПІ». 2005. – № 5. – Тематич. вип. «Технічний прогрес і ефективність виробництва». – С. 36–41.
2. Копанева Е. Игорь Ликарчук: «43 процента выпускников, сдававших математику, не набрали даже 10 тестовых баллов» [Электронный ресурс] / Е. Копанева // Факты и комментарии. – 31 июля 2014. – Режим доступа: <http://fakty.ua/185603-igor-likarchuk-43-procenta-vypusknikov-sdavavshih-matematiku-ne-nabrali-dazhe-10-testovyh-ballovo-eto-katastrofa>.
3. Левшин М. М. Принципи проектування педагогічних систем / М. М. Левшин // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 35–40.
4. Лодатко Є. О. Моделювання інформаційного впливу на суб'єкт навчального процесу / Є. О. Лодатко // Рідна школа. – 2005. – № 7 (906). – С. 38–41.
5. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей / Є. О. Лодатко // Вища освіта України. – 2013. – Вип. 3 (Дод. 1). – Тематич. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 68–72.
6. Лурия А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность [Электронный ресурс] / А. Р. Лурия // Психолог ONLINE. – Режим доступа: <http://psyline.retter.ru/book/luria.pdf>. – Дата обращения: 03.08.2014.
7. Проект Концепції громадянської освіти та виховання в Україні: [Електронний ресурс] // МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ: Офіційний веб-сайт. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/ files/doc_30112012.doc. – Дата звернення: 03.08.2014.
8. Ромашина Е. Ю. Клиповое мышление: интеллектуальная катастрофа, механизм адаптации или новые возможности? / Е. Ю. Ромашина // Известия РАО. – 2014. – №1. – С. 110–119.

9. Рось А. О. Концептуальні засади моделювання інформаційної боротьби / А. О. Рось, І. В. Замаруєва, В. Л. Петров // Наука і оборона. – 2000. – № 2. – С. 46–53.

CITED LITERATURE

1. Zborovska O. M. Relevance of the use of logistics in industrial and business enterprises / O. M. Zborovska // Herald of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»: Collection of scientific papers. Thematic Issue: Technological progress and efficiency production. – Kharkiv: NTU «KPI», 2005. – № 5. – С. 36–41. [in Ukrainian].

2. Kopaneva E. Igor Likarchuk: «43 percent of graduates, who examinees on math, not even gained 10 test scores» [Electronic resource] / E. Kopaneva // Facts and comments. – 2014. – July 31. – Mode of access: <http://fakty.ua/185603-igor-likarchuk-43-procenta-vypusknikov-sdavavshih-matematiku-ne-nabrali-dazhe-10-testovyh-ballov-eto-katastrofa>. [in Russian].

3. Levshin N. N. Principles of projecting pedagogical systems / N. N. Levshin // Psychological and pedagogical bases of designing innovative technologies of teaching in higher education: Monograph / [Under the general editor V. P. Andrushchenko, V. I. Lugovoy]. – K.: Educational Thought, 2011. – С. 35–40. [in Ukrainian].

4. Lodatko E. A. Modeling the impact of information on the subject of the learning process / E. A. Lodatko // Ridna School. – 2005. – № 7 (906). – July. – P. 38–41. [in Ukrainian].

5. Lodatko E. A. Typology of pedagogical models / E. A. Lodatko // Higher Education in Ukraine. – 2013. – Vol. 3 (App. 1). – Pedagogy higher education: methodology, theory, technology. – Vol 1. – P. 68–72. [in Ukrainian].

6. Luria A. R. Cultural differences and cognition: [Electronic resource] / A. K. Luria // Psychologist ONLINE. – Mode of access: <http://psyline.retter.ru/book/luria.pdf>. – Date of access: 03.08.2014. [in Russian].

7. The Draft of the Conception of civic education in Ukraine: [Electronic resource] // MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE: official website. – Mode of access: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/doc_30112012.doc. – Date of access: 03.08.2014. [in Ukrainian].

8. Romashina E. Y. Clip-thinking: intellectual catastrophe, mechanism of adaptation or new opportunities? / E. Y. Romashina // News RAE. – 2014. – № 1. – С. 110–119. [in Russian].

9. Ros' A. O. Conceptual foundations of modeling of information fight / A. O. Ros', I. V. Zamaruyeva, V. L. Petrov // Science and defense. – 2000. – № 2. – С. 46–53. [in Ukrainian].

УДК 378:17.022.1

АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Л.О. ХОМИЧ

У статті обґрунтовано систему наскрізних цивілізаційних цінностей які є невід'ємною складовою професійної діяльності особистості майбутнього вчителя. Вони формуються аксіологічним змістом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: цінності, аксіологічний зміст педагогічної освіти, формування особистості майбутнього вчителя, наскрізні цивілізаційні цінності.

Постановка проблеми. Основою сучасного освітнього процесу має бути, перш за все, Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення особистості до соціального і природного оточуючого світу і до самої себе. Отже, освіта сьогодні має стати чинником розвитку свідомості, тобто розвитку культури мислення і культури почуттів особистості, що передбачає усвідомлення нею, перш за все, моральних, духовних, естетичних цінностей, які складають мету існування людини. В числі цих цінностей – гідність людини, любов до ближнього, гармонія з природою, Космосом, вічні моральні заповіді, які не дивлячись на давність, здатні оновлюватися й відроджуватися в кожному нову епоху.

У результаті тривалого домінування соціоцентричних ціннісних орієнтирів, переваги жорсткої ідеології, ігнорування цінності окремої особистості, відчуження від духовної культури, від самобутніх національних коренів і традицій, а також у зв'язку зі зміною соціально-економічної формації в Українському суспільстві виник ціннісний вакуум, що у першу чергу впливає на виховання підростаючого покоління. Для позитивного подолання аксіологічної кризи у суспільстві та в системі навчання і виховання необхідно змінити смисложиттєві установки соціуму і його виховної стратегії на антропоцентризм, гуманізм, духовність. Визначальна роль у цьому належить педагогам. Тому дедалі актуальнішою стає проблема підготовки вчителів в аспекті формування їхніх гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій, оскільки сучасна школа потребує педагога, що володіє системою пріоритетних загальнолюдських цінностей.

Актуалізація проблеми дозволила сформулювати мету, яка полягає в обґрунтуванні системи цінностей які становлять основу професійної діяльності майбутнього вчителя, що має формуватися у навчально-виховному процесі.

Відповідно у статті намагалися розв'язати такі завдання: визначити зміст поняття “система цінностей педагога” та особливості її формування; проаналізувати напрями удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; обґрунтувати наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу: Система цінностей педагога – це його внутрішній світ, що виникає найбільшою мірою як результат професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному

закладі. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є національні цінності, залежні від досягнень національної культури, мистецтва і літератури, науки і техніки. Безумовно зміст освіти у педагогічному ВНЗ сприяє формуванню у студентів уявлень про ціннісні орієнтації. У той же час необхідно здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх вчителів.

У сучасній педагогічній науці проблема формування системи цінностей майбутнього вчителя актуалізується при вирішенні ряду питань: гуманізації навчально-виховного процесу в закладів освіти (С. Гончаренко, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко та інші); формування особистості вчителя, його професійно-педагогічної культури (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, М. Нікандров, В. Сластьонін та інші).

Ціннісні орієнтації вчителя, представлені у роботах видатних педагогів, є свого роду генетичною підставою стратегічних завдань розвитку сучасної освіти. Осмислення спадщини класиків вітчизняної педагогіки (Г. Ващенко, О. Духнович, М. Драгоманов, О. Корф, І. Огієнко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, С. Русова, І. Франко, Т. Шевченко), дозволяє зробити висновок про гуманістичну спрямованість її сфери відносин. З проведеного аналізу деяких педагогічних концепцій вітчизняних педагогів видно, що їхні ціннісні пріоритети сходяться в площині «особистість». Специфіка ціннісних позицій педагогів підсилює особистісну складову освіти і дозволяє побачити якісну своєрідність педагогічного процесу.

За твердженням С.У. Гончаренка, виховання особистості, повинне реалізуватися через гуманізацію освіти і ґрунтуватися на трьох принципах у розумінні людини, зокрема: цінності особистості та сприйняття її такою, якою вона є; унікальності особистості як викладача так і студента; непередбачуваності особистості, що пов'язана з наданням студенту права на помилку, на мислення своїми образами, тобто допомогти йому пізнати себе і оточуючих [2]. Сьогодні саме гуманні, ціннісні аспекти є визначальними для світового розвитку, точніше, навіть не для розвитку, а для збереження людського світу.

Процес формування особистості, зокрема вчителя, повинен здійснюватися за законами краси; тобто важливим компонентом його підготовки є естетичний аспект. Розвиток естетичних можливостей, здібностей і почуттів має велике значення для загального формування особистості. Тому естетичне має бути компонентом змісту професійно-педагогічної підготовки, а також сприяти розвитку такої форми її організації, яка б відповідала специфіці естетико-художнього процесу засвоєння.

Проведене дослідження дає змогу констатувати, що формування загальнокультурного рівня особистості майбутнього вчителя залежить від таких чинників: *мистецької культури*, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); *соціально-психологічної культури* як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; *інтелектуальної культури*, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; *професійної культури*, як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес. Відповідно зміст дисципліни психолого-педагогічного циклу, які вивчають майбутні вчителі, має бути естетично спрямований і сприяти їх прилученню до художньо-естетичних цінностей (образотворчих, музичних, хореографічних тощо). Саме цей зміст створює сприятливі умови для розвитку особистості педагога, сприяє загальнокультурному розвитку, а також формуванню системи загальнолюдських цінностей.

Оскільки вищий навчальний заклад є засобом розвитку і формування особистості майбутнього спеціаліста, то для його успішного функціонування потрібно не тільки знати мету навчання і виховання, а й у деталях уявляти їх зміст, зокрема його аксіологічні та культурологічні основи.

Зміст педагогічної освіти – складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, а також включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин.

Головний напрям удосконалення змісту освіти в сучасному вищому навчальному закладі – це реалізація ідеї гармонійного розвитку особистості, що справді забезпечує її підготовку до життя і праці, є запорукою свідомого і творчого виконання нею професійних і суспільних функцій, формує потребу в самоосвіті, в постійному підвищенні свого наукового і професійного рівня.

Існують об'єктивні і суб'єктивні чинники, що впливають на визначення змісту освіти. До *об'єктивних відносять*: потребу суспільства у перетворенні загальнолюдської природи; розвиток науки, який супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також *суб'єктивні чинники*: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в професійній підготовці; пріоритет тих або інших науково-педагогічних течій у розвитку освіти.

Відповідно до названих вище чинників зміст навчання і виховання у педагогічних закладах

потрібно формувати в таких двох напрямках: *по-перше*, забезпечувати становлення особистості майбутнього педагога в сукупності його індивідуальних якостей і особливостей. У цьому випадку навчально-виховний процес будують за логікою індивідуального розвитку студента. *По-друге*, в конкретній сфері соціального досвіду, яка надалі буде засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з учнями. Конкретна сфера соціального досвіду дає змогу спеціалісту забезпечувати професійно-педагогічну взаємодію з майбутніми вихованцями.

У педагогічній науці є різні підходи до структурування змісту освіти у вищих навчальних закладах, що ґрунтуються на загальних дидактичних принципах її відбору й побудови. Вони передбачають формування змісту з урахуванням соціального замовлення, а також реальних можливостей, умов і закономірностей процесу навчання у вищому навчальному закладі, враховуючи такі загальні дидактичні принципи: відповідність змісту меті становлення гармонійно розвиненої особистості спеціаліста; відповідність змісту навчання вимогам побудови органічно цілісної системи підготовки спеціалістів у навчальному закладі; відповідність змісту навчання науково-педагогічним вимогам, тобто оптимальним умовам формування способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, визначених метою навчання [3, С.29-32].

Проаналізувавши різні підходи до структурування змісту освіти у вищих навчальних закладах, ми виділили основні напрями конструювання змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя: спрямування змісту на досягнення головної мети навчання у вищому закладі освіти; додержання цілісності і системності змісту; гуманістична спрямованість змісту; аксіологічна та культурологічна спрямованість змісту, що пов'язані з формуванням системи цінностей особистості.

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх вчителів у педагогічному закладі основною її метою *ми визначили* формування творчої, всебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості майбутнього спеціаліста із науковим світоглядом, з широким професійним кругозором, яка постійно дбає про своє самовдосконалення, добре фізично розвинена, тобто підготовлена до активної участі в суспільному житті.

Оскільки процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою частиною розвитку особистості майбутнього педагога, його відносин, спрямованості і мотиваційно-потребової сфери, тому в сучасних умовах необхідно перебудувати особистісну систему цінностей.

Система цінностей і якостей особистості розвивається й виявляється через її власне ставлення: до держави і суспільства, до себе, людей, природи, праці, мистецтва. Такий комплексний підхід має реалізуватися у змісті навчання і виховання, у викладанні психолого-педагогічних дисциплін вищого навчального закладу на різних рівнях освіти. Як зазначають вчені (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Б.Т. Ліхачев) особливу увагу, при цьому, слід приділяти формуванню базової культури, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Через призму культури майбутній педагог формує професійно-педагогічні цінності, творчий потенціал і особистісні якості.

Сате тому, система цінностей майбутнього педагога має формуватися у навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості, серед них виділяємо – *загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності*.

У процесі навчання майбутній педагог має усвідомити, що пріоритет загальнолюдських цінностей закладається у стратегію і тактику розвитку сучасної системи освіти, серед них – віра, надія, любов, гідність, сумлінність, правдивість, досконалість, чесність, милосердя, життя, справедливість тощо. Отже, моральність виступає внутрішньою ціннісною основою духовності, культури суб'єкта, яка спрямовує людську активність на утвердження самоцінності особистості усвідомлення обов'язків людини перед іншими людьми, перед Батьківщиною, суспільством, природою. У ставленні до особистості моральність виступає метою, перспективою її вдосконалення і, насамкінець, вимогою [6, С.527]. Пріоритет сучасної моральності – загальнолюдські гуманістичні цінності. Особливе значення має розвиток потреби в емоційному і духовному контактах з людьми, потреба у самоповазі та співпереживанні людям, що виявляється у гуманній поведінці, вияві поваги до людської гідності, людяності, бажанні допомогти, прояві довіри, толерантності.

Загальнолюдські цінності спонукають майбутнього педагога до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, до оточуючої дійсності, до природи, допомагають розібратися у сенсі людського буття. Загальнолюдський характер виявляється в тому, що майбутні педагоги повинні усвідомити себе як частину всієї планети, як активну складову ноосфери, мати відповідальність за свої вчинки перед усім людством, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське та національне. Відчуття себе як громадянина світу, сформованість планетарного мислення, толерантність у ставленні до інших людей, націй, народів – це далеко не повний обсяг питань загальнолюдського. Загальнолюдський характер навчання і виховання надають знання про людську спільноту, її історію, діяльність ООН та інших міжнародних організацій, чия діяльність спрямована на збереження миру.

Національні цінності виявляються у повазі до рідної мови, історії свого народу, його культурних традицій тощо і забезпечують як духовну єдність поколінь так і процес формування національної самосвідомості [4, С.11], серед них – українська ідея, державна незалежність, почуття національної гідності, історична пам'ять, повага до державної символіки, любов до рідної культури, мови, традицій, сприяння розквітові духовного життя українського народу тощо.

Національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки нормальна національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства. Саме у такий спосіб поєднується загальнолюдське і національне. Сьогодні кожному зрозуміло, що взаємодія національного і загальнолюдського становить основу традицій формування духовного світу підрастаючих поколінь у вихованні народу, незалежно від його національної належності. Найбільш рельєфно ці процеси виявляються на певних етапах історичного розвитку різних народів, їх взаємодії з народами-сусідами.

Для того щоб глибше зрозуміти національно-психологічні особливості культурного середовища, в якому треба будувати свою діяльність, майбутньому педагогові треба глибоко й уважно вивчати літературні, історичні, політично-громадські та інші витоки формування та розвитку народу, його контакти з народами-сусідами. Такий підхід дасть змогу запобігти помилок, що пов'язані з особливостями соціальної психіки і характером людей, їх ставленням до морально-етичних та соціально-правових норм суспільного життя.

Розвиток громадянських цінностей пов'язаний з вихованням у майбутніх вчителів глибокого почуття любові до України, її народу, формуванням якостей громадянина-патріота; формування високої правової культури, правосвідомості; стимулювання внутрішніх зусиль до саморозвитку і самовиховання. Серед провідних громадянських цінностей – свобода, пошана до Закону, свобода слова, права людини, суверенітет особи, рівність громадян, самовідповідальність людини, толерантне ставлення, пошана праці тощо.

Почуття патріотизму – складне і багатогранне поняття, один з найважливіших компонентів індивідуального та суспільного способу життя людини [6, С.633]. Сучасний патріотизм передбачає національно-усвідомлене ставлення до Батьківщини. Відповідно зміст навчання і виховання майбутніх педагогів має бути спрямованим на культивування в них почуття, волі й життєвих настанов в руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в них духовне життя свого народу – сприймати українську мову й історія, українську державність і правосвідомість, українське світосприймання, пісню, літературу й культуру як свої власні. Виховання у молоді почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу. Головною тенденцією у змісті патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації.

Важливе значення у розвитку особистості майбутнього вчителя мають сімейні цінності. Ціннісні засади стародавньої української родини охарактеризував О. Вишневський, зокрема: українська родина будувала своє життя в тісній єдності зі своїм народом; українській родині завжди був властивий демократизм стосунків; в українській родині з давніх давен діяв закон опіки; життя в українській родині будувалось на засадах працьовитості і природо відповідності [1, С.317-321]. Серед сучасних провідних сімейних цінностей вчені визначають подружню вірність, піклування про дітей, піклування про батьків, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, гостинність тощо. Саме вони мають пронизувати зміст навчання і виховання майбутніх вчителів.

Провідною цінністю у змісті навчання і виховання майбутніх вчителів має визнаватися цінність особистості. Вона дійсно є найвищою цінністю серед інших цінностей цивілізації, має певну будову, атрибути, функції, генезис і спроб функціонування, є джерелом і творцем інших, периферійних щодо неї духовних і матеріальних цінностей, а через їх продукування – і суб'єктом творення самої себе як центральної цінності [5, С.11]. Психологічна культура на своєму вищому рівні виступає як здатність особистості свідомо засвоювати, зберігати, примножувати, актуалізувати і передавати психологічну цінність особистості як сутнісну людську силу, найпотужніший ресурс, потенціал, який забезпечує підвищення ефективності поведінки, предметної діяльності і життєдіяльності. У змісті навчання і виховання майбутніх педагогів пріоритетними мають бути цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, цінності сфери усвідомлення змісту, мети процесу діяльності, цінності реалізації процесу діяльності, цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності.

Серед валеологічно-екологічних цінностей, які необхідно формувати у майбутніх вчителів у процесі навчання і виховання – єдність людини і природи, увага до власного здоров'я, прихильність до спорту і фізичної праці, здоровий спосіб життя, дбайливе ставлення до усього живого на Землі, відчуття краси природи, оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі, участь у природоохоронній діяльності, пізнання і охорона довкілля тощо.

Отже, можна зробити **висновок**, що формування духовного світу людини як особистості та як члена певної суспільної групи відбувалося на основі соціально-культурного досвіду людства. Значний

вплив на розвиток традицій, звичаїв, побуту, системи навчання і виховання мають особливості соціально-економічного розвитку, природно-територіальні умови існування, культурно-історичні зв'язки з іншими народами. Наявність національних особливостей у розвитку різних народів підтверджує існування загальнолюдських цінностей, які визначають належність особистості до людського суспільства і становлять підвалини національних культур і традицій. Саме тому, у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів необхідно реалізувати наскрізні цивілізаційні цінності, а також ціннісне ставлення, що передбачає поєднання інтересів викладача і студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О. Вишневецький. – [3-тє вид., доопрац. і доп.]. – К.: Знання, 2008. – 556 с.
2. Гончаренко С. Гуманізація освіти – виховання творчої особистості / С. Гончаренко // Педагогічна газета. – №12(137). – 2005. – С.2.
3. Каган В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): науч.-метод. пособие / В.И. Каган, И.А. Сычеников. – М.: Высшая шк., 1987. – 143 с.
4. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – С.11.
5. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. Роботи. – Чернівці: «Технодрук», 2009. – 228 с.
6. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

CITED LITERATURE

1. Vishnevskiy O. Theoretical basis of contemporary Ukrainian Pedagogics: teach.aid / O. Vishnevskiy. – [3rd issue, elaborated and supplemented]. – Kyiv: Znannya, 2008. – 556 p. [in Ukrainian].
2. Goncharenko S. Humanization of education – upbringing of creative personality / S. Goncharenko // Pedagogical newspaper. – 2005. – №12 (137). – P.2. [in Ukrainian].
3. Kagan V.I. Optimization basics of education process in higher school (United methodological system of a University: Theory and Practice): methodol. teach. aid / V.I. Kagan, I.A. Syichenikov. – Moscow: Vysshaya shk., 1987. – 143 p. [in Ukrainian].
4. Kremen V. Philosophy of national concept. Man. Education. Society / V. Kremen. – Kyiv: Gramota, 2007. – P. 11.
5. Ribalka V.V. Axiological basis of psychological culture of a person: educ. method. manual / V.V. Ribalka. – Kyiv: NAPS of Ukraine, In-t of Teach. Educ. and Educ. of Adults; In-t of a talented child; NAPN and MES of Ukraine, Ukr. scient.-method. center of pract. psychology and social work. – Chernivtsi: «Tehnodruk», 2009. – 228 p. [in Ukrainian].
6. Encyclopedia of Education / [NAPS of Ukraine; Editor-in-chief V.G. Kremen]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1030 p. [in Ukrainian].

УДК 141.7:37:316.34

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРОГРАМ ДРУГОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Р.М. ВЕРНИДУБ

В статті обговорюються проблеми формування змісту загальнопрофесійної підготовки програм другого рівня вищої педагогічної освіти пов'язані з необхідністю запровадження компетентнісного підходу та орієнтацією на результати навчання при розробці нових освітніх програм.

Ключові слова: освітня програма, зміст освіти, результати навчання.

Система вищої педагогічної освіти, як і система вищої освіти України взагалі розвивається в контексті формування європейського простору вищої освіти і європейського простору досліджень відповідно до принципів, закладених в Болонській декларації.

Сучасний етап розвитку національної системи вищої освіти характеризується гармонізацією національного освітнього законодавства до загальноєвропейських підходів у розвитку вищої освіти, що проявляється, зокрема, в розробці і затвердженні Національної рамки кваліфікацій [1] та прийнятті Верховною Радою України 1 липня 2014 року Закону України «Про вищу освіту»[2].

В зв'язку з чим актуалізується питання розробки освітніх програм відповідно до нового законодавства. Тому при створенні нових програм підготовки педагогічних кадрів бакалаврського і магістерського ступеня важливо напрацювати основні методологічні принципи їх формування, як щодо структури, так і змісту таких навчальних програм.

Тому метою нашого дослідження є визначення можливого напрямку розв'язання основних проблем формування змісту загальнопрофесійної підготовки в магістерських програмах педагогічної освіти.

Щодо структури програм магістерської підготовки, то її рекомендований обсяг становить 90-120 кредитів ЄКТС – для освітньо-професійних програм та 120 кредитів ЄКТС – для освітньо-наукових програм. При цьому теоретична складова підготовки повинна охоплювати біля 60 кредитів ЄКТС. Магістерська робота має виконуватися протягом семестру і довше та мати кредитний обсяг принаймні 30 одиниць. Особливістю програм може бути опис умов, за яких студенти – випускники

інших бакалаврських програм (за іншою спеціальністю) можуть бути зараховані на навчання за програмою здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістр.

Враховуючи значущість науково-дослідницької складової магістерської підготовки доцільно поряд із циклами загальнопрофесійної і спеціальної підготовки окремо структурувати компонент науково-дослідної роботи і практики. При цьому під час розробки програм бакалавра та програм магістра рекомендується використовувати принцип модуляризації – окремі дисципліни (модулі) повинні мати однаковий, або кратний кредитний вимір (наприклад, 5 - 10 -15 ЄКТС кредитів).

Щодо формування сучасного змісту магістерських програм вищої педагогічної освіти, то наразі існує ряд проблем, які пов'язані насамперед із необхідністю запровадження компетентнісного підходу з орієнтацією на результати навчання при розробці нових освітніх програм.

Сучасна модель розробки, впровадження та реалізації навчальних програм [3] передбачає наступні етапи:

1. Відповідність основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічної точки зору, чи визначені спільні інтереси з працедавцем, ресурси всередині/зовні навчального закладу).
2. Визначення профілю навчальної програми.
3. Опис цілей програми та кінцевих результатів навчання.
4. Визначення загальних та фахових компетентностей.
5. Розробка навчального плану .
6. Розробка модулів та вибір видів навчальної діяльності.
7. Визначення підходів до навчання та методів оцінювання.
8. Розробка системи оцінювання якості програми з метою її удосконалення.

Тобто при розробці навчальної програми перед початком формування навчального плану необхідно попередньо реалізувати ще чотири проектні кроки, на які до цього часу мало звертають уваги, але які є ключовими при застосуванні компетентнісного підходу. Це суттєво змінює проектну роботу розробників, які за традиційною методологією мали займатися громіздкою підготовкою об'ємних документів – освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми.

Тоді як профіль програми є коротким (обсягом близько двох сторінок). Його основне призначення – надати найбільш суттєву інформацію про навчальну програму. Він визначає місце програми на академічній карті, або в тематиці наукових досліджень. Профіль програми визначає предметну область, до якої належить дана навчальна програма, її рівень (перший, другий, третій цикли) та специфічні особливості даної програми, які відрізняють її від інших подібних програм.

Профіль програми може бути самодостатнім документом (наприклад, в інформаційному пакеті університету), або частиною Додатку до диплома.

Результати навчання – формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Можуть відноситися до окремого модуля курсу, або також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього рівнів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредиту.

Компетентності визначаються як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь, способів мислення, морально-етичних цінностей та здатностей до успішної професійної діяльності. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм.

Проект Tuning визначає відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються викладачами на рівні навчальної програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, що навчаються.

Компетентності діляться на спеціальні (фахові) і загальні.

До спеціальних (subjectrelated) відносяться компетентності, які:

- є специфічними для даної предметної області (галузі/напрям/дисципліни);
- безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

Загальні (generic) компетентності – знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, але які мають універсальний характер.

Загальні компетентності піділяються на:

- інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);
- міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця);
- системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань).

Щодо програм вищої педагогічної освіти, то основним нормативним документом, який визначає мету, завдання, основні принципи розвитку, соціально-педагогічні умови, зміст та основні напрямки реалізації педагогічної освіти в Україні є галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки від 14 серпня 2013 р. № 1176, що

ґрунтується на положеннях Конституції України, чинного законодавства про освіту, Державних стандартах освіти, Педагогічній Конституції Європи, прийнятій на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору та інших документах і нормативних актах.

В той же час, враховуючи європейський вектор розвитку Української держави та участь України у Болонській співдружності, при розробці й реалізації освітніх програм педагогічної галузі необхідно враховувати також ключові орієнтири, що рекомендуються групою європейських експертів в рамках проекту Tuning «Налаштування Європейських освітніх структур».

Аналіз трьох ключових документів (Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Педагогічній Конституції Європи, проекту Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм в предметній галузі «Освіта»), в яких окреслені концептуальні орієнтири щодо змісту педагогічної освіти в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів, а також наведені загальні й фахові компетентності, якими мають володіти сучасні педагогічні кадри для повноцінного виконання своїх обов'язків, дозволяє визначити наступні основні підходи.

Згідно з Педагогічною конституцією Європи «в центрі змісту педагогічної освіти знаходяться питання живинання людства, формування людини як особистості у контексті загроз, сформованих глобальними проблемами минулого в період розвитку індустріалізму та науково-технічного прогресу. Стрижневою основою змісту педагогічної освіти є відповідь на потребу збереження людської цивілізації.

Зміст педагогічної освіти підпорядковується також потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку» [4].

Більш конкретно зміст професійної підготовки педагогічних кадрів визначено в чинній галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [5], яка включає:

I – психолого - педагогічну підготовку, що передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмій та компетенцій у сфері людських відносин.

Реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія, порівняльна педагогіка, основи педагогічної майстерності, соціальна психологія та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

II – методичну підготовку, що передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи та має бути наскрізною і здійснюватися протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей та спеціалізацій.

Реалізується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін.

III – інформаційно – комунікаційну підготовку, що реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: основи інформатики, новітні інформаційно – комунікаційні технології та методики їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього строку навчання.

IV – практичну підготовку, що передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру.

V – соціально – гуманітарну підготовку, що передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно - оздоровчої освіти та її професійно – педагогічне спрямування.

У проекті Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» [6] рекомендуються наступні складові щодо визначення змісту освіти і формування необхідних фахових компетентностей учителя:

I – психолого – педагогічна підготовка реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: педагогічні теорії, соціальна психологія і педагогіка, анатомія і фізіологія, загальна та експериментальна психологія, психологія розвитку, психологічне і педагогічне консультування, сімейна психологія, спеціальна психологія і педагогіка та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей;

II – методична підготовка реалізується через опанування таких дисциплін як: методи психолого – педагогічних досліджень, діагностика в освіті, педагогічні технології;

III – інформаційно – комунікаційна підготовка реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: інформаційні технології;

IV – практична підготовка передбачає проходження психолого-педагогічної практики обсягом 30 кредитів ЄКТС;

V – соціально – гуманітарна підготовка передбачає вивчення таких дисциплін як рідна мова та культура мови, іноземна мова, філософія (філософія освіти), історія (історія освіти), економіка, культурологія, правознавство, соціологія (соціологія освіти).

Реалізація програм професійно-педагогічної підготовки зорієнтована на формування відповідних компетентностей, переліки яких дещо відмінні в різних документах.

Так, згідно з Педагогічною конституцією Європи «основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття є:

1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами);

2) компетентність самоідентичності;

3) компетентність справедливості;

4) лідерська компетентність;

5) дослідницько-аналітична компетентність;

6) здатність навчатися протягом життя;

7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

Найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ» .

За результатами досліджень в рамках проекту Tuning для другого – магістерського рівня вищої освіти були виділені наступні загальні для різних предметних галузей компетенції:

1) володіти предметною галуззю на поглибленому рівні, тобто володіти новітніми методами та техніками (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації;

2) критично відстежувати і осмислювати розвиток теорії і практики;

3) володіти методами незалежного дослідження і вмінні пояснювати його результати на науковому рівні;

4) бути здатними зробити внесок у розвиток дисципліни відповідно до канонів даної предметної галузі, наприклад, в рамках кваліфікаційної роботи;

5) демонструвати оригінальність і творчий підхід;

6) опанувати компетентностями на професійному рівні.

Конкретніше для випускників освітнього - кваліфікаційного рівня магістр галузі знань «Педагогічна освіта» серед 30 загальних компетентностей було виділено 12 метакомпетентностей, які є загальними і найбільш важливими для кожного предметного напрямку:

1. Уміння працювати в команді;

2. Здатність до створення нових ідей (креативність);

3. Здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми;

4. Здатність застосовувати знання на практиці;

5. Здатність до самоосвіти;

6. Здатність до спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземною мовою;

7. Здатність працювати самостійно;

8. Здатність діяти відповідно до етичних норм;

9. Здатність знаходити, обробляти, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел;

10. Знання і розуміння фахової галузі та професії;

11. Здатність вирішувати конфлікти і вести переговори;

12. Націленість на досягнення якості.

Таким чином, при розробці освітньої програми підготовки педагогічного працівника визначення змісту навчального плану буде забезпечене чітким окресленням цілей програми та кінцевих результатів навчання і зорієнтоване на формування загальних метакомпетентностей випускника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/main/1326289476970265/page5>

2. «Про вищу освіту» Верховна Рада України, Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Рашкевич Ю.М. Компетентнісний підхід в побудові навчальних програм [Електронний ресурс] / Ю.М Рашкевич. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikaciji/621-competence.html>

4. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. – Франкфурт. – 2013 // Сайт «Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи» – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstitutsiia-uevropy-1>

5. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (Чинна 2013–08–14) [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176 // Сайт «Нормативно-правова база – Міністерство освіти і науки України». – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/2013-08-15/1691/nmon_+1176_14082013.doc&embedded=false.

6. Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html>

CITED LITERATURE

1. Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine «About claim of the National Qualifications Frameworks of Ukraine» from November, 23 in 2011 № 1341 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/main/1326289476970265/page5>
2. The Parliament of Ukraine “About higher education”. The law from 01.07.2014 №1556–VII [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Rashkevych Y.M. Competency based approach in building educational programs [Electronic resource] / Y.M. Rashkevych. – Mode of access: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikacii/621-competence.html>
4. Pedagogical European constitution [Electronic resource]. –Frankfurt. – 2013 // Website “Association of Rectors of pedagogical universities of Europe” . – Mode of access: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>
5. Sectoral concept of continuous pedagogical education [Electronic resource] / (Ministry decree of Education and Science of Ukraine № 1176 // website “normative base – Ministry of Education and Science of Ukraine” . – Mode of access: https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/2013-08-15/1691/nmon_+1176_14082013.doc&embedded=false .
6. Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Electronic resource]. – Mode of access:<http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html>.

УДК 378 + 371

ІНВАРІАНТНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

М.М. ЛЕВШИН

Обґрунтовується інваріантність як один із принципів проектування педагогічних систем. Підкреслюється відносність інваріантності та описується її взаємозв'язок з поняттями «ізоморфізм» та «гомоморфізм». Характеризується інваріантна сутність понять навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи». Наводяться приклади застосування обґрунтованого принципу.

Ключові слова: педагогічна система, структура, інваріантність, принцип, проектування, ізоморфізм, гомоморфізм, інформаційна культура, зміст навчання.

Методологічні підходи до проектування педагогічних систем відображені в різноманітних дослідженнях.

Філософські засади їх створення обґрунтовувались в роботах В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, І. Д. Бега, В. В. Ільїна, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, М. І. Михальченка, З. Ф. Самчука та ін. Зокрема. В. П. Андрущенком виокремлено соціологічні інваріанти поняття «культура» та «організованого суспільства» [1].

Конкретно-педагогічна методологія розробки освітньо-виховних систем висвітлена в роботах В. І. Бондаря, В. А. Козакова, В. А. Кушніра, М. М. Левшина, Е. В. Лузік, Є. О. Лодатка, А. А. Лігоцького, А. В. Семенової, С. О. Сисоевої, В. Ю. Стрельнікова та ін.

Поняття „інваріантності” широко використовується в математиці, фізиці, філософії, лінгвістиці та інших науках. Деякі дослідження висвітлюють окремі аспекти використання інваріантності в педагогіці. Разом з цим, у науково-педагогічній літературі не знайшло належного обґрунтування інваріантності, як принципу проектування педагогічних систем. У статті здійснена розвідка, присвячена усуненню зазначеного пробілу.

Акцентуація на інваріантності не суперечить педагогічній синергетиці, яка за думкою В. Г. Кременя та В. В. Ільїна означається як « ... сфера педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної, системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції *відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток*» [5, с. 189], і власне зосереджується не на константності, а на змінності систем.

У роботі [10, с. 38] нами здійснена спроба обґрунтувати принцип синергетичності проектування педагогічних систем, згідно з яким передбачалася відкритість проектованої системи (наявність можливості її доповнення іншими підсистемами), здійснення множинних інтерпретацій (ієрархічних та рядопокладених); максимальну потенційну змінність підсистем та станів педагогічної системи. Проте, вище зазначене не заперечує наявності певних педагогічних інваріантів.

Так, у статті [9] схарактеризовано два варіанти інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології, які відображають її множинність та змінність, власне мисленеву самоорганізацію їх розробників. Однак слід зазначити, що разом із цим у вказаних моделях залишаються інваріантними структура та загальні змістові ознаки компонентів морфологічного складу, які теж зазнали удосконалення. А це підкреслює діалектичну єдність змінності та незмінності.

У зв'язку з цим цілком слушною є думка, що одним із перспективних шляхів розв'язання сучасних завдань, які стоять перед педагогічною наукою, є викристалізування способів діяльності,

структура яких залишається незмінною протягом неперервного навчання суб'єкта і формування його особистості. У сучасній дидактиці їх прийнято називати інваріантні (інваріанти) способи діяльності, серед яких можна виділити два основних типи: а) *спеціальні* інваріантні способи діяльності, які характерні для окремого навчального предмету, але є незмінними на всіх ступенях навчання; б) *фундаментальні* інваріантні способи діяльності, які мають загальнокультурний, універсальний характер для більшості навчальних предметів [7, с. 99–100].

Наголосимо на відносність спеціальних умінь, можливість «переходу» їх в універсальні, Яскравим прикладом такого переходу, характерного для останніх десятиліть минулого століття, було повсюдне проникнення математичних методів у різноманітні науки, включаючи гуманітарні (математизація наукових знань) [7, с. 100].

Н. І. Резнік дослідила інваріантний підхід у виявленні та реалізації внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Її дослідження інтерпретуються на прикладі вивчення фізики, радіоелектроніки та вищої математики. Вона доводить, що розкриття на інваріантній основі взаємозв'язків різних навчальних дисциплін стимулює суб'єктів навчання до активізації пізнавальної активності та мобільного перенесення знань і пропонує в кожній науці, що вивчається, всі часткові явища розглядати як систему, в якій розглядаються інваріанти, що дозволяють слугувати засобом засвоєння загального, суттєвого. При цьому роль міжнаукових інваріантів виконують ведучі ідеї, принципи, закони, поняття, фундаментальні константи не лише для окремих, а й для всіх наук. Принцип інваріантності дозволяє розкривати матеріал, що вивчається як прояв виділених інваріантів і дозволяє будувати інваріантні алгоритми його викладання [12].

Вона показує, що методологічне значення розробленої системи інваріантів, дозволяє «... систематизувати і узагальнювати наукове знання на трьох різних рівнях: *конкретнонауковому* за рахунок виділення інваріантів даної конкретної науки, наприклад, фізики; *загальнонауковому* за рахунок визначення провідних положень, ідей, понять, принципів, законів, що зберігають свою інваріантність на рівні багатьох наук, об'єднаних, наприклад, поняттям природничо-наукової картини світу; *філософському* за рахунок визначення інваріантів філософії, які дозволяють узагальнювати наукове знання на рівні наукової картини світу» [12, с. 37].

В Оксфордському тлумачному словнику з психології вказується, що інваріантність – характеристика того, що не змінюється. Цей термін найчастіше вживається з уточнюючим словом відносна. Тобто деякі речі в цьому світі дійсно інваріантні, а деякі виявляють меншу інваріантність, меншу послідовність із зміною обставин, ніж інші. Взагалі, в дослідженнях сприйняття й науці – ті аспекти стимульованого світу, які виявляють більш високий ступінь інваріантності, в порівнянні з іншими аспектами, вивчаються швидше і легше [3].

Інваріантність – від лат. *invariants*, у родовому відмінку, *irivariantis* – незмінний, властивість деяких істотних для системи співвідношень не змінюватися при певних її перетвореннях. Відображаючи незмінне і постійне в однорідних системах (або в станах однієї і тієї ж системи), інваріантність виступає як визначальний момент її структури; в цьому сенсі структуру розглядають як інваріант системи [4].

В. І. Корогодін, В. Л. Корогодіна вводять властивість, або, точніше, принцип, інваріантності інформації, який означає, що одна і та ж інформація, незалежно від її семантики, може бути «записана» на будь-якій мові, будь-яким алфавітом, тобто системою знаків, які наносяться будь-якими способами на будь-які носії. Іншими словами, ні кількість, ні семантика ніякої інформації не залежать від того, яка система запису обрана для її фіксації і який для цього використаний носій. Інваріантність інформації нібито підкреслює її внутрішню незалежність від її матеріальних кайданів [6].

З думкою Корогодіних погодитися не можна, тому що між природними (а, взагалі кажучи, й штучними) мовами немає однозначної відповідності. С. Маршак перекладав окремі вірші (з чотирьох рядків) Р. Бернса по кілька років, бо не міг знайти в російській мові хоча б приблизний (смісловий) віршований аналог.

Якби дійсно було так, що «одна і та ж інформація, незалежно від її семантики, може бути «записана» на будь-якій мові», то вже б створили автоматизовані системи перекладу, після використання яких не треба було перечитувати й правити те, що вийшло в результаті їх роботи!

О. І. Тарасова під інваріантом розуміє просте аналогове структурно-символічне перетворення в феномені одночасності. Усвідомлення сутності життя в інваріантних структурах проявляється в умінні тримати в умоглядному розумінні самостійно генерований смісловий образ, структурно-символічну аналогію в стані динамічної осмисленості всю інваріантну структуру, яка не зводиться до прообразу [14].

С. А. Песіна довела, що вивчення інваріантних мовних і когнітивних структурних форм (концептуальний фокус, лексичний ейдос, фокус мовної картини світу, ядро лексикону) і способів їх функціонування сприяє кращому розумінню когнітивних процесів, фундаментальної природи мовного мислення, а також природи знакових процесів, за допомогою яких вони реалізуються в дійсності;

допомагають зрозуміти проблеми засвоєння та продукування значень мовних виразів, розкрити і описати ті інваріантні структури, за допомогою яких формується і функціонує свідомість людини. Відриваючись від контексту, зазначені сутності кодують стійкі набори абстрактних когнітивних і семантичних властивостей, з якими пов'язаний досвід більшої частини аспектів мовного вживання у громадському житті [11].

Наведемо приклади інваріантності в педагогіці. Важливим методологічним орієнтиром для проектування педагогічних систем, зокрема технологій навчання і виховання є соціально-філософське тлумачення поняття «інформаційна культура» та її функцій.

Нами запропонована трикомпонентна модель інформаційної культури:

– поняття інформатики як компонент інформаційної культури (інформація та інформаційні процеси, основні алгоритмічні структури, розуміння будови і функціонування персонального комп'ютера, розуміння сутності формалізації суджень, знання про метод математичного моделювання, семіотичні знання (знак, значення, мови, види мов), цілісне бачення світу, поняття про мови програмування).

– методи пізнання (загальнопізнавальні вміння і навички): моделювати (будувати інформаційні моделі, інтерпретувати, систематизувати (структурувати), планувати, семантизувати, алгоритмічні вміння, вміння логічно мислити, синтаксичні вміння).

– уміння використовувати інформаційні технології (комп'ютерна грамотність): використання персонального комп'ютера як знаряддя, вміння користуватися різними інформаційними системами, вміння користуватися системами телекомунікацій).

Нами доведено, що названі компоненти є універсальними для всієї освітньої вертикалі з першого класу до виробничої діяльності. Безумовно, що на кожному освітньому ступені вони потребують певної педагогічної обробки з урахуванням рівня доступності та завдань, які стоять у майбутній виробничій діяльності фахівців.

Інваріантну роль для системи неперервної освіти відіграють і функції інформаційної культури.

Наприклад, реалізація креативно-розвивальної функції інформаційної культури повинна забезпечити її суб'єктів оволодіння сучасним стилем мислення (креативність, системність, модельність, тощо).

Здійснення проектувальної функції інформаційної культури полягає в забезпеченні неперервності та наступності при розбудові педагогічних систем для різних рівнів і ланок навчання.

Втілення інтегративної функції у педагогічному контексті покликане забезпечити домінування принципу міждисциплінарності (сприйняття соціокультурної складової освіти як глобально представленого явища, розвиток нового підходу до конструювання змісту освіти, передусім органічне поєднання основних галузей знань на основі підсилення значення деяких фундаментальних дисциплін). У змісті інформаційної культури закладені можливості для інтеграції різноманітних навчальних дисциплін і предметів, стилів мислення, використання яких забезпечить їх інноваційність.

Використання доповнювально-оновлювальної функції полягає в своєчасному реагуванні розробників навчальних планів і програм, державних стандартів на універсальність, інтегративність, інноваційність змісту інформаційної культури, врахування як вектору оновлення змісту навчання і виховання і т.п.

Все це дає змогу схарактеризувати інформаційну культуру як міждисциплінарну компетентність фахівців. Її міждисциплінарний характер є основою того, щоб вважати цю компетентність ключовою. Маючи інваріантну сутність окреслених трьох компонентів, інформаційна культура має і варіативні складові, які також відіграють важливу роль в системі неперервної освіти. Перш за все це стосується змісту навчального матеріалу. Наприклад, реалізація комунікативної функції інформаційної культури відбувається на основі її інваріантного семіотичного компоненту. Разом з цим інтерфейси і способи комунікації постійно еволюціонують – від режиму прямого виконання команд до найсучасніших версій операційних систем.

Інваріантну сутність мають і поняття навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи». Наприклад, поняття компетентність, представлене у вигляді структури: «знання + навички + вміння + досвід + цінності», еквівалентно повторюється у кожному його виді. Теж саме можна сказати і про поняття «освітньо-виховна система», «педагогічна технологія», «метод навчання», «зміст навчання», «форма навчання», «цілі навчання», тощо.

Особливу роль відіграє інваріантність у проектуванні педагогічних систем. Запропоноване нами визначення *«Психолого-педагогічне проектування (P) є створенням на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі»* саме по собі має інваріантну структуру. Його еквівалентний зміст проявляється під час проектування суб'єктами навчання будь-якої системи.

Здебільшого, педагогічне проектування з огляду на зміст та результат діяльності може бути схарактеризовано за такими напрямками:

а) вибір певної множини об'єктів із заданої (наприклад, при розробці змісту навчальних предметів та його структуруванні, коли на основі певної науки або системи наук здійснюється необхідний вибір навчального матеріалу);

б) доповнення певної системи новітніми компонентами та системою взаємозв'язків з наявністю елементів відкриття;

в) здійснення поглинання даної системи іншою системою з більш стійкою структурою;

г) побудова навчальної моделі на основі заданих прообразів;

д) побудова інноваційної оригінальної педагогічної системи.

Необхідно зазначити, що для реалізації кожного з них притаманне певне інваріантне «ядро» на морфологічному, структурному, або одночасно на морфологічному і структурному рівнях. По визначенню, наведеному вище, до нього належать і *задані теоретико-методичні засади*. Ступінь еквівалентності цих інваріантів в педагогіці інколи намагаються виражати поняттями «ізоморфізм» та «гомоморфізм».

В Українській радянській енциклопедії вказується, що ізоморфізм і гомоморфізм є загальнонаукові поняття, що характеризують тотожність структур об'єктів (моделей, систем), які порівнюються. Два об'єкти (системи, моделі) є ізоморфними, якщо кожному елементові (відношенню, операції, зв'язкові) першого об'єкта відповідає лише один елемент (відношення, операція, зв'язок) другого, і навпаки.

Якщо задані дві системи $S(A)$ і $S(B)$ об'єктів A і B з визначеними для цих об'єктів відношеннями, то гомоморфізмом системи $S(A)$ в систему $S(B)$ називають відображення з $S(A)$ у $S(B)$, при якому кожному об'єкту ai з A відповідає єдиний об'єкт bi (образ ai) з B , а кожному відношенню αi між об'єктами A – єдине відношення βi між об'єктами B .

Співвідношенням між розглядуваними поняттями є таким, що ізоморфізм є взаємно однозначним гомоморфізмом.

Повний ізоморфізм може бути лиш між ідеалізованими об'єктами (геометричними тілами і фігурами та рівняннями, які їх описують; між задачею та рівнянням, за допомогою якого вона розв'язується, тощо).

Схарактеризуємо роль і місце зазначених понять при проектуванні різних педагогічних систем. Розпочнемо це з аналізу проектування змісту навчання від певної науки до початкової школи.

Проблеми відбору змісту навчального предмета («чому вчити») завжди є однією з найскладніших, найактуальніших та найдискусійніших.

Зміст кожної навчальної дисципліни(предмету) періодично зазнає змін. Здебільшого це відбувається внаслідок потреби узгодити його з сучасними досягненнями науки, через перегляд мети навчання та пізнавальних можливостей суб'єктів учіння.

Розгляньмо основні способи відбору змісту навчання на вказаній раніше освітній вертикалі. Як засіб унаочнення візьмімо множину точок, яка відтворює зміст певної науки, й відобразимо їх за допомогою гомотетії з центром у точці O та коефіцієнтами k_1, k_2, k_3, k_4 ($k_i < 1$) у відповідні навчальні вузівську дисципліну та предмети шкіл 3, 2, і 1-го ступенів (рис. 1).

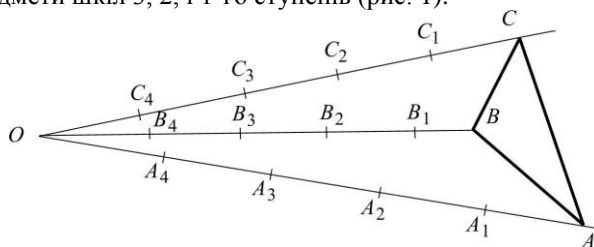


Рис. 1

Нехай множина точок, що належать $\triangle ABC$, відображає тезаурус понять, основних умінь та навичок базової науки, а трійки точок точки $A_1, B_1, C_1; A_2, B_2, C_2; A_3, B_3, C_3; A_4, B_4, C_4$ є образами трьох якихось фундаментальних понять відповідно в курсах навчальної вузівської дисципліни, шкіл 3, 2, і 1-го ступенів.

Очевидно, що з точністю до ізоморфізму зміст навчання будувати неможливо, оскільки він буде повним дублюванням науки зі збереженням відношень між поняттями. Він залишається лише теоретично здійсненим, оскільки неможливо відобразити всі поняття наукової дисципліни в навчальні курси, бо це перевищить не тільки пізнавальні можливості суб'єктів учіння, а й завдання, які стоять перед кожною ланкою навчання.

Фактично спроектований зміст навчання для окреслених підсистем навчання не є прямим перенесенням, оскільки основні знання, навички та вміння, загальнонавчальні способи діяльності набувають значної дидактичної обробки у кожній з них, пристосовуючись до пізнавальних можливостей суб'єктів учіння, особливо молодших школярів (умовно цю обробку й характеризує параметр k).

На дидактичну обробку змісту навчання слід звернути особливу увагу, оскільки досить часто спостерігається перенесення теоретичних блоків матеріалу на рівні непосильному тій чи іншій віковій групі суб'єктів учіння

Наприклад, відбираючи зміст навчального предмета початкової школи, слід забезпечити: досягнення загальної мети навчання, реалізації соціальної потреби його вивчення, розвиток специфічних особливостей мислення; формування й пропедевтику фундаментальних понять базової наукової дисципліни, основних її навичок та вмінь: дотримання внутрішньопредметних зв'язків між різними ступенями навчання; розв'язання ключових загальнопедагогічних завдань, які стоять перед початковою школою (розвиток творчого, системного, модельного мислення, реалізацію виховних завдань, розвиток логічної грамотності тощо); збереження логіки і структури базового навчального предмета (звичайно, з певним наближенням).

Вище сказане засвідчує, що саме гомоморфізм слугує вираженням інваріантності змісту на різних ступенях і рівнях навчання.

Одним із найважливіших понять дидактики вищої школи є «метод навчання». Це поняття має інваріантну структуру, яка представлена в працях В. І. Бондаря. В процесі підготовки до занять викладач повинен обґрунтувати кожен компонент використання того чи іншого методу, та послідовність власних педагогічних дій в контексті діяльності студентів (зміст діяльності викладача, зміст діяльності студентів, засоби діяльності викладача, засоби діяльності студентів, механізм руху до мети).

Інваріантною з точністю до гомоморфізму є і тернарна модель класифікації методів навчання.

Зауважимо, що кожен метод навчання має власну інваріантну структуру, яка для варіативного використання відповідає вимогам ізоморфізму.

І. Л. Садовская вводить дидактичні поняття «ситуативність» і «інваріантність» методів навчання, які є проявом закону діалектичної єдності об'єктивного і суб'єктивного в методі. Вона вважає, що в педагогічному просторово-часовому континуумі:

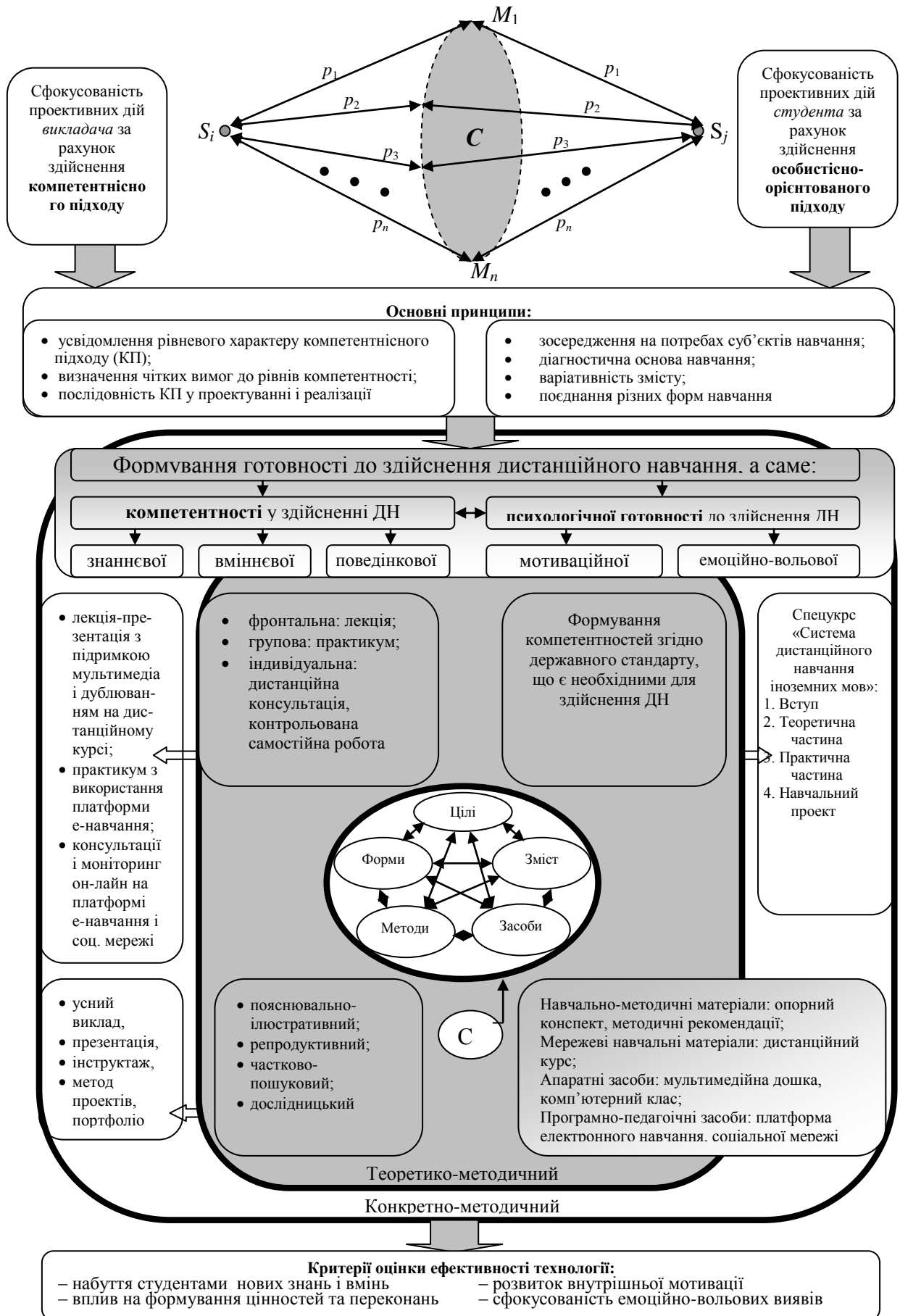
- трансляції в часі відповідає перенесення принципів конструювання методів навчання при організації навчального процесу в різних вікових групах;
- трансляції в просторі відповідає перенесення принципів конструювання методів навчання при організації навчального процесу різними предметам;
- повороту в просторі відповідає перенесення принципів конструювання методів навчання при організації навчального процесу в різних класах однієї вікової групи (в «паралелі»);
- відображенню в просторі відповідає перенос принципів конструювання методів навчання при організації навчального процесу різними вчителями.

У зв'язку з цим вона здійснює висновок, що зміст поняття «інваріантність» полягає в тому, що при всіх названих просторово-часових перетвореннях принципи конструювання методів навчання залишаються незмінними [13].

Важливими для забезпечення якості навчально-виховного процесу та рефлексії діяльності викладача є інваріантні структури форм проведення навчальних занять: лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять.

Інваріантний зміст мають також і цілі навчання у неперервній освітній вертикалі.

Більш детально розкриємо використання інваріантності при розробці різновидів педагогічних технологій. Ю. В. Гейко розробила під нашим керівництвом модель технології формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання (рис. 2) [2]. За базову вона також обрала інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології. Інваріантними для обох моделей є морфологічний склад (S_i, S_j – суб'єкти навчально-виховного процесу, P_1, P_2, \dots, P_n множина обґрунтованих проєктивних дій, здійснюваних ними, компоненти методичної системи, за допомогою яких опосередковується спільна діяльність учасників процесу навчання). Причому базова модель є гомоморфною по відношенню до її похідної. Гомоморфність спричинена удосконаленнями і надбудовами, наданням їй об'ємності.



102 Рис. 2. Модель технології формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення ДН

Застосування методології інваріантності дозволило автору конкретизувати інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології на двох рівнях інтерпретації: теоретико-методичному і конкретно-методичному. Їх синтез сприятиме забезпеченню формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання в реальних умовах впровадження технології.

На основі вище зазначеного можна зробити висновок, що будь-який дослідник, розв'язуючи завдання з проектування певної педагогічної системи, обов'язково визначає її підґрунтям певні інваріанти. Вони можуть становити множину об'єктів (морфологія системи) та/або певну структуру. Орієнтиром для рефлексії інваріантності суб'єктами навчання є загальнонаукові способи відображення систем – ізоморфізм та гомоморфізм.

Все це дозволяє надати інваріантності статус принципу проектування педагогічних систем.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
- Гейко Ю. В. Модель технології формування готовності майбутніх викладачів іноземних мов до здійснення дистанційного навчання / Ю. В. Гейко // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (дод. 1). – Тематич. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 3. – С. 383–393.
- Инваріантность // Оксфордский толковый словарь по психологии: [Электронный ресурс] / [под ред. А. Ребера] // НЭС. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/invariantnost>.
- Инваріантность // Советский философский словарь: [Электронный ресурс] // НЭС. – Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/804/word/invariantnost>.
- Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
- Корогодін В. І. Інформація як основа життя. Інваріантність інформації по отношению к носителям: [Электронный ресурс] / В. І. Корогодін, В. Л. Корогодина // Полка букиниста. – Режим доступа: http://polbu.ru/korogodin_information/ch21_i.html.
- Левшин М. М. Інваріанти навчальної діяльності неперервної освіти / М. М. Левшин // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / [за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – Ч. 2. – К, 2001. – С. 99–102.
- Левшин М. М. Інваріантна та варіантна складові інформаційної культури / М. М. Левшин // Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, (22–23 травня 2014 р., Умань). – Умань: ФОП Жовтий, 2014. – С. 66–71.
- Левшин Н. Н. Вариативное моделирование понятия «педагогическая технология» / Н. Н. Левшин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 120–124. – (Серия: Педагогика, психология).
- Левшин М. М. Принципи проектування педагогічних систем / М. М. Левшин // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 35–41.
- Песина С. А. Інваріантність в когнітивній лінгвістиці та філософії мови: учеб. пособие / С. А. Песина. – М.: Флинта; Наука, 2014. – 160 с.
- Резник Н. І. Інваріантна основа внутріпредметних, міжпредметних зв'язей: методологічні та методичні аспекти: монографія / Н. І. Резник. – 3-е изд., дораб. и доп. – СПб.: Речь, 2012. – 265 с.
- Садовская И. Л. Інваріантність і ситуативність методів навчання як їх неотъемлемая характеристика / И. Л. Садовская // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2010. – № 2. – С. 68–72.
- Тарасова О. І. Інваріантність мислення і проєктивність розуміння / О. І. Тарасова // Знання. Розуміння. Уміння. – 2010. – № 2. – С. 207–211.
- Levshin N. Semiotic component of informational culture / N. Levshin // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процессов: сб. материалов X Международной научно-технической конференции, (20–27 ноября 2012 г., г. Эйлат (Израиль)). – Хмельницький: ХНУ, 2012. – 182 с.
- Levshin N. N. Concepts of Informational culture and Technological culture: together or separately? / N. N. Levshin // Scientific Herald-educational Forum. – 2014. – № 1. – С. 23–27.

CITED LITERATURE

- Andruschenko V. (2002) Culture. Ideology. Personality / V. Andruschenko, L. Huberskiy, M. Mihalchenko. - K.: Knowledge of Ukraine, 2002. - 578 p. [in Ukrainian].
- Heiko Y.V. (2012) Model of technology of forming in future teachers of foreign languages the readiness to the implementation of distance learning / Y.V. Heiko // Higher Education of Ukraine. – 2012. – № 3 (add. 1). – Thematical ed. «Pedagogy of higher education: methodology, theory and technology.» – V. 3. – P. 383-393. [in Russian].
- Invariance // Oxford Explanatory Dictionary Psychologists: [Electronic resource] / [ed. A. Reber] // NES. – Mode of access: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/invariantnost>. [in Russian].
- Invariance // Soviet philosophical dictionary [Electronic resource] // NES. – Mode of access: <http://terme.ru/dictionary/804/word/invariantnost>. [in Russian].
- Kremen V.G. Synergetics in Education: Context of homocentrism: a monograph / V.G. Kremen, V. V. Ilyin; [National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. – K.: Pedagogical thought, 2012. – 368 p. [in Ukrainian].
- Korogodin V.I. Korogodina V.L. Invariance of information in relation to its carriers: [electronic resource] / V.I. Korogodin, V.L. Korogodina // Shelf bookseller. – Mode of access: http://polbu.ru/korogodin_information/ch21_i.html. [in Russian].
- Levshin M. M. Invariants of learning activity of continuous education / M.M. Levshin // Continuous professional education: theory and practice: Coll. scientif. works / [ed. I.A. Zyazyuna and N.G. Nychkalo]. – Part 2. – Kyiv, 2001. – P. 99-102. [in Ukrainian].
- Levshin M.M. Invariant and variant components of information culture / M.M. Levshin // Continuous pedagogical education in Ukraine: state, problems and prospects: Coll. abstracts of Ukrainian scientific-practical conference (22-23 May 2014, Uman). – Uman: PE Zhovtyi, 2014. – P. 66-71. [in Ukrainian].
- Levshin M.M. Variant modeling of «educational technology» concept / M.M. Levshin // Vector science of Togliatti State University. – 2014. – № 1. – P. 120-124. - (Series: Pedagogy, Psychology). [in Russian].

10. Levshin M. M. Principles of projecting educational systems / M.M. Levshin // Psychological and pedagogical principles of projecting innovative technologies of teaching in higher education: a monograph / [V. Luhovyi, M. Levshin O. Bondarenko et al.] by the gen. eds. of V.P. Andrushchenko, V.I. Luhovyi. – K.: Educational thought, 2011. – P. 35-41. [in Ukrainian].
11. Pesina S.A. Invariance in cognitive linguistics and philosophy of language: a study guide / S.A. Pesina. – M.: Flint; Science, 2014. – 160 p. [in Russian].
12. Reznik N.I. Invariant basis for intrasubject and interdisciplinary connections: methodological and methodical aspects: a monograph / N. Reznik. – 3-rd ed. rev. and ext. – St. Petersburg. : Speech, 2012. – 265 p. [in Russian].
13. Sadovskaya I.L. Invariance and situationality of teaching methods as their essential feature / I.L. Sadovskaya // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University of V.P. Astaf'ev. – 2010. – № 2. – P. 68-72. [in Russian].
14. Tarasov O.I. (2010) Invariance of thinking and projectivity of understanding / O.I. Tarasova // Knowledge. Understanding. Skill. – 2010. – № 2. – P. 207-211. [in Russian].
15. Levshin N. Semiotic component of informational culture / N. Levshin // Improving the quality, reliability and durability of technical systems and technological processes: collection of materials of the X International Scientific and Technical Conference (November 20-27, 2012, Eilat (Israel)). – K hmel'nitsky: KNU, 2012. – 182 p.
16. Levshin N. N. (2014) Concepts of Informational culture and Technological culture: together or separately? / N.N. Levshin // Scientific Herald-educational Forum. – 2014. – № 1. – P. 23-27.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ У ВИЗНАЧЕННІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

УДК 37.015.3:159.953

ОДУХОТВОРЕННЯ ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

І.Д. БЕХ

У статті йдеться про етичне одухотворення навчального (гуманітарного і природничо-наукового) матеріалу як встановлення студентом зв'язку між окремим знанням чи способом дії з вищою духовною цінністю. Цим самим відбувається процес надання навчальним набанням особистісної значущості.

Ключові слова: виховні методи, буттєва сфера, Его-мотиви, широкі соціальні мотиви, духовна цінність, моральне насичення навчального змісту, етичне одухотворення навчального змісту.

Постановка проблеми. Унормована і тривала систематичність навчальної діяльності як у щоденному, так і віковому аспектах мала б масово призводити до формування різнобічно розвиненої особистості. Та такий результат часто-густо виявляється недосяжним.

Тут зіграла свою негативну роль соціальна установка на школу як суспільний заклад, провідною функцією якої є процес навчання, у результаті якого дитина набуває певну систему знань, умінь та відповідний розумовий розвиток. Якраз у цьому контексті видатний психолог Д. Ельконін говорив про соціальну роль школяра, яку опановує дитина, потрапляючи у школу, і через яку вона входить у різноманітні соціальні зв'язки та оцінює їх. Однак, на жаль, через недостатню підтримку ролі учня вона згодом втрачає для нього значущість, а отже і важливість соціальних зв'язків, які опосередковуються цією роллю. За таких умов не відбувається повноцінний розвиток школяра як особистості.

З огляду саме на важливість виховання особистості у шкільні роки, відомий педагог С. Шацький ще на початку 30-х рр. 20 ст. наголошував на тому, що дитина це не лише учень, а й підростаючий громадянин. Та з різних обставин голос вченого не знайшов дієвого педагогічного відлуння і школа на тривалий час залишилася переважно закладом соціального учіння.

Все ж ідея виховання особистості учня, тобто його моральної зрілості набувала більш чи менш вираженого методичного оснащення. У теоретичному плані вона презентувалася принципом виховного навчання. Виховні резерви процесу навчання пов'язувалися з його формою, з організацією педагогічного спілкування та гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак основну увагу у цьому зв'язку привертала навчальний матеріал, зокрема його ідейно-моральний зміст. Тому перевага у виховному плані надавалася гуманітарним навчальним дисциплінам.

Зазначимо, що навіть за високої методичної старанності педагога йому вдавалося виховати в учня лише ті соціально-моральні якості, які обмежувалися сферою його процесу навчання та міжособистісних взаємодій у ньому та поза його рамками (дисциплінованість, старанність, ввічливість тощо). Це стає повністю зрозумілим, оскільки у теоретичний і практичний обіг не були введені такі категорії як верховні цінності, духовна особистість, а життя зводилося лише до життєдіяльності людини. Тож під кутом зору цих особистісних, ціннісних реалій по-новому розглянемо виховні можливості навчального матеріалу.

З'ясуємо перш за все питому вагу змісту навчання у загальному процесі виховання особистості. Будемо виходити з того, що основну роль у цьому процесі належить організованій виховній діяльності, яка може розгортатися у формі колективних виховних занять, бесід, індивідуальних педагогічних сценаріїв тощо. Тут вихователь організовує свої впливи на вихованців, використовуючи різні особистісно розвивальні методи: переконання, педагогічного умовляння, інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитної взаємодії.

Окрім педагогічно організованого виховного впливу підростаюча особистість сприймає і реагує на різноманітні неорганізовані соціальні дії (з боку дорослих, ровесників), які можуть сприяти її моральному вдосконаленню. Що стосується виховного впливу навчального матеріалу, то його слід кваліфікувати головним допоміжним засобом морального виховання підростаючої особистості у шкільному періоді її життя. Це означає, що науково обгрунтоване введення виховання у певний сегмент моралі здійснюється у процесі виховної діяльності. Виховною ж функцією навчального матеріалу у цьому зв'язку має виступити підвищення стійкості моральних надбань, тобто усунення

спорадичності у поведінковому втіленні та їх узагальнення як розширення сфери практичної реалізації. До того ж має відбутися стишення Его-мотивації і тих асоціальних якостей, які нею породжуються.

Наша ключова наукова позиція полягає в наступному. Традиційна педагогіка розглядала проблему виховального навчання під кутом зору *морального насичення* навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним чи природничим. Натомість нами утверджується ідея *етичного одухотворення* всього навчального матеріалу. Вона є, на нашу думку, методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції – розглядати наукові знання як цінності. Звідси випливає вимога виводити дітей на ціннісно-смысловий (аксіологічний) рівень осмислення навчального матеріалу, “забарвлення” засвоєваних знань об’єктивними і суб’єктивними смислами. Наголосимо, що одухотворення є досить психологічно складним процесом, тому перш ніж розкривати його сутність, з’ясуємо який рівень світо існування охоплюється навчальним матеріалом, що підлягає одухотворенню. Це рівень предметного буття та буття людського.

Вичленені нами буттєві сфери складають зміст шкільних навчальних дисциплін. Кожна з них у своєму навчальному матеріалі представляє ту чи іншу сферу буття у формі наукових знань, закономірностей, законів, формул, способів дій. Перелічені пізнавальні категорії відповідно навчальних дисциплін можуть бути математичними, фізичними, біологічними, історичними, лінгвістичними і т.д. Звідси випливає, що одухотворенню підлягають перелічені пізнавальні продукти, головним чином різноманітні знання і пізнавальні чи предметно-перетворювальні дії, які за своїм змістом виявляються конкретними, “заземленими”. Доки вони існують відчуженими від учня, тобто зберігаються у формі наукового чи навчального тексту (підручника), ніякої мови про їхнє одухотворення вести неможливо. Процес одухотворення може розпочатися лише тоді, коли студент стане у пізнавальне відношення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій.

Тепер є всі підстави розкрити сутність одухотворення як внутрішнього процесу. Тож одухотворення є процесом встановлення суб’єктом зв’язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості. По-іншому, студент повинен вносити у будь-який навчальний матеріал вищий духовний сенс, підпорядковувати, як говорять, матерію духу – власній духовності: діяльній любові, добросовісності, безкорисливості, справедливості, вірності, великодушності, милосердю, чесності тощо. Загалом у навчальних знаннях та способах дій можуть кристалізуватися наведені вищі духовні чесноти.

На підтвердження цього судження наведемо приклад засвоєння учнем навчального матеріалу. Вміння бути точним у математичних розрахунках може бути вираженням добросовісності й чесності. Без такого одухотворення математичні здібності можуть стати простим вираженням себелюбної скнарості, зазнайства.

У процесі спостереження при вивченні біології чи проведення різноманітних дослідів створюються реальні можливості для виховання в учнів правдивості, чесності.

Вивчаючи курс історії, міркуючи над насиллям і різного роду несправедливістю, розуміючи безсилля моральних принципів у певні історичні періоди існування держав, в учня розгортатиметься внутрішня робота щодо почуття власної совісті, справедливості.

Під час заняття з фізичної культури учні повинні сформулювати поняття про духовне значення тілесної постави і точності і таким чином зацікавитись у гімнастиці всієї людини як тілесно-духовної цілісності. Слід пам’ятати, що піклування про мускульну силу і фізичне здоров’я тягне за собою зневагу до духовних цінностей (життєвої цілеспрямованості, відваги, великодушності).

Наведені приклади дозволяють психологічно уточнити явище одухотворення навчального матеріалу. Це, власне, зміна мотиваційної основи будь-якої навчальної дії. Тут Его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус тощо) мають вступити місце мотивам, що репрезентують вищі духовні цінності. Останні й повинні понизити особистісну значущість перших і других в особистісній структурі вихованця, а той нейтралізувати деякі з них.

Як було вище зазначено, одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному вихованні підростаючої особистості. Відтак цей процес є обмеженим у використанні тих засобів (методів), які застосовуються у автономній виховній діяльності. Якби методи цієї діяльності працювали у процесі одухотворення навчального матеріалу, то відбулася б підміна навчальної діяльності виховною. Однак такої трансформації не слід допускати. Тому педагог у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати наступні виховні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз’яснення. Наприклад, педагог роз’яснює, що великі наукові досягнення ґрунтуються на духовній основі: інтелектуальній совісті, дисципліні пізнання, особистісній мужності, саможертвості, а не тільки творчій обдарованості вченого.

Розглянемо тепер проблему традиційного морального насичення навчального матеріалу і його етичного одухотворення у більш широкому соціальному контексті – життя і особистості як його суб'єкта. Для такого досягнення традиційне моральне насичення навчального матеріалу пов'яжемо з нині діючою інтелектуально-моральною педагогікою і відповідно етичне одухотворення всього навчального матеріалу асимілюватимемо з інтелектуально-духовною педагогікою.

Істотним недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано. Тому за такого тлумачення важко, по-перше, говорити про навчальну діяльність як цілісне утворення. По-друге, ця педагогіка не пов'язує наслідки навчальної діяльності з теперішнім і майбутнім життям молодшої людини. Якраз з цієї причини виникає суперечність між власне шкільним життям підростаючої особистості і життям позашкільним, якому вона надає великої особистої цінності. Останнє підростаюча особистість наділяє зовнішніми атрибутами дорослого життя: способами спілкування, манерами поведінки, часто суспільно нездоровими устремліннями та звичками.

Інтелектуально-моральна педагогіка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної добродійності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і заохочувати окремі особистісні властивості. У кінцевому підсумку ця педагогіка розчленовує особистість замість того, щоб синтезувати її й призводити до цілісності.

Інтелектуально-духовна педагогіка – це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок з дійсним життям. Більше того, вона створює умови для загального зв'язку усіх аспектів життя. І головним при цьому є те, що тут може бути досягнутий найвищий сенс особистості: мистецтво духовно спрямованого життя. Таке за внутрішньою цілісністю і вершинним сенсом життя постійно підтримується Я-духовним як глибинним результатом всеохоплюючої активності й самоактивності особистості, спрямованих на привласнення духовних істин. За такої “роботи душі” можна говорити про самоодухотворення особистості.

Висновки. Наголосимо, що процес етичного одухотворення навчального матеріалу має право на життя лише за умови його поєднання з цілеспрямованою виховною діяльністю, яка ґрунтується на розвивальних психологічних механізмах моральної свідомості та рефлексивно-довільного породження вищих духовних цінностей. Без такого духовно розвивального опертя етичне одухотворення навчального матеріалу значно втрачає особистісно перетворювальний сенс.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казанская В.Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В. Г. Казанская. – СПб. : КАРО, 2004. – 208 с.
2. Коротов В.М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
4. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения / Х.-Й. Лийметс. – М., 1982. – 76 с.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
6. Сокольников Ю.П. Теория воспитательного пространства / Ю. П. Сокольников. – М. : Наука, 1977. – 391 с.

CITED LITERATURE

1. Kazanskaia V. G. (2004). Lichnost uchenika i uchitelia v nachalnoi shkole [Personality of a pupil and a teacher of primary school]. St. Petersburg: KARO. – 208 p. [in Russian].
2. Korotov V. M. (1980). Vospityvaiushchee obuchenie [Educative learning]. Moscow: Pedagogika. – 192 p. [in Russian].
3. Malenkova L. I. (2002). Teoriia i metodika vospitaniia [Theory and methodology of education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. – 480 p. [in Russian].
4. Liimets Kh.-Y. (1982). Kak vospityvaet protsess obucheniia [How learning educates]. Moscow. – 76 p. [in Russian].
5. Savchenko O. Ya. (2009). Vykhovnyi potentsial pochatkovoii osvity [Educational potential of primary education]. Kyiv: Bohdanova A. M. – 226 p. [in Ukrainian]
6. Sokolnikov Yu. P. (1977). Teoriia vospitatelnogo prostranstva [Theory of educational space]. Moscow: Nauka. – 391 p. [in Russian].

УДК 141.7:37

ОСВІТА В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ

О.В. УВАРКІНА, О.О. ПУЧКОВ

У статті розглядаються проблеми освіти в комунікативному просторі, які визначені сучасними тенденціями інформаційної революції та глобалізації. Наголошується на актуальності питання формування комунікативної компетентності, інформаційної культури особистості та визначної ролі освіти у соціальних перетвореннях сучасності.

Ключові слова: освіта, комунікація, комунікативна компетентність, інформаційна культура.

Освіта завжди була центром зосередження суспільних та індивідуальних інтересів. У сучасному суспільстві ХХІ століття стрімкий приріст знань та інформації, який пов'язаний з такими сучасними тенденціями світового суспільного розвитку, як глобалізація та інформаційна революція, актуалізує непересічну увагу до проблем освіти та її місце у комунікативному просторі. Змінюючись, освіта

формує і впроваджує новітні моделі навчання, високі технології, орієнтується на демократизацію та вільний вибір програм навчання й освіти, створення системи безперервної освіти, її гуманізацію, гуманітаризацію, стандартизацію, інформатизацію і комп'ютеризацію, тобто на новітні тенденції, що утверджуються нині в Європі і світі.

Сучасна освіта вже не може бути такою, як 30-40 років тому. Щоб бути затребуваною й ефективною, якісною і конкурентоспроможною, вона підлягає модернізації. Для розуміння цього процесу варто зупинитися на проблемах освіти в епоху комунікації.

Освіта – це процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідна умова підготовки людини до життя й праці. Різні науки вивчають освіту під своїм кутом зору. У педагогічній літературі поняття «освіта» означає насамперед процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок, формування пізнавальних інтересів і здатностей, спеціальної підготовки до професійної діяльності [1, с. 109]. У філософії поняття «освіти» вивчається в значенні загального процесу формування людини й результату цього процесу – духовного образу людини. Освіта досліджується як культурно-історичне явище, засіб збереження, передачі й множення нагромаджень духовної культури людства, народів, націй.

Як зазначено в Енциклопедії освіти, освіта являє собою «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [2, с. 614].

На основі аналізу основних соціокультурних функцій і потенціалу сучасних освітніх систем В. Кремень сформулював визначення освіти як способу соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, як середовище спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Він зазначає, що «освіта прискорює процес розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності, забезпечує формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів» [3, с. 56].

До сфери освіти належать різні за формою інституції, організації та компоненти навчальної діяльності. Вона є полем взаємодії навчання з іншими формами і видами життєдіяльності суб'єктів, що забезпечують функціонування освіти й усе те, що впливає та супроводжує її.

Проте, призначення сучасної освіти полягає в тому, щоб закласти у людини глибокі загальнокультурні основи, розвинути її загальні здібності, здатність адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Ця парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі *завдання*:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;
- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, у комп'ютеризоване середовище;
- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти;
- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

У розгляді специфіки освіти як соціального інституту окреме місце належить комунікації. Комунікативна функція лежить в основі всього освітнього процесу, оскільки ефективність навчання і виховання значною мірою залежить від досконалості спілкування, а також від того, наскільки у процесі педагогічної переробки культури в освіту потрапили дійсно найкращі носії набутого досвіду. Саме комунікативна функція освіти виявляється через двосторонній зв'язок по каналу «Освіта – навколишній світ».

Сучасне інформаційне суспільство потребує виховання нової особистості – людини ХХІ століття, здатної до людських комунікацій, яка активно оволодіває науковою картиною світу, гнучкою зміною своїх функцій у праці, з відповідальною громадською позицією і розвиненою планетарною свідомістю.

Запропонована Г. Почепцовим дефеніція, що історично комунікацією був примус іншого до виконання тієї чи іншої дії, заради чого реалізується передача значень між двома автономними системами, якими є люди», [4, с. 325], виявляє наявність великої кількості підходів і визначень комунікації.

В політологічному енциклопедичному словнику наводиться таке визначення: «...(від лат. *communicatio* – повідомлення, передача, бесіда, розмова) – це процес передачі, обміну інформацією, який структурує політичну діяльність і надає їй нового значення, формує громадську думку і політичну соціалізацію громадян з врахуванням їхніх потреб та інтересів» Проте, існує й інша точка зору, зокрема, С. Азаренко вважає, що «...комунікація – це тип взаємодії між людьми, що припускає інформаційний обмін. Комунікацію (в етимології індоєвропейський корінь «*mei*» – мінятися, обмінюватися) слід виокремлювати й від діалогу, оскільки його цільовою причиною є злиття осіб, що беруть участь в ньому, й від спілкування, тому що останнє має справу із загальними механізмами відтворення соціального досвіду і породження нового. Тим часом, питання, пов'язані з комунікацією, історично піднімалися і розвивалися в рамках проблематики діалогу і спілкування» [5, с. 414].

На інші аспекти комунікації слушно звертає увагу А. Соколов: «...комунікація є опосередкована і доцільна взаємодія двох суб'єктів. Ця взаємодія може бути: рух матеріальних об'єктів в тривимірному геометричному просторі і в астрономічному часі, або рух ідеальних об'єктів (сенсів, образів) в багатовимірних умоглядних (віртуальних) просторах і часах». [6, с. 16].

У філософському словнику комунікація визначається як категорія ідеалістичної філософії, що означає спілкування, за допомогою якого «Я» проявляє себе в «Іншому». Термін «комунікація» слушно вживається в ширшому значенні, ніж спілкування [7]. Цікавою є точка зору Л. Землянової: «комунікація може означати зв'язок, повідомлення, засіб зв'язку, інформацію, засіб інформації, а також контакт, спілкування, поєднання». [8, с. 90].

Отже, розгляд визначень терміну «комунікація» за змістом тлумачень можна звести до трьох понять: передача (визначальний критерій – односпрямованість); спілкування; взаємодія. Однак осмислення феномену «комунікації» сьогодні не стоїть на місці. Трансгресивність цього визначення визначає сам соціально-культурний прогрес суспільства і розвиток комунікації в соціальному просторі, що спонукає систему освіти не тільки реагувати та комунікативні перетворення, а й зароджувати нові комунікативні феномени через освітню інтеграцію в глобально-інформаційному світі.

Тому сьогодні одним із пріоритетних завдань освіти є формування комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, як зазначають науковці, характеризується цілою низкою здатностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами мовленнєвої діяльності, такими як: уміння слухати, сприймати і відтворювати (усно й писемно) інформацію; вести діалог; брати участь у дискусіях; вести переговори; переконувати і відстоювати свою думку. Як зауважує І. Воробйова, головна ідея комунікативного навчання – це спрямованість навчального процесу на формування та розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у відповідних життєвих ситуаціях. Ефективність формування комунікативної компетентності значною мірою зумовлена не тільки здібностями людини, індивідуальними стійкими якостями особистості, але й рівнем сформованості комунікативних умінь та навичок, які необхідні в даному виді діяльності.

«Нерозвинуті вчасно комунікативні уміння, – вказує К.А. Абульханова-Славська, – відображаються на наступних етапах життя особистості у її комунікативної діяльності, як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними уміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною» [9].

Сума набутих людиною знань, умінь, навичок спілкування, сформованих на кожному конкретному етапі її розвитку і складає основи для формування комунікативної культури особистості, а саме:

1) професійна освіта молодій людині не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей та гуманістичного світогляду;

2) комунікативна культура передбачає наявність у кожного фахівця певних якостей і стратегій поведінки, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми: скласти позитивне враження про себе, продуктивно спілкуватися, орієнтуватися на успіх у професійній діяльності, прагнути до самореалізації в суспільних відносинах, адаптуватися до нових стосунків у трудовому колективі.

З огляду на це, освіта перш за все має формувати здатність особистості до комунікації – здатність встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, здатність до взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією. Звичайно, актуальним завданням освіти в цих умовах стає формування інформаційної культури особистості.

Розвиток процесів глобальної інформатизації суспільства починає виділяти інформаційну культуру із структури загальної культури і на сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетно

асоціюється з інформаційною діяльністю людини на основі комп'ютерних й інформаційних технологій.

На думку фахівців, проблема формування інформаційної культури комплексна і багатоаспектна. Бібліотекарі, наприклад, у поняття «інформаційна культура особистості» вкладають читацькі уміння і навички. Фахівці з інформатики пов'язують її з комп'ютерною грамотністю і умінням працювати в електронних мережах. Соціологи вважають, що проявом інформаційної культури є орієнтація людини в швидкоплинних соціальних умовах, здатність адаптуватися до них, критично і самостійно оцінюючи інформацію, що надходить. Культурологи і філософи підходять до проблеми найширше: інформаційна культура трактується ними як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як складова процесу формування культури людства. У філософії освіти склалися різні підходи до визначення сутності поняття «інформаційна культура». Розрізняють інформаційну культуру спільності людей (цивілізації), інформаційну культуру особистості (людини) і інформаційну культуру різних соціальних груп.

Формування інформаційної культури людини відбувається протягом всього життя. Це складний багатоплановий поетапний процес інформаційної підготовки, що має різні рівні розвитку: від первинних знань до всебічного оволодіння і творчого осмислення способів їх реалізації в професійно-педагогічній діяльності. З філософсько-методологічних позицій Б. С. Гершунський представляє [10] схему сходження людини до все більш високих індивідуально-особистісних культурно-освітніх надбань за такими ступенями: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет.

Ступінь досягнення грамотності характеризується формуванням на доступному, мінімально необхідному рівні первинних знань, умінь і навичок, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідних для подальшого, ширшої і глибшої освіти.

На ступені загальної освіти людина набуває необхідних і достатніх знань про навколишній його світ і оволодіває найбільш загальними способами діяльності, спрямованими на пізнання і перетворення тих або інших об'єктів діяльності.

Ступінь професійної компетентності пов'язаний з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості і суспільства якостей, які дають змогу людині найповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Ступінь оволодіння культурою відповідає усвідомленню людиною матеріальних і духовних цінностей, набуттю здатності адекватно оцінювати свою особистісну участь у розвитку суспільства, робити внесок до безперервного культуроутворювального процесу.

Ступінь сформованості індивідуального менталітету особистості – тих стійких, глибинних підстав світосприймання, світогляду і поведінки людини, які надають особистості властивості унікальної неповторності у поєднанні з відкритістю до безперервного збагачення власних ментальних цінностей і здібністю до всебічної самореалізації в ментальному духовному просторі людства [10].

Слушною, на наш погляд, є думка Н. І. Гендіної, яка вважає, що інформаційна культура особистості складається із сплаву інформаційного світогляду, інформаційної грамотності і грамотності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Особливе місце в цьому визначенні відводиться поняттю «інформаційний світогляд», яке розглядається як система поглядів людини на світ інформації і місце людини в ньому і поєднує в собі переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності. Ця система виражається в цінностях способу життя особистості, соціальної групи і суспільства в цілому в століття інформації. Інформаційний світогляд тісно пов'язаний з мотивацією діяльності людини, яка обумовлює успішність її інформаційної підготовки. [11, с.191].

Становлення інформаційної культури особистості відбувається повсякденно. З одного боку, цей процес структурується, організовується і прямує системами навчання і виховання, а з другого – інформаційна культура особистості формується в процесі повсякденної діяльності під впливом засвоєння побутових знань і умінь, інформації засобів масової комунікації, в процесі спілкування. Вплив сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на формування і розвиток інформаційної культури особистості визначається істотним розширенням обсягу і характеру доступної людині інформації, форм її отримання і перетворення.

Таким чином, можна визначити основні критерії інформаційної культури особистості: уміння адекватно формулювати свою потребу в інформації; ефективно здійснювати пошук потрібної інформації у всій сукупності інформаційних ресурсів; переробляти інформацію і створювати якісно нову; вести індивідуальні інформаційно-пошукові системи; адекватно відбирати і оцінювати інформацію; мати здібність до інформаційного спілкування.

Серед найсучасніших освітніх технологій з розвитку комунікативного освітнього потенціалу є дистанційні технології навчання, які заявили про себе наприкінці ХХ століття і набули поширення в розвинених країнах світу. Ця форма освіти з'явилась як відповідь освітніх систем, з одного боку, на об'єктивні тенденції глобалізації світу, а з другого боку, є реакцією на бурхливий розвиток

інформаційних технологій, необхідність їх застосування в освітній практиці як засобу навчання і виховання [3].

Серед специфічних властивостей, які притаманні дистанційної освіті можна зазначити: гнучкість і адаптивність, модульність, економічну ефективність, нову роль викладача та спеціалізований контроль якості освіти. Безперечно, що залишаючись однією з форм здобуття неперервної освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту й одержання інформації, ця форма освіти існує поряд з традиційними формами освіти і відповідає загальним принципам освіти: гуманістичного навчання, стартового рівня освіти, мобільності, вибору змісту навчання тощо. Незважаючи на перспективність розвитку інформаційного шляху навчання, на сьогодні залишаються доволі гострими і відкритими питання регулювання і забезпечення якості онлайн-освіти. Треба впроваджувати чітку систему критеріїв оцінки знань і вмій студентів.

Слід дедалі послідовніше змінювати філософію навчання і виховання, впроваджувати орієнтовані на студента підходи до викладання, тобто перейти від стратегії викладання до стратегії навчання, до використання педагогічних технологій, спрямованих на заохочення набуття студентами самостійних знань і проведення наукових досліджень, а також наповнювати зміст освіти новітніми матеріалами, запроваджувати сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу тощо.

Таким чином, враховуючи характер соціально-економічного поступу сучасного світу, об'єктивні тенденції його глобалізації, перспективність використання інформаційних технологій в освіті набуває безумовної актуальності. Вітчизняним освітянам необхідно провести широкий спектр досліджень і розробок, спрямованих на створення надійного наукового фундаменту національних інформаційних, педагогічних технологій. Інтеграція знань, педагогічні та інформаційні технології, використання інформаційних ресурсів, включаючи системи й засоби масової інформації, системи наукового пошуку, досліджень і освіти сприятимуть розвитку комунікативного простору вітчизняної освіти відповідно до загально цивілізаційних тенденцій сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Червонецький В. В. Гуманізація взаємовідносин учителів і учнів в історії вітчизняної педагогічної думки з найдавніших часів до кінця XIX століття / В. В. Червонецький, С. С. Червонецька, В. О. Белов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223). – Ч. II. – С. 156–168.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: монограф. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, 2006. – С. 325.
5. Азаренко С. А. Современный философский словарь / С. А. Азаренко, В. М. Андрианов, Д. В. Анкин; [под общей ред. В. Е. Кемерова]. – 3 изд. испр. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.
6. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие / А. В. Соколов. – СПб.: Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
7. Философский словарь: учеб. для вузов: в 2-х ч. / [под ред. Фролова И. Т.]. – Ч. 2. – М.: Политиздат, 1989. – 639 с.
8. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций / Л. М. Землянова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1999. – 301 с.
9. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
10. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
11. Гендина Н. И. Концепция информационной культуры личности и международные стандарты информационной грамотности: гуманитарный подход / Н. И. Гендина // Известия МАН ВШ. – 2004. – № 4. – С. 191-205.

CITED LITERATURE

1. Chervonetskyi V. V. Humanization of relationship between teachers and students in the history of national educational thought from ancient times to the late XIX century / V. V. Chervonetskyi, S. S. Chervonetska, V. O. Bielov // Bulletin of LNU named by Taras Shevchenko. – 2011. – № 12 (223). – Part II. – P. 156–168. [in Ukrainian].
2. Encyclopedia of Education / [NAPS of Ukraine; editor-in-chief V. G. Kremen]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1030 p. [in Ukrainian].
3. Kremen V. G. Education and science in Ukraine – innovation aspects. Strategy. Implementation. Results: [Monograph] / V. G. Kremen. – Kyiv: Hramota, 2005. – 448 p. [in Ukrainian].
4. Pochepstov G. G. Theory of communication / G. Pochepstov. – Moscow: Refl-buk, 2006. – P. 325. [in Russian].
5. Azarenko S. A. Contemporary dictionary of Philosophy / S. A. Azarenko, V. M. Andrianov, D. V. Ankin; [ad. by V. E. Kemero]. – 3rd ed., revised. – Moscow: Akademicheskii projekt, 2004. – 864 p. [in Russian].
6. Sokolov A. V. General theory of Social Communication: tutorial / A. Sokolov. – SPb.: Mihaylova V. A., 2002. – 461 p. [in Russian].
7. Philosophical dictionary: textbook for higher educ. inst.: in 2 parts / [ed. by Frolov I. T.]. – Part 2. – Moscow: Politizdat, 1989. – 639 p. [in Russian].
8. Zemlyanova L. M. Foreign communicative theory on the threshold of information society: explanatory dictionary of notions and concepts / L. Zemlyanova. – Moscow: Publ. house of Moscow univ., 1999. – 301 p. [in Russian].
9. Abulhanova-Slavskaya K. A. The dialectics of human life / K. A. Abulhanova-Slavskaya. – Moscow: Mysl., 1977. – 224 p. [in Russian].
10. Hershunskyi B. S. Philosophy of education for XXI cent. (In search of practically oriented educational concepts) / B. S. Hershunskyi. – Moscow: Publ. house «Sovershenstvo», 1998. – 608 p. [in Russian].

УДК: 378

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРЕДМЕТНОЇ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ

М.І. САДОВИЙ

В статті розглянута проблема визначення умов оновлення змісту навчальних предметів у світлі нової парадигми освіти, розглянуті науково-методичні проблеми предметної структури змісту навчання, проаналізовано поняття мета знань, розглянуті методи формування метазнань, окреслена структура процесу оновлення змісту освіти навчальних закладів.

Ключові слова: навчальна дисципліна, основи наук, мета знання, предметна структура.

Визначення проблеми. Перспективи освітнього розвитку держави в Європейському просторі визначені у низці державних документів і, зокрема, у «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року», міжнародних документах, що визначають стратегію освіти «Навчання для всіх: інвестиції в знання і навички людей задля сприяння розвитку», «Стратегії ЄЕК ООН для освіти в інтересах збалансованого розвитку» тощо. У них виокремлено три перспективні напрямки: створення умов для неперервної якісної й доступної освіти, адаптація освіти України до освітнього простору Європи, що забезпечить неперервність розвитку особистості, її компетенцій та компетентностей і формування основ технологій, які забезпечать суб'єктам навчання спроможність самостійно забезпечувати логічні судження й діяти в умовах високої знаннєвої конкуренції.

XXI століття характеризується високим динамізмом наукового розвитку всіх галузей знань, прискореним оновленням цілісної системи знань. Тому першочерговими в галузі освіти є завдання оновлення:

- змісту шкільних навчальних предметів;
- форм і методів навчання з врахуванням особистісно-орієнтованого підходу;
- інноваційно-комунікаційних технологій навчання, що забезпечуватимуть доступність до якості підготовки учнів.

Аналіз останніх досліджень. Поняття «навчальна дисципліна» згідно з визначенням в українському законодавстві розглядається як: педагогічно адаптована система понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) з визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок [7].

Предметна структура змісту навчання у середніх навчальних закладах визначає його, як суму понятійного апарату всіх шкільних навчальних предметів. Але тут постають питання: Що таке структура змісту навчання, які шкільні предмети повинні бути у навчальному процесі загальноосвітнього навчального закладу? Яке змістове наповнення повинен мати певний окремо взятий навчальний предмет?

Теорія і практика педагогічної науки досить часто оперують поняттями «навчальний предмет» та «основи наук». На нашу думку, більш широким є поняття «навчальний предмет» у порівнянні з поняттям «основи науки».

Частина науковців [3, с. 8-12] «основи наук» визначають, як поняття дидактики, та окреслюють ті знання, що, різняться від відомих у науці за глибиною і обсягом. Структура основ наук містить основи фундаментальних теорій і тих наскрізних знань, які відображають узагальнені факти та закони, що ще не сформувався в науковій думці в окрему теорію.

До завдань навчального предмету, що входить до загальноосвітніх курсів відносять: технології формування знань спільних для всіх предметів; формування вмінь та навичок взаємодії учнів з природою та суспільством.

На думку відомого педагога І.Я. Лернера навчальний предмет є педагогічно адаптованою сукупністю знань і умінь із якої-небудь окремої сфери дійсності і відповідної їй діяльності засвоєння та застосування цих знань і умінь у процесі навчальної взаємодії [2, с. 36]. Тоді, крім основ науки, до нього входить зміст діяльності суб'єктів навчання щодо засвоєння навчального матеріалу даної дисципліни та обґрунтований зміст діяльності вчителя щодо осмисленого сприймання навчальної інформації учнями; вміння спілкуватися в межах шкільного колективу учнів.

Іноземна мова, музика і співи, креслення, малювання, фізична культура не відносяться до основ наук, проте вони представлені у шкільному розкладі як звичайні навчальні предмети.

Якщо розглядати навчальний предмет як засіб реалізації та розкриття змісту освіти, перетворення знань у безпосередню виробничу силу ще за їх прямого вивчення, то до його структури необхідно віднести два види знань: основні (змістові) і додаткові (процесуальні, технологічні).

Розвиваючи ідеї І.Я. Лернера дослідник В.І. Панов розглядає, порівняно нове, поняття метазнань [4] як науку про те як влаштовані наші знання та досвід. На його основі можна створювати освітнє середовище, що забезпечить розкриття і розвиток у кожного школяра інтересу до навчання та відповідних здібностей з урахуванням індивідуальних природних задатків. Дослідник вважає, що за умови застосування у навчальному процесі метазнань набуті знання, уміння та навички перетворюються в засіб розвитку школяра.

Його ідея перегукується з вимогами нового державного стандарту, який в частині базової загальної середньої школи вводиться з 2013 р., а в частині повної загальної середньої освіти – з 2018 р.: «Забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитись впродовж всього життя».

У цьому контексті, на нашу думку, доцільно говорити вже про метапредметний підхід до вивчення навчальних дисциплін у загальноосвітньому процесі, який передбачає:

- системне використання Інтернету в навчальному процесі, який створює глобальне освітнє середовище;

- запровадження інтегрованих навчальних курсів, як одного з інструментів формування надпредметних компетентностей;

- утвердження навколо школи, як відкритої системи, розвивального освітнього середовища через взаємодію з радіо, телебаченням, виробництвом, установами, закладами, органами влади.

Мета статті полягає в актуалізації поняття навчального предмету, висвітленні його структури та особливостей у сучасному освітньому житті.

Виклад основного матеріалу. У світлі нинішніх реформ реорганізація змісту освіти має здійснюватись за наступним алгоритмом:

- посилення використання українознавчого аспекту навчальних предметів (мова, література, історія, географія та ін.);

- оновлення наукового змісту освіти шляхом трансформації новітніх знань до навчальних предметів;

- зменшення об'єму навчальних предметів за рахунок систематизації та структурування й інтеграції знань, зміни співвідношення структурних елементів змісту навчання з наголосом на засвоєння суб'єктами навчання способів пізнання, формування у них творчого начала;

- підвищення уваги до природничих, економічних предметів, іноземних мов, екологічної освіти;

- запровадження особисто-орієнтованого навчання.

Запровадження нових стандартів освіти вносить суттєві зміни до «інформаційно-знаннєвої» парадигма освіти. Вони полягають у наступному:

- створення інноваційних технологій засвоєння інтегрованих структур змісту освіти у формі забезпеченням самостійного опанування суб'єктами навчання прийомів та способів добування цих знань;

- опанування методами наукового пізнання: аналізом, синтезом, абстрагуванням, як основи оволодіння метазнаннями;

- формування оновленої науково обґрунтованої картини світу, як системи загальних уявлень про оточуючий довкілля. У її основі лежить уявлення про Всесвіт, до якого входить як єдине ціле біосфера Землі, елементом якої є людина, з її самотністю та неповторністю. Тоді поняття «пізнання» розглядається, як активна взаємодія суб'єкта навчання з Природою;

- визнання вивчення будь-якого об'єкту пізнання в системі, через інтеграцію знань. Такий підхід забезпечується цілісністю пізнання. В цьому випадку дозволяється визначати зв'язки з другими об'єктами, інтегрувати їх в єдину цілісну картину;

- моделювання об'єкту пізнання шляхом запровадження різноманітних формальних знаків, їх видозмін, локальних та глобальних інформаційно-комунікаційних систем та засобів передачі інформації.

На думку вчених введення поняття метазнань у зміст навчання посилюватиме його розвивальну функцію, забезпечить спрямування на формування освітнього середовища, здатного забезпечити мотивація навчання і розвиток інтересів, реалізацію здібностей кожного школяра згідно його природних задатків [4]. Тоді знання, вміння та навички учнів перетворюються з засобів накопичення їх суми у засіб розвитку суб'єкта навчання. За такого підходу відбувається трансформація засобу пізнання. Нове утворення трансформуватиметься знову в засіб самореалізації пізнавальних, творчих можливостей учнів [2].

На основі документів реформування освіти ми визначили, що провідною ідеєю основних документів реформування шкільної освіти є оновлення як структури, так і форм організації навчально-виховного процесу, насамперед через оновлення навчальних предметів. У центрі уваги має стати виховання такого випускника, який буде успішно й ефективно діяти в сучасному середовищі, забезпечувати конкурентоздатність освіти України на європейському і світовому освітньому просторі.

На нашу думку, основними напрямками оновлення навчальних предметів має бути:

- інтеграція навчальних предметів, системність їх змісту;
- врахування розвитку науки та науково-технічного прогресу;
- науково обґрунтований та якісно апробований відбір базових (інваріантних) знань, які фіксують основні закономірності розвитку природи та суспільства;
- застосування системного принципу побудови навчальних предметів навчальних закладів, що знаходить своє відображення у створенні інтегрованих навчальних курсів;
- введення різних модифікацій предметного змісту – базисний, регіональний, етнокультурний компоненти;
- запровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Ми сформували орієнтовну структуру процесу оновлення змісту навчальних предметів середніх навчальних закладів, рис. 1.

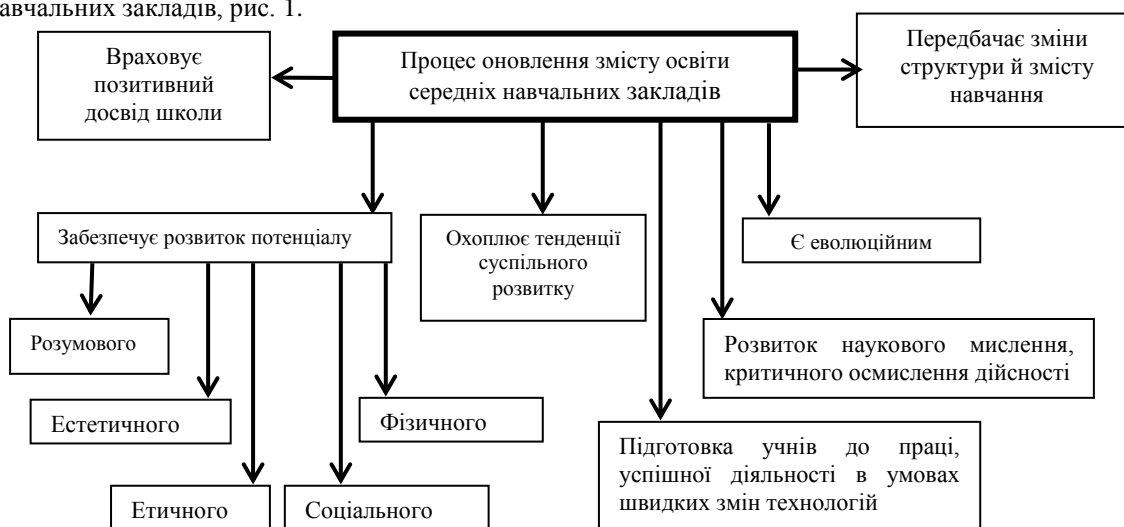


Рис. 1. Структура процесу оновлення змісту освіти навчальних закладів

Ми вбачаємо, що процес оновлення змісту навчальних предметів середніх навчальних закладів є еволюційним. Він повинен ґрунтуватися на позитивному досвіді навчальних закладів й передбачати суттєві зміни, структури й змісту навчання, зумовлені вимогами нового Державного стандарту освіти. Зміни потребують цілісного розвитку власне особистості, що передбачає зростання її розумового, етичного, естетичного, фізичного, соціального потенціалу.

Він передбачає не лише традиційну підготовку школярів до праці, життя, активної участі в громадському житті суспільства, а й набуття навичок успішної діяльності за умов прискорених змін виробничих технологій та мультикультурного суспільства.

В основі оновлення змісту навчальних предметів покладено формування навичок наукового мислення, умінь критичної оцінки дійсності й навичок оперативного розв'язання проблемних ситуацій.

Згідно парадигми, яка покладена в основу Державного стандарту середніх навчальних закладів у контексті пріоритетних цілей, нами визначено головні засоби підвищення ефективності навчальних предметів:

1. Запровадження випереджувального змісту навчання, чим забезпечується розвиток кожної особистості та спрямованості на вирішення проблем постіндустріального суспільства й формування неперервної системи освіти.
2. Поглиблення гуманної та творчої складових у навчальних предметах, чим забезпечуються передумови всебічного виховання й розвитку особистості. Передбачається новий погляд на проблему індивідуалізації та диференціації навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання.
3. Формування у дітей цінностей мирного співіснування держав у процесі навчання.
4. Розробка технології використання гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвиваючого навчання та перспективних інформаційних технологій.

5. Оновлення навчальних предметів в частині формування їх структури і змісту щодо забезпечення доступності та якості знань засобами використання дистанційного навчання, самоосвіти та ІКТ.

Ґрунтовним завданням оновлення навчальних предметів є створення інтегративних основ фундаментальної освіти. Ми поділяємо точку зору, що до основних засобів фундаменталізації освіти необхідно віднести:

1. Зміну співвідношення між предметно змістовими та загальнокультурним компонентами освіти.

2. Оновлення змісту і методології вивчення фундаментальних законів природи і суспільства.

3. Перехід від парадигми підтримуючого до концепції випереджувального навчання [6].

4. Головним у змісті навчальних предметів є фундаменталізація, науковість і системність знань. Важливими аспектами є наступність, доступність й науковість, перспективність й гуманістичність змісту навчальних предметів. Такий підхід передбачає не лише індивідуалізацію, диференціацію, а й особисто-орієнтоване навчання.

Особистісно орієнтоване навчання ставить у центр навчального процесу особистість дитини. Таке навчання передбачає психолого-педагогічну допомогу учням. Організація особистісно-орієнтованого навчання відбувається за умов створення відповідної технології, яка передбачає:

- забезпечення розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей кожного суб'єкту навчання;
- формування системи умінь максимально можливого виявлення та використання суб'єктивного досвіду школяра;

- забезпечення культури життєдіяльності особистості, за якою можна продуктивно побудувати повсякденне життя, ефективно визначити своє місце у житті.

Особистісно-орієнтована технологія навчання передбачає наявність:

- банку навчального матеріалу та його сумісність із змістом суб'єктивного досвіду учня;
- методики викладу знань у підручнику (вчителем) спрямовану на розширення обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення змісту навчання;

- розробок з конструювання та організації навчального матеріалу з орієнтацією на диференціацію;

- критеріїв виявлення та оцінки способів навчальної роботи учнів;

- методики контролю й оцінювання як результату, так і процесу учіння;

- рефлексії учня у процесі навчальної діяльності.

Особистісно-орієнтована технологія навчання передбачає ланку особистісно-орієнтованих ситуацій. Такі ситуації змушують дитину до пошуку сенсу навчання, задоволення своїх інтересів, чи моделі життя.

Висновки. Таким чином, навчальні предмети повинні мати інтеграційне, багатоцільове призначення з відповідними ведучими компонентами, які передбачають:

- предметні знання з фізики, хімії, біології, географії, астрономії, історії;
- знання способів діяльності з вивчення іноземних мов, креслення, фізкультури, трудового навчання та технологічної освіти;

- знання образного бачення світу через музику, малювання.

Оновлення навчальних предметів буде ефективним за умови запровадження узгоджених довготривалих Державних стандартів, які будуть діяти не менше 15-20 років.

Нагальною проблемою є створення концепції шкільного навчального підручника, де будуть визначені основні змістові, допоміжні, тренувальні, процесуальні знання.

Ефективність науково-методичного забезпечення навчального процесу буде ефективним за стабільності навчальних предметів (зміст, структура).

Потребує створення шкільної індустрії наочно-прикладного забезпечення шкільних навчальних предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. – № 1392.

2. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного текста / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 129-131.

3. Основы философии науки / Под ред. Лебедева С.А. – М.: Академический проспект, 2005. – 544 с.

4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Панов В.И. – СПб: Питер, 2007. – 252 с.

5. Садовий М.І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / М.І. Садовий, В.П. Вовкотруб, О.М. Трифонова. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.

6. Садовий М.І. Інформаційна культура вчителя фізики – одна з найважливіших компонент педагогічної освіти / М.І. Садовий // Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю: [зб. матер. міжнародн. наук. конф. / редкол.: П.С. Атаманчук (голов. ред.) та ін.]. – Кам.-Под.: Аксіома, 2013. – С. 134-137.

7. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібн.] / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

CITED LITERATURE

1. Government standard of secondary education [electronic source] / stated by Cabinet of Ministers since 23th of November 2011 – № 1392.
2. Lerner I.Ya. The problems of understanding the educational language/ I. Ya. Lerner // Soviet pedagogy. – 1984. – № 10. – P. 129-131.
3. The basis of philosophical science / under correction by Lebedev S.A. – Moscow.: Academic prospect, 2005. – 544 p.
4. Panov V.I. Psycodidactics of educational systems: theory and practice / Panov V.I. –: Piter, 2007. – 252 p.
5. Sadovyi M.I. Selected questions of methods of teaching of physics: manual [for students of physic-mathematical faculty] / M.I. Sadovyi, V.P. Vovkotrub, O.M. Trifonova. – Kirovograd: PP «Center of polygraphy «Avangard», 2013. – 252 p.
6. Sadovyi M.I. Informational culture of teacher of Physics – one of the most important components of education / M.I. Sadovyi // Inovational technics of operating of quality of preparing of would-be teachers: [international scientific conference/ red.: P.S. Atamanchuck (head of cor.) etc.]. – Kamenets-Podilskyi.: Aksioma, 2013. – P. 134-137.
7. Yahupov V.V. Pedagogy: [manual] / Yahupov V.V – Kyiv: Lybid, 2002. – 560 p.

УДК: 001.11, 004.81

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. СОСНИЦКИЙ

В работе исследована главная проблема современного воспитания и образования, следующая из недостаточности биологических возможностей человека для полноценного освоения непрерывно растущего объема научных знаний. Показано, что эта проблема имеет общенаучное происхождение и закономерно возникает во всех догматизированных системах знаний, составляющих современную науку. Предложена новая интерпретация процессов воспитания и образования на основе универсальной системы понятий, разрешающая указанную проблему.

Ключевые слова: главная проблема воспитания и образования личности, реформа системы национального воспитания и образования, Универсальная Модель, универсальная система понятий, универсализация личности.

1. *Исходные определения воспитания и образования личности.* Формирование личности является важнейшим условием успешного существования живых субъектов в их экологических нишах, начиная от простейших организмов и вплоть до вершины изведенного мира - человека и всех его многообразных коллективных образований, заканчивающихся человечеством в целом (рис. 1, здесь и далее сплошная стрелка в диаграммах означает копирование) [1, 2].

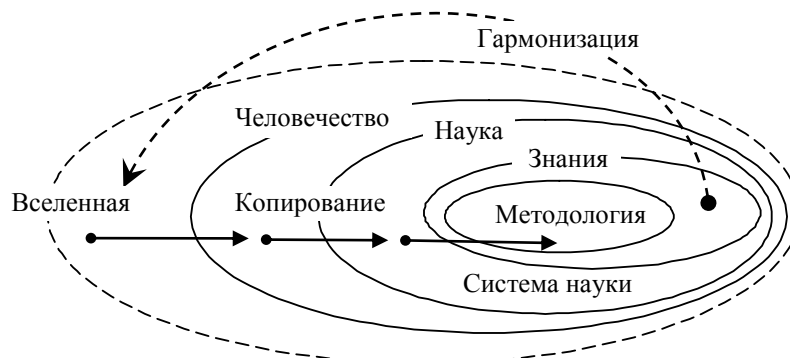


Рис. 1. Схема соотношения Вселенной, человечества и его науки

Из всего множества полученных научных релевантных определений (см., например, [3-5]), в данной работе используются простейшие обобщающие исходные понятия (рис. 2):

- личность есть совокупность всех знаний некоего субъекта;
- знания есть копия окружающего мира;
- субъект есть носитель такой копии.

Исторически и логически личность делится на две части [5], которые можно обобщить как (рис. 3):

- воспитание есть общие знания обо всем окружающем мире, обеспечивающие достаточное существование личности в нем,
- образование есть высшие частные знания в некоторой области окружающего мира, обеспечивающие незаменимость личности в обществе (можно показать, что личность может существовать только в обществе [6]) и ресурсы для указанного существования.

Этими терминами также будем обозначать как сами знания, так и процессы их получения (познание).

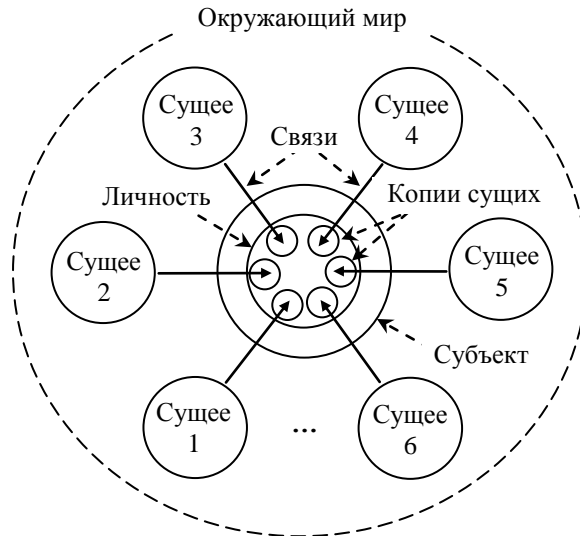


Рис. 2. Схема соотношения окружающего мира, субъекта, личности и знаний

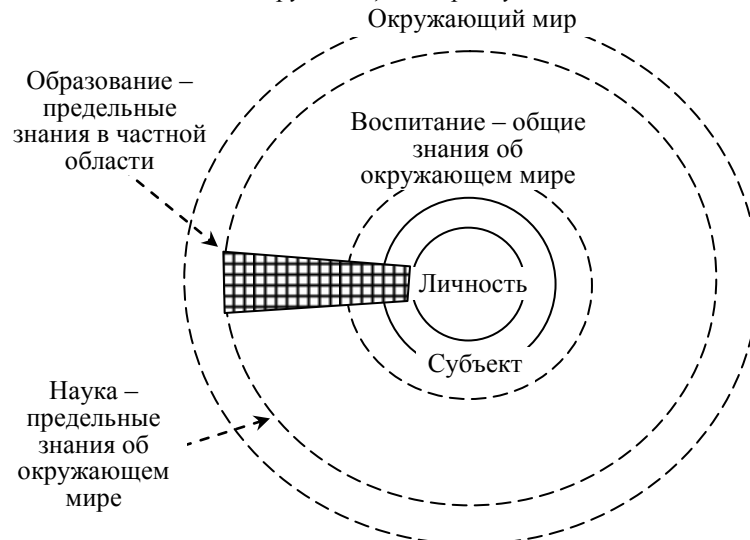


Рис. 3. Схема соотношения окружающего мира, субъекта, личности, воспитания и образования

Таким образом, личность определяется знаниями и посредством их приближается к окружающему миру в процессе познания (копирования) вплоть до полного слияния с ним.

Личности и их знания весьма разнообразны в зависимости от экологических ниш (окружающей среды) их субъектов, но имеют следующие важные исходные свойства:

- универсальность как частичное наследование всей Вселенной в триаде «Вселенная – окружающая среда - личность», в частности порождающее известную биологическую систематику - вид, род, семейство, отряд, класс, тип и др., каждый таксон которой реализует требуемое уникальное концептуальное свойство [7];
- гомогенность как общее происхождение и наследование единых высших исходных свойств нашей Вселенной [8];
- гетерогенность как различное концептуальное (абстрактное) и реальное (материальное) происхождение личности в каждой вселенской экологической нише [8];
- гетеротропность как квазиразделенность (частичное разделение и частичная общность) личностей, обеспечивающая концептуальное разнообразие и развитие личностей [6].

Высшей известной в научном смысле личностью есть человечество, системой знаний которой есть текущая наука, а носителем - все человеческое сообщество. Как и всякая ограниченная (не полностью познавшая Вселенную) личность, человечество (как и его наука) обладает недостатками, каждый из которых закономерно порождает соответствующую проблему существования человечества и каждой его личности [9]. Вследствие особенностей устройства Вселенной и ее личностей,

недостатки знаний обычно плохо наблюдаемы [10], но проблемы существования личности, наоборот, хорошо видны и, вследствие этого, являются важным индикатором наличия первых (рис. 4).

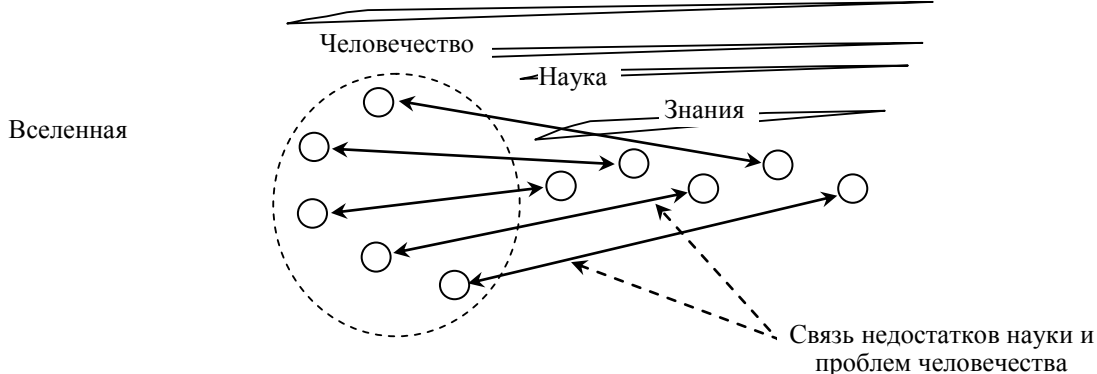


Рис. 4. Схема соотношения недостатков науки и проблем существования человечества

2. *Воспитание и образование как общенаучная проблема.* Мировая наука как текущий непрерывно развивающийся источник знаний всех людей естественно классифицируется следующими этапами развития в зависимости от степени обобщения (абстрагирования) познания окружающего мира (таблица 1) [10].

Таблица 1

Основные этапы развития мировой науки		
№	Этап	Содержание
1	Эмпирический	Накопление опытных знаний
2	Мифологический	Первичная формализация знаний
3	Античный	Категоризация знаний
4	Догматический	Аксиоматизация знаний
5	Универсальный	Универсализация знаний
6	Абсолютный	Абсолютизация знаний

Первичная эмпирика обобщается первобытными мифами и сказаниями, абстрагируемыми далее классическими понятиями «категория-индукция-дедукция» до достижения неких высокоуровневых понятий (аксиом, догм), дедукция из которых порождает разделенные между собой относительно замкнутые внутренне согласованные (гармонизированные) системы понятий в соответствующих предметных областях (рис. 5).

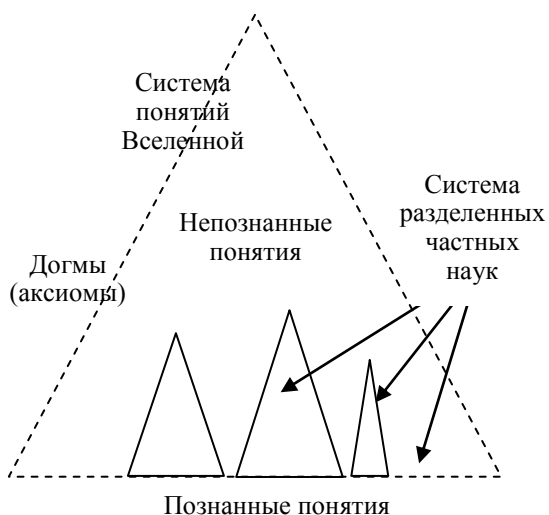


Рис. 5. Схема догматизации науки

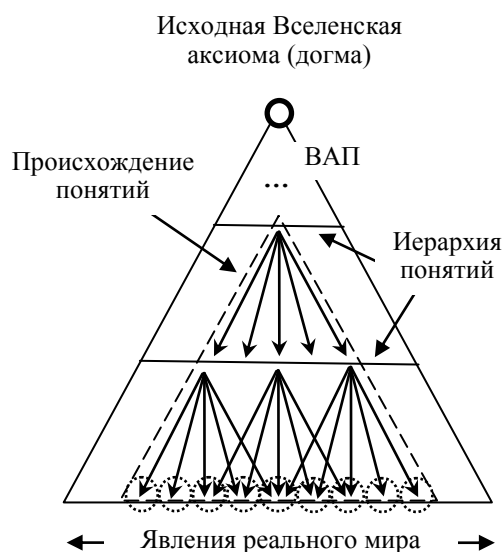


Рис. 6. Схема универсализации науки

Вследствие принципа невидимости непознанного, частные предметные области создают иллюзию полноты соответствующих систем понятий, если не выходить за их пределы [11]. Это справедливо для относительно простых явлений, уместающихся в систему понятий одной предметной

області, но принципіально неможливо для складних явлень, займаючих декількох предметних областей, внаслідок обмеження знань і логічних процесів між ними. Найбільш складними із останніх є гуманітарні процеси, включаючи виховання і освіту людей.

Дальніше розвиток науки є універсальзація знань за допомогою продовження абстрагування влітку до досягнення некоего найвищого вихідного вселенського поняття - Абсолюта, об'єднуючого всю нашу Вселенну в єдине ціле, як і всемирну науку о ній (рис. 6). В результаті універсальзації в мирову науку послідовно включаються всі вищі вселенські поняття і всевозможні дедукції із них, об'єднуючі воедино всі догматическі області.

Так поступенно відновлюється вся система універсальних понять, послідовно приближаюча до абсолютної, гіпотетически завершаючої знання всієї Вселенної. В відмінні від системи різноманітних догм, адекватна універсальзація єдина єдинственна, оскільки така, по визначенню, Вселенна, і повинна бути застосована до всіх вселенських явлень без виключень.

Універсальзація відкриває принципіально нові можливості за рахунок введення міждогматических вищих об'єднуючих понять і фактески революціонує всю науку. Якщо догматизація обов'язково породжує принципіально нерозвешувальну проблему в кожній області, то універсальна наука також закономірно розвешує її в силу особливостей конструкції нашої Вселенної, розглянутої в попередніх роботах [12-32].

Цілью данної роботи є дослідження такої проблеми сучасного догматизованного виховання і освіти і загальних способів її розвешування за допомогою нової універсальної наукової парадигми.

3. Головна проблема сучасного виховання і освіти. Головна проблема сучасного виховання і освіти складається в несумісності неперервно зростаючих знань і обмеженої біологічної здатності людини їх засвоєння, яка рано або пізно виникає в догматизованій науці, що спостерігається вже зараз (рис. 7) [19, 20, 23, 25, 26, 28, 30, 31].

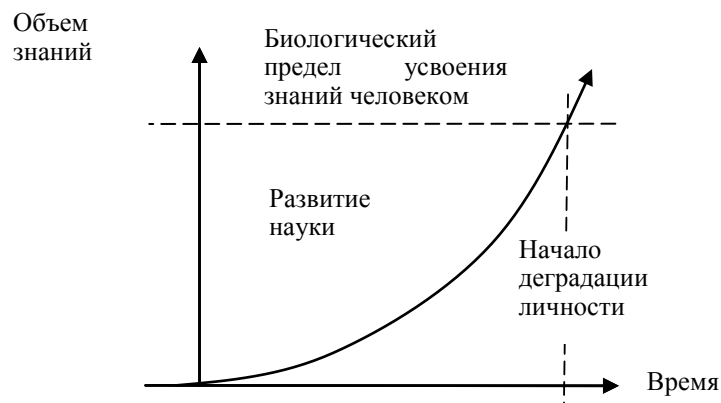


Рис. 7. Схематична діаграма головної проблеми сучасного виховання і освіти

Наприклад, складання навчальних планів в університетах все більше опирається на зростаючий дисбаланс класических фундаментальних і неперервно виникаючих нових навчальних дисциплін в обмеженому обсязі навчального часу. Це в кінцевому підсумку веде до недостатнього освіти і вузької спеціалізації, що поглиблює догматизацію знань і перешкоджає навчанню на стику областей.

Неограниченно зростаючий рівень науки змушує кожного людину, починаючи з нуля, прагнути до досягнення межових для нього знань, з чим не погоджуються все більше людей. Це викликає їх закономірне осідання на нижніх рівнях освіти і в кінцевому підсумку веде до неминувшої криміналізації суспільства, що вже зараз спостерігається по всьому світу (рис. 8). Оскільки незнання принципіально невидимо, то не підозрюючий про це суб'єкт естесно переносить особисті виникаючі проблеми на оточення і породжує ще більші незрозумілість. Враховуючи неперервне ускладнення і зростаючу уязвимость мирового суспільства, побудованого виключно на загальному благому наміренні з відсутністю ефективною захисту від злочинності, це загрожує стабільному розвитку цивілізації.

В умовах критичності цієї проблеми суспільство використовує всевозможні розвиваючі організаційні техніческі, методическі і інші засоби її розвешування [33-36], які в кінцевому підсумку повинні бути приведені до універсальної наукової парадигми.

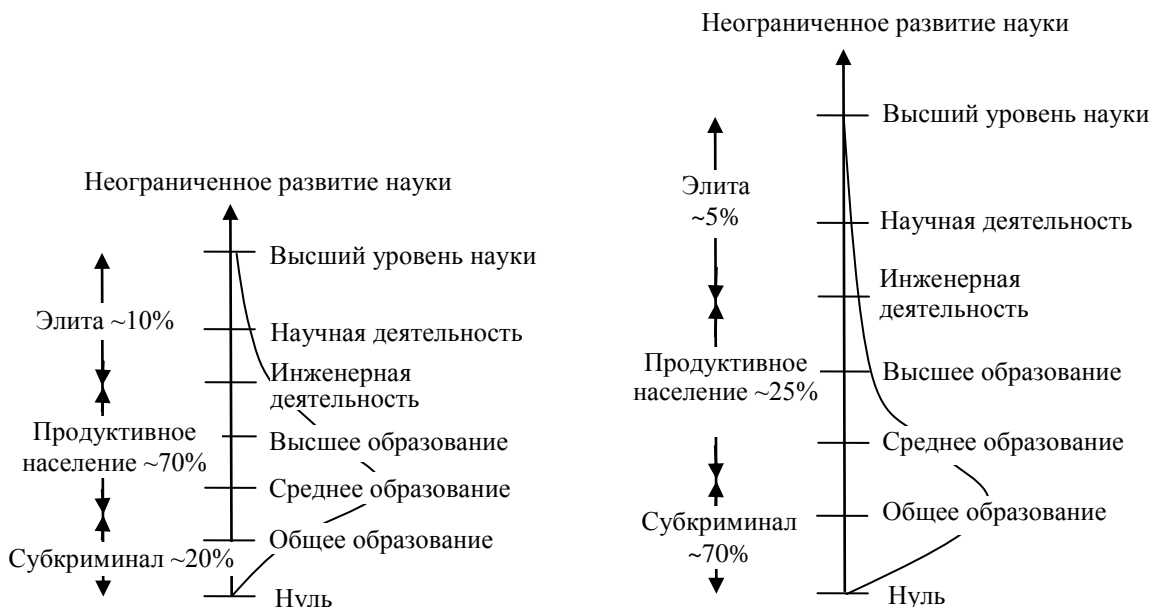


Рис. 8. Схема криминализации догматического общества

4. *Универсализация воспитания и образования.* Исследование универсализации показало, что на самом деле наша Вселенная хорошо сбалансирована и как единое целое не имеет неразрешимых противоречий, которые возникают только при искусственном разделении на частности [12-16, 18, 21, 22, 24, 27]. Вселенная имеет все необходимые возможности для преодоления всяких противоречий, которые следует найти и использовать.

Фундаментальные исследования показывают, что в универсальном аспекте (вследствие всеобщего принципа познаваемости) указанная главная проблема воспитания и образования отсутствует. Поэтому для ее разрешения следует перейти от множественных частных догматических на единую универсальную систему понятий и полностью использовать ее возможности.

Отметим основные релевантные теме аспекты познания:

- универсальными есть понятия (абстракты, категории, концепты), которые следуют из представления Вселенной единым целым (универсумом). Вследствие вселенского принципа голографичности универсальные понятия взаимно непротиворечиво связаны между собой единственно возможным образом без возможности изменения любого из них без разрушения Вселенной;

- Вселенские понятия есть абсолютные и единственные, а их познание всегда есть искусственные (субъективные) копии этих понятий, в общем случае разные для каждого субъекта (рис. 9);

- всякие знания имеют две части: понятия и факты. Понятия есть абстрактная закономерная (повторяющаяся) часть знаний, а факты есть реальная часть знаний как применение понятий в явлениях;

- знания обычно искажены (неполнота, шумы и др.), поэтому их следует приближать к абсолютным свойствам, что есть абсолютизация познания (рис. 9);

- каждое искажение абсолютных понятий влечет соответствующий недостаток (дисгармонию) знаний и соответствующего существования использующего субъекта;

- абсолютные понятия и знания о них встроены в реальные явления, явно не выделяются из них, поэтому невидимы и косвенно проявляются в свойствах явлений;

- чем выше понятие, тем всеобщее его действие и тем слабее оно выделяется в реальном мире, что затрудняет познание высших понятий.

Таким образом, универсализация и решение догматических проблем сводится к получению единой универсальной системы понятий (Универсальной Теории, Универсальной Модели (УМ)) и обоснованному выводу из нее частных систем понятий, релевантных проблемам (рис. 10). Каждое применение УМ универсализирует соответствующую область и фактически реформирует ее относительно текущих догматических представлений в сторону абсолютизации получаемых понятий. УМ по определению должна быть применима для всех вселенских явлений. Это в полной мере справедливо и для воспитания и образования.

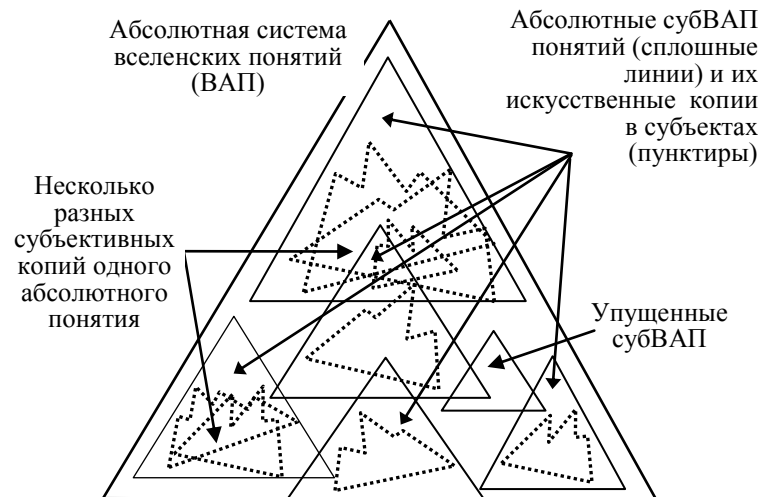


Рис. 9. Схема разнообразных искажений абсолютной ВАП и ее понятий (субВАП) в субъектах

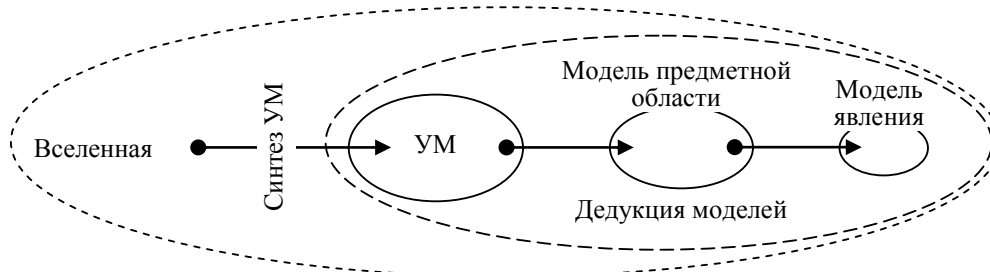


Рис. 10. Схема синтеза частных моделей из Универсальной Модели (УМ)

5. *Универсальная система понятий.* В серии работ [12-32] выполнены фундаментальные исследования и впервые получена система понятий, удовлетворяющая требованиям универсальности. В работах [19, 20, 23, 25, 26, 28, 30, 31] она применена для вывода производной системы понятий, релевантных воспитанию и образованию.

Изучение и дальнейшее развитие универсальной системы понятий представляет фундаментальный интерес для всех приложений. Вследствие ее высокой абстрактности и сложности она должна быть предметом отдельного изучения. Поэтому здесь приведем лишь исходные принципы ее строения.

УМ следует из высших свойств нашей Вселенной согласно 7-ми также выводимых постулатов (принципов) Абсолютности, Абстрактности, Гармоничности, Познаваемости, Голографичности, Тоталитаризма и Структурности, которые присутствуют в каждом абстрактном и реальном вселенском существе.

Абсолютность есть происхождение Вселенной из некоего исходного существа - Абсолюта, порождающего все остальные вселенские существа как его частичные копии (рис. 11). Гипотетически им является понятие Абсолютного Хаоса (Ничто), имеющего вполне определенное формульное выражение. Абсолютность образует единство и многообразие нашей Вселенной.

Абстрактность есть разделение Вселенной на систему взаимно вложенных абстрактных миров (АМ) в форме вселенской абстрактной пирамиды (ВАП) вплоть до уровня реального мира (РМ) (рис. 12). Сущие ВАП (абстракты, понятия, концепты, категории) невидимы и взаимно встроены вплоть до видимых явлений РМ. Абстрактность образует структуру Вселенной.

Гармоничность есть всеобщая связность (гармония) сущих и исходный сверхзакон, направляющий движение сущих в сторону максимизации гармонии, вплоть до достижения вселенской цели – абсолютной гармонии Ничто. Гармоничность образует целенаправленность движения Вселенной.

Гармония (Сущее (Состояние (Время))) → max
Сущее(Состояние (Время))
как часть Вселенной

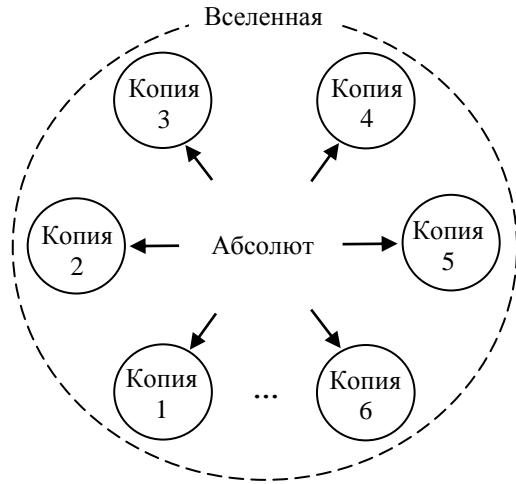


Рис. 11. Схема постулата Абсолютности

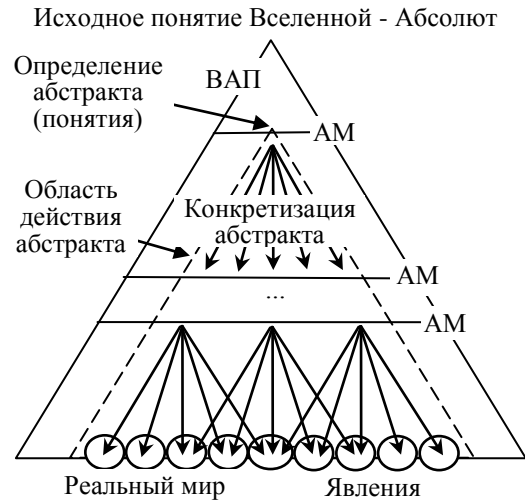


Рис. 12. Схема постулата Абстрактности

Познаваемость есть принципиальная возможность полного познания каждого сущего любым другим сущим, начиная с нулевой начальной способности познания. Познаваемость обеспечивает достижение вселенской цели.

Голографичность есть единственно возможная строгая непротиворечивая взаимная связь вселенских сущих, такая, что каждое сущее прямо или косвенно содержит все остальные сущие, изменить которые в отдельности невозможно без изменения всей системы сущих и возникновения неразрешимых внутренних противоречий. Голографичность порождает устойчивость Вселенной.

Тоталитаризм есть строгое исполнение вселенских понятий согласно принципу «возможно строго то, что разрешено». Тоталитаризм образует точную формализацию Вселенной.

Структурность есть строение Вселенной и ее сущих не более как бесконечных взаимосвязанных вложенных структур связей (копий таких структур). Структурность определяет исходный характер формализации Вселенной и ее сущих, из которой следуют все производные формализации.

6. *Универсальная формализация познания и обучения.* УМ впервые позволила формализовать систему интеллектуальных понятий. Понятие познания следует из простейшего понятия связи, имеющего множественную схему для реального явления, представленную на рис. 13. СубВАП есть релевантная явлению часть ВАП.

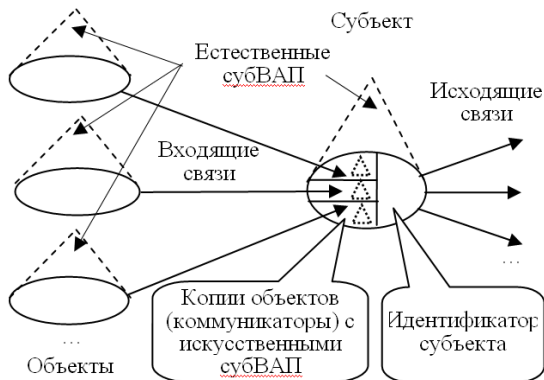


Рис. 13. Схема множественных связей явления

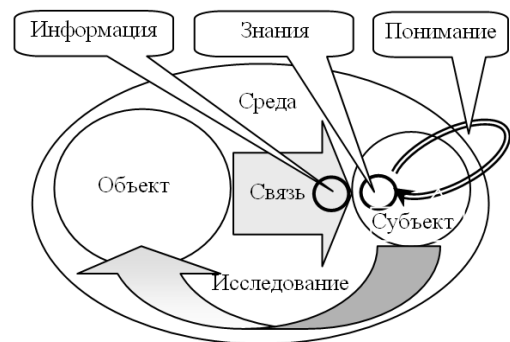


Рис. 14. Схема познания

Познание есть циклическое продвижения копии явления-объекта к явлению-субъекту в 4-ре стадии (рис. 14): 1) информация (состояние копии на границе с субъектом), 2) знание (состояние копии внутри субъекта), 3) понимание (внутренняя гармонизация копии с другими знаниями субъекта) и 4) исследование (внешняя гармонизация копии с объектом - дополнительное целенаправленное копирование).

Обучение есть косвенное продвижение копии объекта познающему субъекту (учащийся) через промежуточные явления (учитель) (рис. 15).

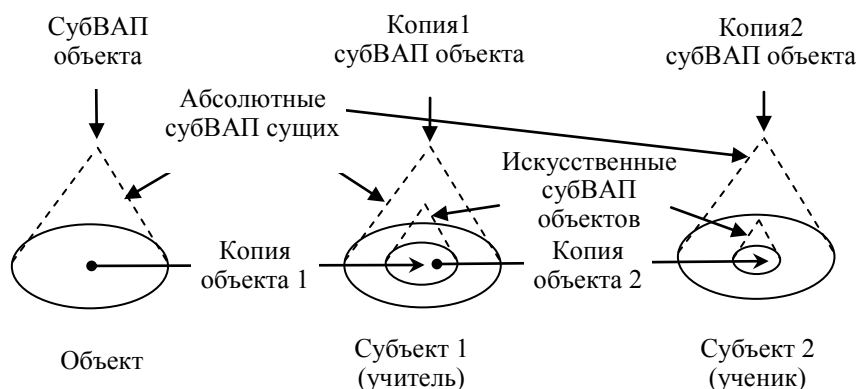


Рис. 15. Схема обучения

Приведение гуманитарных понятий к структурной комбинаторно-логической теоретико-множественной форме впервые позволяет формализовать соответствующие явления и применить адекватные точные методы контроля над ними.

7. Реформа национальной системы воспитания и образования. Универсальная формализация фактически реформирует всю систему национального воспитания и образования и для этого следует определить необходимые организационно-методические мероприятия для достижения поставленной цели. Предположительно такая реформа должна выполняться в 4-ре организационные этапы [19-20].

Электронизация воспитания и образования. Задачей этого этапа есть полный перевод бумаго-ориентированных образовательных технологий на мобильные электронные формы для автоматизации всего комплекса образовательных действий, что осуществимо уже сейчас посредством массового доступного компьютерного обеспечения и приблизительно вдвое комплексно улучшает качество учебно-воспитательного процесса.

Технологизация воспитания и образования. Задачей этого этапа есть создание гибких сквозных общенациональных структур управления воспитанием и образованием, во главе которых становится триада «ученый – учитель – учащийся», а правительство обслуживает ее на всех уровнях для удовлетворения потребностей общества в специалистах требуемой квалификации.

Мировая стандартизация воспитания и образования. Задачей этого этапа есть развитие предыдущего национального этапа на планетарную глобализацию посредством мировой стандартизации с учетом национальных особенностей и привлечения всемирных знаний, опыта и ведущих ученых и специалистов.

Универсализация воспитания и образования. Задачей этого конечного этапа есть перевод учебно-воспитательного процесса на систему универсальных понятий, который коренным образом выправляет мышление людей вплоть до гениализации за счет применения абсолютизированных понятий и устранения препятствий для распространения логических процессов.

8. Реализация реформы. Предполагается мягкая параллельная на всех этапах последовательная эволюция из текущего в целевое состояние с сосуществованием традиционной и универсальной форм воспитания и образования по мере готовности и накопления необходимых материальных, организационных, методических и др. ресурсов. Реформа параллельно выполняется на нескольких уровнях с нарастанием эффективности совместной деятельности:

- индивидуальный (эксперт, учитель, учащийся);
- групповой (отдел, класс, кафедра, факультет, институт);
- учебное заведение (школа, лицей, колледж, университет);
- регион (село, район, город, область);
- министерство (государство, нация).

Самая большая проблема реформы есть подготовленность учащихся и учителей воспринимать универсальные понятия, которые легко могут превратиться из облегчающих в затрудняющие средства и принести вред воспитанию и пониманию. Поэтому реформу надо проводить строго последовательно вслед за мотивацией и восприятием понятий вплоть до подсознательного уровня.

Местами универсализации в учебно-воспитательном процессе могут быть:

• рабочие программы, методические рекомендации и дидактические материалы к учебным дисциплинам, скрыто построенные по универсальным принципам или явно применяющие универсальные понятия;

- специальная учебная дисциплина по универсальной теории;

- выделенный раздел философии и обобщающие историко-философские разделы в учебных дисциплинах;
- лабораторные практикумы и семинарские занятия разных учебных дисциплин с универсальной интерпретацией получаемых результатов;
- учебные и научные семинары, конференции и круглые столы для учащихся и учителей;
- стажировка, переподготовка, методические семинары и курсы повышения квалификации учителей;
- собеседования с учащимися и учителями и др.

Заключение. Всякая догматизация личности закономерно порождает принципиально неразрешимые в ее рамках проблемы, также закономерно разрешаемые ее универсализацией. Догматическое воспитание и образование ограничено биологическими возможностями человека для полноценного усвоения непрерывно растущих объемов знаний, что уже сейчас порождает критические социальные проблемы человечества.

Все подобные проблемы разрешимы исключительно в рамках универсальной системы понятий, представляющей Вселенную единым целым и привлекающей высшие вселенские понятия для объединения всех частных систем знаний и устранения препятствий для распространения логических процессов.

В работе обоснованно развивается концепция перевода национального воспитания и образования на систему универсальных понятий для решения указанной проблемы. Для этого приведены общая парадигма и основные принципы строения так называемой Универсальной Модели. Сделаны ссылки на основные релевантные понятия этой Модели. Рекомендованы основные этапы и задачи реализации универсальной концепции, которые могут выполняться уже сейчас в рамках действующей системы воспитания и образования.

Для решения такой грандиозной задачи следует выполнить многие фундаментальные и прикладные исследования и разработки для достижения прогнозируемого эффекта. Однако их реализация дает решающие основания для существования всякой нации в глобальной мировой конкуренции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кремень В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. – 2-ге вид., допов. – К.: Т-во «Знання» України, 2013. – 471 с.
2. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Пед. думка, 2012. – 367 с.
3. Погорельцева Ю.А. Психология личности: учебное пособие / Ю.А. Погорельцева. - СПб.: СПбГТУ РП, 2011 – 105 с.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – 3-изд., переработанное и дополненное. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
5. Шипунов А. Б. Основы теории систематики: учеб. пособие / А. Б. Шипунов. - М.: Открытый лицей ВЗМШ, Книжный дом «Университет», 1999. - 56 с.
6. Сосницкий А.В. Явление пассионарности в гетеротропных интеллектуальных системах / А.В. Сосницкий // Искусственный интеллект. – 2014. - № 3 (в печати).
7. Sosnitsky A.V. The Universe Model in Cognitive Architectures / A.V. Sosnitsky // General Intelligence (in print).
8. Homogeneity and heterogeneity [Electronic resource]. - Mode of access http://en.wikipedia.org/wiki/Homogeneity_and_heterogeneity.
9. Sosnitsky A. Artificial Intelligence and unresolved scientific problems / A. Sosnitsky // Information Theories and Applications. – 2011. – Vol. 18, № 1. – P. 82 – 92.
10. Сосницкий А.В. Универсальная модель как радикальная реформа современной науки / А.В. Сосницкий // Математические машины и системы. – Киев: ИК АНУ, 2014. - № 2. - С. 161-177.
11. Gödel K. On Formally Undecidable Propositions of the Principia Mathematica and Related Systems / K. Gödel // The Undecidable: Basic Papers On Undecidable Propositions, Unsolvable Problems And Computable Functions / D. Martin (ed.). - New York: Raven Press, 1965. – P. 6 – 8.
12. Sosnitsky A.V. Conceptual programming: program as a copy of subject domain / A.V. Sosnitsky // Proceedings of Int. conf. “Theoretical and applied aspects of program systems development”. – Kiev: KSU. - 2007. – P. 305 – 311.
13. Sosnitsky A. The Conception of Abstract Programming / A. Sosnitsky // Sino-European Engineering Research Forum. – 2008. - Vol. 1. - P. 34 – 40.
14. Sosnitsky A. Harmonious Foundations of Intelligence / A. Sosnitsky // Communication of SIWN. – 2009. - Vol. 7. - P. 66 – 72.
15. Сосницкий А. Искусственный интеллект и радикальная реформа современной науки / А. Сосницкий // Искусственный интеллект. – 2011. – № 1. – С. 91 – 105.
16. Сосницкий А.В. Искусственный интеллект и Универсальная гармоническая Методология Познания / А.В. Сосницкий // Искусственный интеллект. – 2011. – № 2. – С. 70 – 83.
17. Sosnitsky A.V. Application of the Universe Theory: Modern Globalisation is Progressive but Unfair and Problem World System / A.V. Sosnitsky // Information Theories & Applications. – 2012. - Vol.19, No.2. - P. 169-180.
18. Sosnitsky A.V. Beginnings if the Universe Model and Deduction of Initial System of Information Concepts / A.V. Sosnitsky // Information Theories & Applications. – 2012. - Vol. 19. – No. 1. - P. 56-85.
19. Сосницкий А. Реформа украинского национального образования, основанная на мышлении / А. Сосницкий // Information Technologies & Knowledge. – 2012. - Vol. 6. – № 1. – P. 35 – 45.
20. Сосницкий А. Концепция реформы системы национального образования, основанная на мышлении / [А. Сосницкий, В. Хоменко, Д. Кравченко, М. Сосницкая, Н. Сосницкая, Н. Кравченко] // Information Technologies & Knowledge. – 2012. - Vol. 6. – No. 3. – P. 283-299.

21. Сосницький А.В. Универсальные Модели и их применение / А.В. Сосницький // Труды VI Междунар. школы-семинара «Теория принятия решений». – Ужгород: УжНУ, 2012. – С. 229-230.
22. Сосницький А.В. Универсальные модели как новая парадигма будущей науки / А.В. Сосницький // Труды Междунар. конгресса по интеллектуальным системам и информационным технологиям IS&IT'12. - Геленджик, пос. Дивноморское: ЮФУ, 2012 - С. 110-118.
23. Сосницький А.В. Универсальные принципы гениального воспитания и образования / А.В. Сосницький // Труды VI Междунар. школы-семинара «Теория принятия решений». – Ужгород: УжНУ, 2012. - С. 231-234.
24. Сосницький О.В. Універсальна метафізика й нова парадигма сучасної науки / А.В. Сосницький // Економічний універсум: метафізика пізнання. – Ч. 1. Матеріали регіональної науково-практичної конференції до 80-тої річниці від заснування БДПУ. – 2012. - С. 49 – 72.
25. Сосницький А.В. Вывод системы интеллектуальных понятий из высших свойств нашей вселенной / А.В. Сосницький // Труды VIII Междунар. научно-методичного симпозиума «Современные проблемы многоуровневого образования». - Ростов на Дону: ДГТУ, 2013 - С. 23-26.
26. Сосницький А.В. Развитие классического образования на основе Универсальной Модели / А.В. Сосницький // Труды VIII Междунар. научно-методичного симпозиума «Современные проблемы многоуровневого образования». - Ростов на Дону, ДГТУ, 2013 - С. 41-47.
27. Сосницький А.В. Универсальная модель и система новых научных парадигм / А.В. Сосницький // Труды Междунар. конференции «Современная информатика: проблемы, достижения и перспективы развития». – Киев: ИК НАНУ, 2013. – С. 71-73.
28. Сосницький А.В. Фундаментальная реформа системы национального воспитания и образования посредством универсализации / А.В. Сосницький, А.Т. Литинский // Труды Междунар. конференции «Информатизация образования - 2013». - Ростов-на Дону: ЮФУ, 2013. - С. 75-77.
29. Sosnitsky A.V. The Universe's Definition of Intelligence / A.V. Sosnitsky // Journal of Artificial Intelligence (in print).
30. Sosnitsky A.V. Intellectualization of National Education System through Universalization / A.V. Sosnitsky // Искусственный интеллект. – 2014. - № 1. – С. 25-39 .
31. Sosnitsky A.V. World Education Race: Making National Education System Genius through Universalization / A.V. Sosnitsky // Journal of Human-Machine Interaction (in print).
32. Сосницький А.В. Формальное определение Интеллекта / А.В. Сосницький // Искусственный интеллект. – 2014. - № 2. – С. 20-33.
33. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. - М.: ИИО РАО, 2007 - 18 п.л.
34. Ваграменко Я.А. Информационные технологии и модернизация образования / Я.А. Ваграменко // Педагогическая информатика. – М., 2002. – С. 3-9.
35. Коваленко М.И. Повышение квалификации педагогов старшего возраста в области информационных технологий: методика, средства, эффективность / М.И. Коваленко. - Ростов-на-Дону: ООО «Вуд», 2009 – 244 с.
36. Захарова О.А. Методологические основы применения информационно-коммуникационных технологий для развития интеллектуальных особенностей обучающихся / [О.А. Захарова, Л. П. Рыльщикова, Э. Б. Атрошина, В. В. Иванов]. - Ростов н/Д: АТИ ДГТУ, 2010 – 80 с.

CITED LITERATURE

1. Kremen V. Ukraine: identity in the age of globalization (notes of interdisciplinary research) / V. Kremen, V. Tkachenko. – Kyiv: Znanie, 2013. – 471 p. [in Ukrainian].
2. Kremen V. Synergetics in Education: Context of human-centrism / V. Kremen, V. Ilyin. – Kyiv: Ped. dumka, 2012. – 367 p. [in Ukrainian].
3. Pohoreltseva U. A. Psychology of personality: tutorial / U. A. Pohoreltseva. – St. Petersburg, SPbHTU RP, 2011. – 105 p. [in Russian].
4. Stolyarenko L. D. Fundamentals of psychology: tutorial / L. D. Stolyarenko. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2000. [in Russian].
5. Shipunov A. B. Fundamentals of theory systematics: tutorial / A. B. Shipunov. – Moscow: University, 1999. – 56 p. [in Russian].
6. Sosnitsky A.V. Phenomenon of passionarity in heterotrophic intelligent systems / A.V. Sosnitsky // Artificial intelligence. – 2014. – № 3. (in print). [in Russian].
7. Sosnitsky A.V. The Universe Model in Cognitive Architectures / A.V. Sosnitsky // General Intelligence, (in print).
8. Homogeneity and heterogeneity. [Electronic resource]. – Mode f access: http://en.wikipedia.org/wiki/Homogeneity_and_heterogeneity.
9. Sosnitsky A. Artificial Intelligence and unresolved scientific problems / A.V. Sosnitsky // Information Theories and Applications. – 2014. – vol. 18. – № 1. – P. 82 – 92.
10. Sosnitsky A.V. Universal Model as a radical reform of modern science/ A.V. Sosnitsky // Mathematical Machines and Systems.– 2014 № 2. – P. 161-177. [in Russian].
11. Gödel K. On Formally Undecidable Propositions of the Principia Mathematica and Related Systems / K. Gödel // The Undecidable: Basic Papers On Undecidable Propositions, Unsolvability Problems And Computable Functions / D. Martin (ed.). - New York: Raven Press, 1965. – P. 6 – 8.
12. Sosnitsky A.V. Conceptual programming: program as a copy of subject domain / A.V. Sosnitsky // Proceedings of Int. conf. “Theoretical and applied aspects of program systems development”. – Kiev: KSU, 2007. – P. 305 – 311.
13. Sosnitsky A. The Conception of Abstract Programming / A. Sosnitsky // Sino-European Engineering Research Forum. – 2008. – vol. 1. – P. 34 – 40.
14. Sosnitsky A. Harmonious Foundations of Intelligence / A. Sosnitsky // Communication of SIWN. – 2009. – vol. 7. – P. 66 – 72.
15. Sosnitsky A. Artificial Intelligence and Radical Reform of modern Science / A. Sosnitsky // Artificial intelligence. – 2011. – № 1. – P. 91 – 105. [in Russian].
16. Sosnitsky A.V. Artificial intelligence and Universal harmonic Methodology of Cognition / A.V. Sosnitsky // Artificial intelligence. – 2011. – № 2. – P. 70 – 83. [in Russian].
17. Sosnitsky A.V. Application of the Universe Theory: Modern Globalization is progressive but unfair and problem World System / A.V. Sosnitsky // Information Theories & Applications. – 2011. – vol. 19. – No.2. – P. 169-180.
18. Sosnitsky A.V. Beginnings if the Universe Model and Deduction of Initial System of Information Concepts / A.V. Sosnitsky // Information Theories & Applications. – 2012. – vol. 19. – No. 1. – P. 56-85.

19. Sosnitsky A. The Reform of the Ukrainian national Education based on the Thinking / A. Sosnitsky // Information Technologies & Knowledge. – 2012. – vol. 6. – № 1. – P. 35 – 45. [in Russian].
20. Sosnitsky A. Conception of the Reform of the national education System based on Thinking / [A. Sosnitsky, V. Homenko, D. Kravchenko, M. Sosnitsky, N. Sosnitsky, N. Kravchenko] // Information Technologies & Knowledge. – 2012. – vol. 6. – No. 3. – P. 283-299. [in Russian].
21. Sosnitsky A.V. The Universe's Models and their Application/ A.V. Sosnitsky // Proc. VI Intern. school-seminar «Decision theory». - Uzhgorod, UzhNU, 2012. – P. 229-230. [in Russian].
22. Sosnitsky A.V. The Universe's Model as a new paradigm of the future Science / A.V. Sosnitsky // Proc. Congress on Intelligent Systems and Information Technology. – Gelendzhik-Divnomorskoe, 2012. – P. 110-118. [in Russian].
23. Sosnitsky A.V. Universal principles of genius Upbringing and Education / A.V. Sosnitsky // Proceedings of the VI Intern. school-seminar «The theory of decision making», Uzhgorod: UzhNU, 2012. – P. 231-234. [in Russian].
24. Sosnitsky A.V. (2012), Universal metaphysics and the new paradigm of modern science / A.V. Sosnitsky // Economic Universe: Metaphysics knowledge. – Part 1, materials of regional scientific-practical conference on the 80th anniversary of the founding of BDPU. – P. 49 - 72. [in Ukrainian].
25. Sosnitsky A.V. Deduction of the intellectual concepts of the highest properties of our Universe / A.V. Sosnitsky // Proceedings VIII Intern. scientific and methodical symposium «Modern problems of multi-level education». – Rostov-on-Don: DSTU, 2013. – P. 23-26. [in Russian].
26. Sosnitsky A.V. Development of a classical education based on the Universe's / A.V. Sosnitsky // Model. Proceedings VIII Intern. scientific and methodical symposium «Modern problems of multi-level education». – Rostov-on-Don: DSTU, 2013. – P. 41-47. [in Russian].
27. Sosnitsky A.V. The Universe's Model and system of new scientific paradigms Universe's / A.V. Sosnitsky // Proc. Conference «Modern Informatics: Challenges, Achievements and Prospects for Development». – Kiev: IC NASU, 2013. – P. 71-73. [in Russian].
28. Sosnitsky A.V. Fundamental reform of the system of national education and training through the universalization / A.V. Sosnitsky, A. T. Litinsky // Proc. Conference «Normalization of Education - 2013», Rostov-on-Don: SFU, 2013. – P. 75-77. [in Russian].
29. Sosnitsky A.V. The Universe's Definition of Intelligence / A.V. Sosnitsky // Journal of Artificial Intelligence (in print).
30. Sosnitsky A.V. Intellectualization of National Education System through Universalization / A.V. Sosnitsky // Artificial intelligence. – 2014. – № 1. – P. 25-39.
31. Sosnitsky A.V. World Education Race: Making National Education System Genius through Universalization / A.V. Sosnitsky // Journal of Human-Machine Interaction (in print).
32. Sosnitsky A.V. The formal definition of Intelligence / A.V. Sosnitsky // Artificial intelligence. – 2014. – № 2. – P. 20-33. [in Russian].
33. Robert I. V. Theory and methods of education informatization (psycho-pedagogical and technological aspects) / I. V. Robert. – Moscow: ERI RAO. [in Russian].
34. Vagramenko J. A. Information technology and the modernization of education / J. A. Vagramenko // Educational Informatics. – Moscow, 2002. – P. 3-9. [in Russian].
35. Kovalenko M. I. Professional development of teachers of older age in area of information technology: methods, tools, efficiency / M. I. Kovalenko. – Rostov-on-Don: Wood, 2009. [in Russian].
36. Zakharova O. A. Methodological basis for the use of information and communication technologies for the development of mental abilities of students / [O. A. Zakharova, L. P. Rylschikova, E. B. Atroshina, G. G. Yurchuk, V. V. Ivanov]. – Rostov-on-Don: ATI DSTU, 2010. [in Russian].

УДК 378. 141: 371.134: 811.111

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Н.В. ГРИЦИК

У статті розглядається сутність застосування культурологічного підходу до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. Доводиться необхідність орієнтації професійної іншомовної освіти на формування культурологічної компетенції майбутніх фахівців.

Ключові слова: культурологічний підхід, іноземної мови за професійним спрямуванням, культурологічна компетенція.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань у формуванні нової національної інтелектуальної еліти у вищій школі є підготовка фахівців до багатокультурного професійного та особистісного спілкування з представниками країн іншої культури для того, щоб вони могли належним чином взаємодіяти, у культурному розмаїтті реальних професійних ситуацій. За таких умов актуальною стає проблема культурологічного спрямування процесу навчання.

Мета статті – науково обґрунтувати використання культурологічного підходу до навчання студентів професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (ІМ) в умовах вищого навчального закладу (ВНЗ).

Аналіз останніх досліджень. Вивченням проблеми професійно спрямованого навчання іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей ВНЗ займалась велика кількість вітчизняних і зарубіжних дослідників (Пасов Ю.І., Н.Ф. Бориско, Л.І. Морська, Н.С. Саєнко, Н.А.Сура, G. Brown та інші), які дійшли висновку, що стратегія навчання ІМ у ВНЗ передбачає формування у майбутніх фахівців професійної комунікативної компетенції. [8, 190]. Досліджуючи нові тенденції у навчанні ІМ професійного спрямування або, як її ще називають, для спеціальних цілей

(LSP), необхідно, відзначається посилення тенденції навчання мови і культури у їх тісному взаємозв'язку.

Ці зміни свідчать проте, що нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не тільки навчати ІМ як засобу спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднає у собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурного спілкування.

Аналіз науково-дидактичної літератури засвідчує, що практично повністю відсутні роботи, які досліджують особливості іншомовної підготовки спеціалістів в світлі нового соціального замовлення, яке передбачає формування цілісної культурно-мовної особистості в процесі професійно-спрямованого навчання у немовних ВНЗ. Вітчизняні науковці робили окремі спроби розглянути проблему культурологічного спрямування процесу навчання ІМ у немовних ВНЗ, але вони не мали комплексного характеру і суттєво не вплинули на зміну цілей та змісту навчання.

Виклад основного матеріалу. Культурологічне спрямування навчання професійного іншомовного спілкування у вищих немовних ВНЗ вимагає нового підходу. Оскільки „підхід” можна представити як стратегію навчання іноземної мови, тоді доцільно говорити про культурологічний підхід до навчання професійного іншомовного спілкування студентів немовних ВНЗ.

Під культурологічним підходом ми розуміємо навчання ІМ у контексті культури, де поряд із оволодінням мовою відбувається формування у студентів навичок культурного усвідомлення (cultural awareness skills – термін С. Стемплескі), засвоєння культурологічних знань і формування культурологічної компетентності.

Знання ІМ та наявність умінь і навичок спілкуватися нею ще не свідчать про позитивне розв'язання проблеми встановлення порозуміння у професійних і партнерських стосунках. Щоб таке порозуміння справді відбулось і мало позитивний результат, необхідні ще й інші чинники.

Як засвідчує практика і власний педагогічний досвід, на сьогоднішній день у вищих немовних ВНЗ культурологічний аспект навчання ІМ здебільшого представлений країнознавчими матеріалами, проте вони не вичерпують поняття культурологічного навчання. У змісті навчання ІМ професійного спрямування, як правило, відсутнє навчання культури спілкування, розуміння національної ментальності представників іншої культури, розуміння культурних реалій, фонові лексика. Все це та інше складає зміст культурологічного підходу до навчання студентів професійного іншомовного спілкування. На нашу думку, саме культурологічний підхід поєднає всі компоненти іншомовної освіти і забезпечить ефективне оволодіння студентами вищих немовних ВНЗ культурологічним аспектом ІМ професійного спрямування. Іншими словами, культурологічний підхід слугує навчанню, вихованню та розвитку у контексті „діалогу культур”.

Для успішного формування культурологічної компетенції необхідне систематичне і широке включення елементів культури до навчального процесу з ІМ на всіх етапах її вивчення. На нашу думку, досягти цього можна за умов використання культурологічного підходу до навчання ІМ. При цьому культурологічні матеріали мають сприяти ефективності мовних і мовленнєвих дій у повсякденному житті та розумінню феноменів повсякденності. Культурологічний підхід передбачає, окрім формування міжкультурної свідомості, розвиток таких міжкультурних умінь і навичок: встановлювати зв'язок між своєю та іноземною культурою; сприймати культуру, розпізнавати й використовувати різні стратегії, щоб встановити контакт із носіями іншої мови і культури; виконувати роль культурного посередника між своєю та іноземною культурою, розв'язувати культурні конфлікти.[6]

Культурологічний підхід у навчанні іншомовного спілкування – це стратегія навчання, що забезпечує досягнення міжкультурної або, за визначенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, соціокультурної чи релевантної з нею соціолінгвістичної компетенції.[2]

У процесі навчання іншомовного спілкування у рамках культурологічного підходу елементи культури поєднуються з мовними елементами, які виступають не лише як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення студентів з новою для них дійсністю. Поряд із оволодінням ІМ відбувається формування культурологічних умінь, засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв ІМ. Таким чином, з позицій культурологічного підходу навчання ІМ будується адекватно автентичним ситуаціям міжкультурного спілкування.

Цінність цього підходу також убачається в тому, що знайомство з культурою мови, яка вивчається, здійснюється шляхом порівняння і постійного оцінювання знань і понять тих, які були набуті раніше, з новими, зі знаннями і поняттями про свою країну. Вивчення будь-якої ІМ неможливе без порівнянь із своєю культурою, і часто цей процес супроводжується формуванням своєї національної ідентифікації. З цих позицій заслуговують уваги розроблені П.В. Сисоевим стадії сприйняття культури країни, мова якої вивчається [9, с. 16–18]:

І стадія – етноцентризму – відтворює початковий рівень уяви про культуру країни, мова якої вивчається, оскільки той, хто починає вивчати іноземну мову, володіє певними знаннями про культуру конкретної країни і взаємодію культур у цілому. Тому, на думку П.В. Сисоева, першочерговим

завданням навчання ІМ на цій стадії є отримання інформації про варіативність як рідної, так й іншомовної культур, а також можливість культурно самовизначитись.

II стадія – культурне самовизначення – визначення свого місця у спектрі культур, усвідомлюючи себе як полікультурного суб'єкта.

III стадія – діалог культур – перехід від мислення і розуміння до активної діяльності, коли студенти готові ставити себе на місце інших, брати на себе ініціативу під час налагодження міжкультурного контакту, прогнозувати та розпізнавати культурологічні явища, що можуть зашкодити розумінню представника іншої культури, виявити толерантність [9, с. 16].

Характерною рисою для міжкультурної комунікації є первинність рідної картини світу і вторинність нерідної. Як стверджує в своїх роботах Г. Нойнер [16], оволодіння іншомовною культурою у процесі навчання ІМ не починається з абсолютного нуля. На момент навчання під впливом загального культурного фону рідного середовища у студентів уже сформована певна уява про культуру, що вивчається. До факторів рідного соціокультурного середовища, що впливають на формування уяви про культуру, Г. Нойнер відносить: 1) домінуючі соціально-політичні фактори (відношення до країни, мова якої вивчається, стандарти власного соціокультурного середовища); 2) фактори суспільної соціалізації (навчання, робота, сім'я); 3) індивідуальні фактори (вік, стать, світогляд, інтелектуальні можливості). На його думку, під впливом цих факторів і рідної культури, (K1 – культура 1) кожним учасником діалогу культур буде створюватись „третя культура” – певне уявлення про культуру, що вивчається, (K2 – культура 2), яке відрізняється від реальної K2 [16, с. 18].

Відповідно до цього положення можна зробити висновок про те, що неможливо повністю відмовитись від використання рідної мови, особливо, коли йдеться про навчання іншомовної культури. Використання рідної мови необхідне для правильного тлумачення культурологічних явищ і реалій з метою уникнення формування у студентів помилкових стереотипів. За таких умов для адекватної міжкультурної комунікації з носіями мови достатньо мати необхідний соціальний фон, у контексті якого функціонує мова. Характерна у зв'язку з цим думка К. Крамш: „Більша частина вербального спілкування здійснюється на основі певного світогляду, характерного для певної культури, для конкретної історії, без цього запасу загальних для учасників спілкування фонових знань комунікація неможлива” [15, с. 70].

Базуючись на концепції „третьої культури” Г. Нойнера, А.Л. Бердичевський виділяє такі етапи міжкультурного навчання [1, с. 19]:

Засвоєння фонові інформації про факти конкретної культури у вигляді творів культури (текстів) на контрастивній основі, у порівнянні з фактами власної культури, з виділенням відмінностей між культурами, тобто набуття певних знань.

Інтерпретація засвоєних фактів базової культури в міжкультурних контактних і конфліктних ситуаціях, виділення її культурних стандартів етнічного, політичного і економічного плану, які впливають на мислення, цінності і дії представників конкретної культури – формування ціннісних орієнтацій особистості.

Програвання міжкультурних ситуацій, під час яких ті, хто навчаються, виконують ролі представників базових культур.

У зв'язку з тим, що культуру неможливо обмежити штучними бар'єрами, тому виділені складові можна розглядати як основні напрями певної класифікації.

Культурологічний портрет країн, мова яких вивчається. Під цим поняттям ми розуміємо знання про територію, населення і його етнічний склад, державний прапор, столицю, офіційні мови, грошові одиниці, державний устрій, географічні і природні умови, клімат, основні засоби масової інформації, основні свята країн, мова яких вивчається

Соціокомунікація. Під цим терміном розуміється сукупність прийомів і засобів усної і писемної передачі інформації представниками певної культури або субкультури. До них відноситься мова, до якої ми включаємо розбіжності між існуючими мовними варіантами. Такі розбіжності можуть бути в лексиці, граматиці, фонетиці. До мови також відноситься і мова звуків, яка підсвідомо використовується під час спілкування носіями мови. До засобів соціокомунікації також відносимо мову жестів і невербального спілкування та особливості письмової комунікації.

Фонові знання (background knowledge) – це знання про країну та її культуру, відомі усім жителям цієї країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних) [11, с. 78–79]. Особливості відображення реальної дійсності у конкретних умовах створюють мовні картини світу, невідповідність яких є головною перешкодою для досягнення повного взаєморозуміння учасників комунікативного акту. Володіння фоновими знаннями мов би „включає” іноземця до іншомовної громади, дає йому „культурну писемність (cultural literacy), і навпаки – відсутність культурної писемності робить його чужаком (outsider), який не може зрозуміти те, на що носії мови лише натякають в усному та писемному спілкуванні” [14, с. 3].

Національні надбання і культурна спадщина. Під частиною національного надбання ми розуміємо такі культурні напрями як наука і мистецтво, історія і релігія, національні визначні місця, історико-культурні пам'ятки тощо. Головна мета - це ознайомлення з тією частиною національного надбання, яку знає і якою пишається кожен носій мови. Національні надбання – це фон національних культурологічних знань – концептів, які мають культурознавчу цінність [4].

Ментальність. Ментальність розкриває картину світу, яка закріплює єдність культурних традицій певної спільноти. Ментальність як одна з форм адаптивної поведінки формується в глибинах підсвідомості, доводиться до ступеня автоматизму і реалізується людиною майже механічно і нерелективно [13, с. 28]. Є.А. Подольська досліджує ментальне поле як той дух культури, під впливом якого в суспільстві відпрацьовується характерна для певної культури сукупність уявлень, переживань, життєвих позицій людей, яка визначає їх спільне бачення світу [7, с. 36]. На її думку, ментальність особистості визначається, по-перше, типом суспільства, у якому вона живе, тобто особливостями соціокультурного світу, до якого належить це суспільство; по-друге, особливостями національної культури; по-третє, особливостями культур або культурних форм, які зумовлюють менталітет окремих соціальних груп у суспільстві. Під національною ментальністю ми розуміємо спосіб мислення представників певної культури або субкультури, який визначає їхню поведінку і очікування подібного з боку інших. Згідно з дослідженнями у сфері ментальності, ментальність народу країни, мова якої вивчається, розглядається в трьох вимірах: загальному, ситуативному, культурному самовизначенні. Надзвичайно важливим компонентом вважаються комунікативні моделі поведінки (КМП), адже неволодіння ними є причиною культурного шоку та непорозуміння у спілкуванні з носіями відповідної ІМ навіть у людей, які вільно володіють нею. З метою відбору КМП для певних умов навчання іноземної мови О.Б. Тарнопольський класифікує їх за такими критеріями: 1) сфера спілкування (всі моделі, притаманні тій чи іншій сфері спілкування); 2) вербальність / невербальність моделі [10, с. 756]. Ситуативні характеристики ментальності можуть включати сприйняття ментальності і вираз. Наприклад, для американської ментальності виділяють такі позиції як індивідуалізм, орієнтація на майбутнє, невимушеність, суперництво, особистісний простір та ін. Такі установки будуть мати вплив на поведінку носіїв мови і на сприйняття ними оточуючого світу. Говорячи про ментальність, необхідно зупинитися ще на одному елементі – культурному самовизначенні, який може включати в себе як загальні, так і ситуативні характеристики. В суспільстві люди, зазвичай, групуються за певними ознаками: за інтересами, орієнтацією, загальними цінностями, професією, політичними поглядами та ін.

На стику соціокомунікації і ментальності перебуває таке поняття як „стереотип”, яке характеризує як одну з обов'язкових умов комунікативної поведінки в різних мовних колективах, і, яке, певною мірою, перемижується з поняттям „норма комунікативної поведінки”. Яскравим прикладом стереотипів служить реклама. О.В. Мілосердова наводить приклад того, як стереотипи західного суспільства, продемонстровані в рекламному ролику, стали незвичними для вітчизняних глядачів: „Лореаль! Адже я цього варта!” „Моя шкіра така ніжна! Моє волосся таке м'яке!” Лише усвідомивши, що такий егоцентризм не властивий слов'янському менталітету, засоби масової інформації змінили текст на „Лореаль! Адже ви цього варті! Ваша шкіра така ніжна! Ваше волосся блискуче!” [3, с. 83]. Набуті в процесі соціалізації звички, смаки, уявлення, що відтворюють особливості культурного і соціального середовища, поступово складаються в стереотипи мовленнєвої поведінки.

Здійснений аналіз філософської та дидактичної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє визначити основні властивості культурологічних умінь: як інтелектуальні вміння, за допомогою яких здійснюється орієнтація в соціокультурній сфері, відбувається осмислення культурологічних явищ, формується уявлення про різноманітні аспекти культури і культуротворчої діяльності; визначаються принципи взаємозв'язку мови і культури; аналізуються, зіставляються, узагальнюються явища і факти у контексті культури.

Дослідження поняття „культура” як предмета культурології, визначення структури та змісту культурологічних аспектів навчання ІМ, визначення основних властивостей культурологічних умінь дав змогу виділити функції культурологічного підходу у процесі навчання ІМ, а саме пізнавальну, ціннісно-мотиваційну, комунікаційну, розвивально-виховну, мобілізаційну функції.

Культурологічний підхід у навчанні є невичерпним джерелом отримання студентами знань про культуру країни, мова якої вивчається, у всіх її проявах; суттєво впливає на дидактичні способи і прийоми викладення навчальної інформації, поповнює цей процес елементами порівняння, зіставлення, переносу, інтерпретації, виконуючи тим самим пізнавальну функцію.

Культурологічний підхід закладає ціннісно-мотиваційні засади для професійної діяльності. Вони формують у студентів ціннісні мотиви та потреби. Акцент робиться на таких складниках мотивації діяльності особистості, які “не дозволяють людині використовувати будь-який спосіб досягнення мети, а вимагають від неї обирати спосіб, найбільш прийнятний з морального,

світоглядного принципів, релігійних переконань, етики та інших ціннісних суджень і правил” [12, с. 124–127].

Культурологічний підхід у межах комунікаційної функції сприяє міжкультурному спілкуванню, яке поряд із знаннями мови іншого народу, потребує знання іншомовної культури, володіння культурологічним вмінням порівнювати та співвідносити знання культури інших народів з національними культурними здобутками, обирати адекватні способи розв’язання комунікативних завдань і подолання комунікативних перешкод.

Виконуючи комунікативну функцію, культура забезпечує цілісність процесу комунікації. Розвивальна-виховна функція передбачає формування у студентів культурної свідомості, виховання толерантного ставлення до представників інших культурних спільнот, поваги до рідної та іншомовної культур тощо, що слугує засадами для залучення студентів до глобальних цінностей.

Виконуючи мобілізаційну функцію, культурологічний підхід забезпечує інтегративне застосування засвоєних знань через розкриття суттєвих зв’язків соціокультурних явищ і процесів, уможливує використання культурологічних знань у різноманітних практичних ситуаціях [5]. За його допомогою у студентів формуються вміння прогнозувати можливі перешкоди, які можуть виникнути під час міжкультурного спілкування, передбачати можливі наслідки діяльності партнера-представника іншої лінгвокультури.

Узагальнивши результати теоретичного аналізу, ми робимо **висновок**, що питання культурологічного спрямування навчання ІМ потребує особливої уваги. Зокрема, необхідно уточнити сутність дидактичної категорії „зміст навчання професійного іншомовного спілкування” відповідно до культурологічного підходу до організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности / А.Л. Бердичевский // Иностранные языки в школе. – 2004. – №2. – С. 17–20.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Милосердова Е.В. Национально-культурные стереотипы и принципы межкультурной коммуникации / Е.В. Милосердова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №3. – С. 80–84.
4. Миролубов А.А. Культурологическая направленность в обучении иностранным языкам / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2001. – №5. – С. 11–15.
5. Настенко Л. Г. Педагогические условия культурологической подготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. педагог. наук. / Л. Г. Настенко. – К., 2002. – 25 с.
6. Першукова О.О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О.О. Першукова // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 16–19.
7. Подольська Є.А. Культурологія: навч. посіб. / Є.А. Подольська, В.Д. Лихвар, К.А. Іванова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.
8. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування / Н.А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190–192.
9. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американского варианта английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сысоев Павел Викторович. – Тамбов, 1999. – 231 с.
10. Тарнопольський О.Б. Етикетное коммуникативное поведение и обучение ему в курсах иностранных языков / О.Б. Тарнопольский. – К.: Видавничий центр КДПУ. – 2000. – С. 755–759. – (Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету: вип. 3)
11. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – №3. – С. 77–81.
12. Флиер А. Современная культурология: объект, предмет, структура / А. Флиер // Общественные науки и современность. – 1997. – №2. – С. 124–145.
13. Шевнюк О.Л. Культурологія: навч. посіб. / О.Л. Шевнюк. – К.: Знання-Прес, 2004. – 354 с.
14. Hirsch E.D. Cultural Literacy, What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch. – Vitage Books, 1987. – 96 p.
15. Kramsch Claire. The Cultural Component of Language Teaching // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm
16. Neuner G. Fremde Welt und eigene Erfahrung / G. Neuner // Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: GhS Kassel., 1994. – P.14–40

CITED LITERATURE

1. Berdichevsky A.L. The content of foreign language teaching on the basis of basic culture of a person / A.L. Berdichevsky // Foreign languages at school. – 2004. – №2. – P. 17–20. [in Russian].
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Scientific editor of the Ukrainian edition Ph.D. Sciences, Professor S. Yu. Nikolaeva. – Kyiv: Lanvit, 2003. – 273 p. [in Ukrainian].
3. Miloserdova E.V. National-cultural stereotypes and principles of intercultural communication / E.V. Miloserdova // Foreign languages at school. – 2004. – №3. – P. 80–84. [in Russian].
4. Mirolubov A.A. Cultural orientation in teaching foreign languages / A. Mirolubov // Foreign languages at school. – 2001. – №5. – P. 11–15. [in Russian].
5. Nastenko L.G. Pedagogical conditions of culturological training of a future teacher: author's abstract of dissertation to obtain Ph. D (Pedagogics) / L.G. Nastenko. – Kyiv, 2002. – 25 p. [in Ukrainian].
6. Pershukova A. From the history of development of socio-cultural aspects of language learning in Europe / A. Parshukova // Foreign languages. – 1999. – №4. – P. 16–19. [in Ukrainian].
7. Podolska Ye.A. Cultural Studies: tutorial / Ye. Podolska, V. Lykhvar, K. Ivanova. – Kyiv: Center of educational literature, 2003. – 288 p. [in Ukrainian].

8. Sura N.A. Foreign language professional competence: the main principles and components of the study process of professionally oriented communication / N.A. Sura // The Bulletin of Luhansk. Publ. Ped. Univ. named by T.G. Shevchenko. – 2003. – № 4 (60). – P. 190-192. [in Ukrainian].
9. Sysoev P.V. Socio-cultural component of education content for English: thesis paper to obtain Ph. D (Pedagogics): 13.00.02 / P. Sysoev. – Tambov, 1999. – 231 p. [in Russian].
10. Tarnopolsky O. B. Etiquette communicative behaviour and its training in the courses of foreign languages / O. Tarnopolsky. – Kyiv: Publishing center CGLU, 2000. – P. 755–759. – (Scientific Herald of the UNESCO Department of the Kiev State Linguistic University: vol. 3). [in Russian].
11. Tomakhin G. The concept of Culture-oriented Linguistics. Its linguistic and didactic basis / G. Tomakhin // Foreign languages at school. – 1980. – №3. – P.77-81.
12. Flier A. Contemporary cultural studies: subject, object, structure / A. Flier // Public Sciences and modernity. – 1997. – №2. – P. 125–145. [in Russian].
13. Shevnyuk O.L. Culturology: training, tutorial / A. Shevnyuk. – Kyiv: Znannia-Press, 2004. – 354 p. [in Ukrainian].
14. Hirsch E.D. Cultural Literacy, What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch. – Vitage Books, 1987. – 96 p.
15. Kramersch Claire. The Cultural Component of Language Teaching / Claire Kramersch // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramersch2.htm
16. Neuner G. Fremde Welt und eigene Erfahrung / G. Neuner // Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Kassel: GhS Kassel, 1994. – P.14–40.

УДК 378.014.54(477)

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЇХ ЕКОНОМІЧНЕ ПІДГРУНТЯ

О.В. ЧОРНИЙ

Запропоновано дискусивне бачення сучасних проблем вищої освіти України, яке дозволить створити цілісний погляд на розуміння тих питань, що потребуватимуть вирішення в найближчому майбутньому. Співпраця з розвиненими країнами сприятиме росту глобальної конкурентоспроможності, а збільшення автономії, як організаційної так і фінансової, поставить на новий рівень проблеми регіонального розвитку. З цього погляду, брендинг та маркетинг є одними з найефективніших ключів для розбудови економічної діяльності ВНЗів.

Ключові слова: вища освіта, інтернаціоналізація, НДДКР, ринкові важелі.

Постановка проблеми. Все більшої значущості набуває коло питань, що потребує нагального вирішення для просування національної економіки, ці питання можуть бути пов'язані або з глобальними трендами, або ж з національними стратегіями розвитку. Безперечним є той факт, що вища освіта, разом з розвитком її дослідницького сектору, відіграватиме ключову роль у розбудові цієї економіки. Саме тому дослідження питань, що безпосередньо пов'язані з розвитком вищої освіти є вкрай актуальним.

Крім економічного підґрунтя, від забезпечення ресурсами та фінансування до процесів менеджменту і маркетингу, сюди залучається велика кількість проблем пов'язаних з ефективним веденням освітньої політики, слідування певним філософським концепціям, створенням необхідних умов для розвитку вищої освіти. Продуктивна взаємодія між ринковими структурами, академічною спільнотою та державними акторами постає як прерогатива розвитку всієї існуючої та кристалізації нової системи вищої освіти України.

Метою роботи є дискусивний аналіз сучасних проблем вищої освіти України та їх економічного підґрунтя.

Завдання роботи можливо розділити на кілька блоків, котрі забезпечують висвітлення вищеозначеної проблематики: політичні дії та політичні реформи у сфері вищої освіти, доручення до міжнародної співпраці, ринкові реформи та конкурентоспроможність, держава та децентралізація управління, економічні питання НДДКР, маркетингові віяння у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. Серед зарубіжних сучасних авторів, що займаються розробкою питань пов'язаних з вищою освітою та деякими її економічними проблемами можна виділити наступних: Брінт С., Ван дер Венде М., Вольфе Д.А., Дугласс Дж.А., Мотохіса К., Нів Дж., Сампсон Р.С., Серджіовані Т.Дж. Вітчизняні дослідники також піднімають значні проблеми, про які йшлося вище, серед них: Боголіб Т.М., Верхоглядова Н.І., Каленюк І.С., Луговий В.І., Натрошвілі С.Г., Романовський О.О., Харчук Т.В. Поступовий хід часу вносить свої зміни в структуру системи вищої освіти України, звертаючись до наукового осягнення її, можливо частково прослідкувати та передбачити закономірні процеси всередині неї.

Часи глобалізації в сфері науки та технологій підсилили віяння Старого та Нового світів щодо реформування вищої освіти, а разом і більшого розгортання досліджень, як рушія економічного добробуту країн. Наука та технології постають центральними поняттями в сфері державної та іноземних політик (policies). І тут дуже важливо, щоб політичні (political) фактори впливу були

належно структурованими та знаходились на відповідному рівні, аби попередити відповідні очікування конкретних галузей народного господарства. Політичні (political) фактори впливу – політична культура, виборчі змагання, здатність губернатора розпоряджатися бюджетом, структура врядування вищою освітою, зацікавлені сторони, законодавчий професіоналізм, збори задля голосування. Ці фактори є належною основою для провадження національної політики (policies) та початку широкомасштабної співпраці з національними та іноземними економічними структурами, що може викликати більшу технологізацію навчального плану. Повертаючись до економічного спаду, рецесії, що відбулась в кінці першої декади XXI століття, на рівні з політичними процесами (political і policies), важливо також буде загострити увагу на вдосконаленні системи менеджменту разом з підзвітністю.

Серед наукових праць, що пов'язані з вищою освітою подібних намагань багато. Ось, наприклад, контекст до дискусій відносно політичних реформ у сфері вищої освіти Латинської Америки та Карибів, що надає Сегрера Франциско Лопес, професор Технічного університету Каталонії, Барселона, Іспанія (такі програми можуть виявитися особливо цінними для України):

1. «Мережева співпраця», як альтернатива конкуренції.
2. «Відкритий контент» та «Відкрите знання» проти приватизації та маркетингового (ринкового) бачення провайдерів «вищої освіти заради прибутку».
3. Нові організовані інструменти менеджменту, оцінки та акредитації.
4. Дослідження «одночасно» спрямовані на глобальні та локальні потреби.
5. Бачення стабільного розвитку в намаганні досягнути цілей тисячоліття повинне бути пов'язане з певним планом так само як з дослідженням мультикультуралізму та різноманіття [5].

Зважаючи на те, що межі та кордони, як фінансові так і політичні, на глобальному та національному рівнях стали відчутно прониклими Україні важливо долучитись до спільного дискурсу, що існує в глобальному економічному просторі вищої освіти. Для цього перш за все необхідно слідувати тим філософським концепціям, що є загальноприйнятими серед більшості розвинених країн, а саме – політичній коректності, полікультурності, плюралізму та позитивізму. Слідуючи цим концепціям можливо задовольнити нестачу знань, що пов'язана з гносеологічними та праксеологічними аспектами економічного виміру вищої освіти України. Для цього, перш за все необхідно шукати співпраці та встановити розвинене партнерство з США та ЄС, що слугуватиме подальшому розвитку інтернаціоналізації вищої освіти України. Не дивлячись на те, що окремі науковці, наших східних сусідів, визначають вищу освіту як фіктивний товар до якого не застосовується ринкова логіка, все ж таки, процес прийняття рішень залежить і від залучення в національну вищу освіту, та в процеси що відбуваються всередині неї міжнародних експертів та лобістів, котрі зможуть зробити посильний внесок в розвиток національної економіки через підвищення економічної ефективності вищої освіти.

Співпраця, що стосується економічного виміру вищої освіти міститься не лише в налагодженні зв'язків з окремими країнами та політичними блоками, сюди також входить співпраця з міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк чи Міжнародна організація праці. Саме ці організації, а також деякі інші, можуть створити відповідні умови для прямування нашої країни у напрямку створення «держави добробут» та визнання вищої освіти публічним благом, що слугуватиме інтересам цілого народу. А оскільки збільшення масовості, масифікація вищої освіти ставить відповідні бар'єри, що функціонують в межах окремих соціальних класів, співпраця з міжнародними організаціями сприятиме інклюзивності всередині вищої освіти. Навіть незважаючи на скорочення бюджетного фінансування, що спіткало більшість розвинених країн, можливо буде забезпечити стабільний та стрімкий, ефективний, плідний розвиток людського капіталу в межах підготовки повноцінних та компетентних професіоналів національною системою вищої освіти.

Збільшення інтернаціоналізації вищої освіти слугує кристалізації нової системи вищої освіти, котра буде побудована на нових технологіях, та в котрій, що є безсумнівним, буде здійснена досить велика частка маркетингових реформ, аби вища освіта запрацювала на належному рівні, для забезпечення належного функціонування національної ринкової економіки. З цим пов'язана проблема доступності ресурсів, передусім фінансових, та їх вичерпності. Оскільки домінуюча роль держави, в управлінні та фінансуванні вищої освіти, все більше перетворюється на роль повноправного учасника в тріаді «держава-академічна спільнота-ринок» можна прогнозувати, що ефективним та неминучим буде поступовий перехід до останньої моделі. Всередині цього підходу, наряду з пошуком нових шляхів ресурсозабезпечення, ефективним виглядає і організація ресурсів навколо ширшого погляду на існуючу освіту. Цьому може слугувати приватизація вищої освіти. Так, суть приватизації полягає в збільшенні приватного володіння в установах державної власності. Вона може ранжуватися від повної денационалізації (нульовий рівень державної власності) до різноманітних рівнів приватного володіння у формі спільних володінь. І хоч, надання ВНЗ статусу відкритих акціонерних товариств, майже виключається з національної освітньої політики, все одно певні характерні особливості приватизації

досить гучно заявляють про себе на Україні. Сюди також може відноситись надання більшої фінансової автономії ВНЗ та можливості вільно розпоряджатися заробленими коштами.

Попередні дані показують, що коли країна хоче бути глобально конкурентоспроможною, регіональна інноваційна система повинна бути підсилена. Задля досягнення цього, взаємодія між вищими навчальними закладами, владними органами та комерційними (бізнесовими) структурами є життєво важливою. На даний момент, багато регіонів характеризуються «відстороненістю» діяльності що включає залучення вищої освіти до регіонального розвитку яким-небудь шляхом, але існують обмежені докази когерентної дії. Також доказом залишається відсутність належних стимулів, індикаторів, відсутність моніторингу продуктів цього виду діяльності. Як «фінал», культурна зміна, що стосується вищої освіти є необхідною з того часу як регіональне забезпечення, академічна майстерність та дослідження часто не вбачаються як допоміжна діяльність [4].

На відміну від приватизації, на користь економізації, рух від поступової комерціалізації, у напрямку створення університетських спільнот дуже добре просліджується в Росії, де зараз створюється значний людський капітал оснований на минулих досягненнях вищої освіти. В даний момент логіка дій державних акторів, не лише в Росії, але й в Україні, в основному зводиться до виробництва та відтворення економічного та адміністративного капіталів, а оскільки держава виступає регулятором відносин в сфері освіти, то дані логіки неухильно пронизують і всю освітню політику, постаючи визначальним принципом діяльності освітніх організацій [3, с. 22]. Саме тому дуже важливо, щоб новий закон України «Про вищу освіту», котрий нещодавно був прийнятий був вдало та на належному рівні імplementований, для покращення діяльності ВНЗ вцілому, та для налагодження міцніших зв'язків з бізнесовими структурами та роботодавцями.

Відхід від централізованої моделі фінансування та управління, швидше за все до нової дворівневої системи управління вищою освітою чітко визначає відповідальність центрального та місцевих урядів, де останні є головними органами управління, що мобілізує ініціативу місцевих урядів на розвиток вищої освіти та посилює тісну взаємозалежність між ВНЗ та соціально-економічним розвитком регіону. У цьому контексті збільшується внесок ВНЗ у регіональну економіку через упровадження науково-дослідних розробок [2, с. 147]. Така децентралізація може слугувати поштовхом для розвитку системи університетів світового класу. Оскільки університетам буде надано більше автономії, швидше за все будуть розвиватися нові поля досліджень, а саме дослідження світового класу. Разом зі збільшенням автономії та послабленням адміністративного тиску вивільняться додаткові активи з'являться певні можливості участі в масштабних міжнародних дослідницьких проектах. Більша диверсифікація національної вищої освіти слугуватиме взаємодії окремих, передових ВНЗ з найвищими рівнями промисловості.

Університети світового класу – це результат не лише ефективності національної освітньої політики та мереж врядування, швидше це подальший розвиток кращих дослідницьких університетів країни. Проблеми володіння результатами досліджень а також забезпечення потоку коштів до найкращих досліджень є нагальними для національної економіки. Накопичення знань та подальше перетворення їх на патенти та виробничі технології потребує суттєвого збільшення сукупних затрат на НДДКР, швидше за все, шляхом диверсифікації. В міру перейняття міжнародної культури наукових досліджень, в Україні з'являться й значні ресурси для провадження таких досліджень, чому послугує створення дослідницьких фондів всередині окремого ВНЗ, та належне нормативно-правове забезпечення їх діяльності. Крім того не останнє місце серед проблем пов'язаних з науковими дослідженнями будуть займати питання ліцензування та трансферу технологій. Напрацьована глобальна культура вищої освіти, наголошує на необхідності створення при дослідницькій установі офісів з ліцензування та трансферу технологій, що є особливо значущим для комерціалізації наукових розробок.

Тому не дивним є така ситуація, коли вже згадуваний «європейський парадокс» має місце не тільки в Західній Європі але й на Україні. Він міститься в тому, що Європа має необхідні знання та дослідження, але не встигає здійснити трансфер інновацій та підвищити продуктивність праці і стабілізувати економічне зростання. Економічне зростання, що є основою економічного розвитку країни спрямовується, в великій мірі, основними та прикладними науковими дослідженнями. Зважаючи на те, що основні дослідження - це будівельні блоки майбутніх продуктів та процесів, Україна здійснює значні фінансові вливання у цей сектор. Проте також не є новиною твердження про те, що величні розуми замкнені в малоефективних інститутах. Саме тому збільшення відкритості таких інститутів та покращення фінансування, головним чином диверсифікація та урізноманітнення джерел надходження, може стати каталізатором для розширення економічного виміру вищої освіти. Альтернативою для науковців також постає неакадемічний ринок праці, що зараз знаходиться на стадії розвитку.

Саме тому пріоритетом в розвитку економічного виміру вищої освіти України, повинна стати розвинута фінансова автономія ВНЗ, інститутів та факультетів. Позаяк від цього залежить

продуктивна функція вищої освіти, оскільки вже давно не секрет, що гроші впливають на продуктивність освіти в великій мірі. Чудовим прикладом цього є те, що ціна підтверджує якість. І коли вже брати глобальний масштаб, то цінові тренди – це форма зближення між країнами, у тій мірі в якій міжнаціональне вирівнювання цін, пов'язаних з платою за вищу освіту чи з зарплатнею академічних працівників, впливає на якість досліджень та освіти. Зрозуміло, що тут ще є над чим працювати, оскільки середній дохід професора в Україні нижчий ніж в Росії в 5,5 раз, ніж в ЄС в середньому 17,5 раз, й нижчий ніж в США в середньому в 25 раз. Розвинута фінансова автономія ВНЗ разом з розширенням та розвитком економічного виміру вищої освіти України вцілому може слугувати вирівнюванню цін як в міжнаціональному так і в міжрегіональному масштабах. І перш за все повинно бути відомим, що збільшення зарплатні неминуче пов'язане з збільшенням розміру внесків за навчання, а останні в свою чергу з макроекономічними показниками країни.

На цьому шляху, чималим допоміжним інструментом, може стати міжнародна співпраця у сфері вищої освіти. І найперше тут необхідно згадати залучення міжнародного контингенту студентів та аспірантів до національної системи вищої освіти. Також необхідно врахувати досвід передових країн світу, таких як Австралія та Англія, з розвитку ринку вищої освіти. Зважаючи на те, що в світі найбільш поширеною, в міжнародному спілкуванні, є англійська мова про розвиток офшорної діяльності у сфері вищої освіти Україна може тільки мріяти. Проте, беручи до уваги відкритість національної системи вищої освіти до змін, за хорошої підготовки, плідним видається продаж освітніх програм закордон, у країни третього світу. І хоча розвинені ринкові інструменти, такі як франчайзинг – відкриття місцевого навчального закладу, краще імпортуються ніж експортуються, стабільність брендингу та маркетингу, може стати ефективним важелем інтернаціоналізації вищої освіти. Оскільки національна система вищої освіти лише розбудовується, зазнає неминучих змін, брендинг та маркетинг є незамінними факторами ефективного та плідного розвитку вищої освіти України.

Прикладом можуть слугувати дослідження проведені в Англії, вони підкреслюють важливість уроків та шукають значущі чинники пов'язані з стабільністю брендингу та маркетингу ВНЗів. Основні знаходження містять:

1. Важливість приведення постійних маркетингових активностей у відповідність до постійної діяльності потроху створюючи стійке бачення ситуації.
2. Важливість комбінування внутрішнього та зовнішнього маркетингу.
3. Важливість інституційної ясності у визначенні маркетингових параметрів.
4. Переваги ґрунтового «витонченого» маркетингу з інтенсивною нішею та сегментним маркетингом [6, с. 537].

В глобальній перспективі, вже сьогодні, проявляються сильні тенденції, що пов'язані з мережевою співпрацею всередині вищої освіти. Така мережева співпраця охоплює як діяльність ВНЗ, інститутів, факультетів так і діяльність окремих науковців. В ній вбачається альтернатива конкуренції на глобальному рівні. Оскільки взаємодія постає домінуючим чинником у забезпеченні міжнародної відкритості національної вищої освіти, поняття та засоби конкурентоспроможності можуть бути перенесені на дещо нижчий – регіональний рівень, для забезпечення діяльності регіональної інноваційної системи. На регіональному рівні, ефективним важелем конкурентоспроможності та підвищення ефективності може слугувати політика фузії, або укрупнення. Так, наприклад, застосовується стратегія сумісного розвитку, тобто об'єднаного адміністративного управління декількох провінційних університетів; реструктурування, зміни структури управління фузії; кооперування, тобто здійснення співробітництва між окремими ВНЗ [1, с. 28]. Таким чином створюється більш ефективна підзвітність та впорядкованість національних ВНЗ. Разом з проведенням укрупнення вищої освіти, можливо забезпечити і більш високі рівні культури аудиту, що робить ефективною та більш прозорою діяльність з реформування всієї системи вищої освіти.

Створюючи освітні послуги, що відповідають конкурентоспроможності на світовому ринку, Україна тим самим долучається до новітніх досягнень світового прогресу. На першому рівні, ефективна інноваційна економіка, слугуватиме для поступового втілення всіх необхідних складових економіки знань та прогресивного розвитку суспільства. Таким чином безперервно зростаючий ринок підготовки спеціалістів буде все більш впорядкованим та відкритим до міжнародної співпраці. Коли основою економічного розвитку країни будуть покладені такі галузі, як інформаційні технології, високотехнологічні види виробництва та біотехнології, то країна зможе долучитись до передових надбань людства, а економічне зростання слугуватиме каталізатором економічного розвитку. І вже згадуване твердження, що освіта не тільки об'єкт а й суб'єкт економічного розвитку, знайде своє достоїнне застосування, оскільки подібна зміна орієнтирів назавжди може перевернути розвиток національної економіки, змінити його з екстенсивного на інтенсивний та прогресивний.

Звісно, що вдале реформування вищої освіти України залежить від згуртованої діяльності, в першу чергу владних органів. Чудовим прикладом цьому є прийнятий нещодавно закон України «Про вищу освіту». Цей закон надає більшу організаційну та фінансову автономію ВНЗ, зокрема

можливість розпоряджатися надходженнями та відкривати рахунки у банку. Також створення Національної агенції з оцінки якості залучатиме до своєї діяльності зовнішні ринкові структури, що також буде слугувати покращенню відносин в системі «держава-університет-ринок». Подібні кардинальні зрушення є вкрай необхідними для реформування національної вищої освіти. Питання в тому, яким чином положення, що знайшли місце в законодавстві будуть імplementовані та застосовані на практиці. В які терміни та з якою якістю?

Висновки. Коло питань, що було окреслено вище, та стосується економічного виміру вищої освіти може знайти належну увагу у випадку створення програм з досліджень вищої освіти. Такі програми можуть бути різноманітними та проводитись у багатьох установах національного та місцевого рівнів, наприклад міністерством, академією наук, окремим ВНЗ чи окремим суспільним утворенням. Для існування подібних програм можна створити окремий форум – де всі зацікавлені сторони обговорювали б розвиток вищої освіти та економічних питань пов'язаних з нею. У діяльності такого форуму могли б брати участь представники державних установ, вільного ринку та академічної спільноти, що є значущим для коригування майбутнього вищої освіти в Україні. Доповіді та звіти, вироблені в процесі подібних обговорень, в майбутньому стають частиною рішень інтегрованих в адміністративні та інструктивні функції, що пов'язані з планованим розвитком вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ка-Хо М. Глобализация и реструктурирование образовательной системы: слияние университетов и смена их руководства в Китае / М.Ка-Хо // Социология образования. – 2006. – №3. – С. 27-29.
2. Ленський П. Реформа вищої освіти в Китайській народній республіці: проблеми фінансування та управління / П.Ленський // Освіта і управління. – 2004. – Том 7. – №2. – С. 146-151.
3. Фидря Е.С. Образование как фиктивный товар и культурный капитал: экономосоциологическая критика / Е.С.Фидря // Философия образования. – 2009. – №3(28). – С. 20-28.
4. Marmolejo F. Supporting The Contribution f higher education to regional development: lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries. [Електронний ресурс] / F. Marmolejo, J. Puukka. – Режим доступу: <http://www.kka.fi/english>.
5. Segrera F.L. Trends and innovations in higher education reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean [Електронний ресурс] / F.L.Segrera. – Режим доступу: <http://cshe.berkeley.edu/>.
6. Selby D. Sustainability Promotion and Branding: Messaging Challenges and Possibilities for Higher Education Institutions / D.Selby, P.Jones, F.Kagawa // Sustainability. – 2009. – № 1. – P. 537-555.

CITED LITERATURE

1. Ka-Ho M. Globalization and restructuring of the education system: the merging of universities and change of their leadership in China / M.Ka-Ho // Sociology of Education. – 2006. – №3. – P. 27-29. [in Russian].
2. Lenskiy P. (2004), Reform of Higher Education in the People's Republic of China: Issues of Financing and Administration / P. Lenskiy // Education and Administration. – 2004. – Issue 7. – №2. – P. 146-151. [in Ukrainian].
3. Fidrya E.S. (2009), Education as a fictitious commodity and cultural capital: socioeconomic criticism / E.S.Fidrya // Philosophy of education. - №3(28). – P. 20-28. [in Russian].
4. Marmolejo F., Puukka J. Supporting The Contribution f higher education to regional development: lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries. [Electronic resource] / F. Marmolejo, J. Puukka. – Mode of access: <http://www.kka.fi/english>.
5. Segrera F.L. Trends and innovations in higher education reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean [Electronic resource] / F.L. Segrera. – Mode of access: <http://cshe.berkeley.edu/>.
6. Selby D. Sustainability Promotion and Branding: Messaging Challenges and Possibilities for Higher Education Institutions / D.Selby, P.Jones, F.Kagawa // Sustainability. – 2009. – № 1. – P. 537-555.

УДК: 101.1:316

ЦИКЛІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ УНІФІКАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ЯК АЛЬТЕРНАТИВНІ НАПРЯМКИ ГЛОБАЛІСТИКИ

С.О. ТЕРЕПИЦИЙ

В статті розглядаються альтернативні концепції походження та основ глобалізації. На прикладі робіт двох науковців – Юрія Козувкова та Володимира Пантіна, автор продемонстрував доречність застосування історичної індукції для пошуку головних тенденцій історичної уніфікації. Отримані результати дослідження дозволяють гіпотетично прогнозувати зміни у структурі сучасних соціальних зв'язків та врахувати їх в системі державного управління.

Ключові слова: глобалізація, уніфікація, інтеграція, диференціація, історичний цикл.

В сучасній науковій спільноті поняття «глобалізації» уже давно є знайомим та окресленим терміном, що описує уніфікаційні тенденції пізнього капіталістичного суспільства. Це слово увійшло в словники сучасних дослідників ще 35 років тому, на початку 80-их років ХХ століття в Британії, а на сьогоднішній день уже активно використовується по всьому світу та має безліч аналогів в багатьох мовах. В чому секрет успіху цієї теорії? Невже, це поняття настільки влучно відобразило тодішній стан речей?

В сутності було б досить наївно вважати, що глобалістика – це явище, яке виникає реакційно, у відповідь на очевидні та наглядні зміни в соціумі. В момент виникнення цієї теорії про глобалізацію

можна було говорити лише як про локальне, імпліцитне явище в країнах Західної Європи, США та Японії. Відтак, головною заслугою цього наукового напрямку досліджень стала якісно обґрунтована прогностична аналітика, яка дозволила відкрити головні вектори розвитку майбутнього світового суспільства.

Чимало сучасних науковців, зокрема І. Валлерстайн, вбачають витoki глобалізації ще у XIII столітті, коли сформувалися основні підвалини «європейської світової економіки». Згодом розвиток комунікацій, технології торгівлі та обміну інформацією поступово інтегрують навколо Європи дедалі більше земель, які не лише пасивно (в якості колонії чи сировинного придатку), але й активно стають суб'єктами єдиної соціоекономічної системи. Поняття глобалізація у звичному для нас трактуванні було вжито в праці 1983 року «Глобалізація ринків», що належить перу англійського економіста Теодора Левітта. Назва статті говорить сама за себе – першодвигуном глобалізації була економіка. Сам Левіт аналізував взаємодію міжнародних підприємств та державних ринків, які на той момент демонстрували якісні зміни, такі як спільна формалізація цін, єдиний ринок збуту окремих продуктів, поляризація ресурсів.

Загалом, глобалізації присвячено досить велику кількість робіт в Україні та закордоном. Більшість з них розглядають глобалізацію як кардинально нове, особливе явище в історії людства, яке знаменує нові соціальні горизонти та навішує на нашу епоху титул «перехідної». Проте існують і альтернативні теорії світової уніфікації, що розглядають це явище як періодично повторюваний момент світового розвитку та, як наслідок, уже приховано присутнього в нашій історії. З огляду на це стає *досить актуальним* аналіз специфічних теорій циклічного становлення та падіння глобалізаційних процесів.

Циклічне трактування глобалізаційних реалій є відносно молодим і менш поширеним у сучасному науковому дискурсі. Таке бачення історії людства і глобалізації як повторюваного акту цієї історії, передбачає доведення на основі маси історичних фактів.

Яскраво вираженими представниками цієї течії є російські науковці Юрій Козовков і Володимир Пантін.

Юрій Кузовков у своїй книзі «Глобалізація і спіраль історії» використовує аналіз великої кількості фактів у галузі загальної, економічної та демографічної історії, для доведення того, що глобалізація існує не тільки в нашу епоху, вона існувала і в античності, а також в інших історичних епохах, і це явище саме по собі представляє таку ж загадку, як і питання про причини загибелі античного світу. Зрозуміти її можна, лише вивчаючи історію [2]. На думку автора, глобалізація мала *5 яскраво виражених циклів*:

- *Перший*, імпліцитний пов'язаний з падінням Римської імперії. Зменшення кількості населення та атаки варварів на територію метрополії призвели до подій, що структурно схожі з наслідками, до яких може призвести сучасна глобалізація.

- *Другий*. Революційні часи Тридцятилітньої війни та революції в Англії Середина XVI ст. - кінець XVII ст. «За межами Європи процеси глобалізації в ту епоху брали в основному форму колонізації. Власне кажучи, будівництво колоніальних імперій і було не чим іншим як однією з форм глобалізації. У XVI-XVII майже всі колонії за межами Європи були іспанськими або португальськими, а після приєднання Португалії до Іспанії наприкінці XVI в. всі вони увійшли до складу Іспанської імперії. Тому кордони поширення західноєвропейської глобалізації на її другій стадії (XVI-XVII ст.) за межами Європи приблизно збігалися з кордонами Іспанської імперії. Багато народів, які в ту епоху виявилися залученими в процеси глобалізації, спіткала та ж доля, що і римлян».[К, С. 237-238]. Крах іспанської імперії, на думку автора, є не чим іншим як закономірний процес переходу історії від глобальної інтеграції до диференціації.

- *Третій*. Епоха протекційного меркантилізму, що наступила після другого етапу у XVII ст. характерна тим, що більшість світових держав хоч і розвивалися в руслі локально-державних господарств, глобалізаційні тенденції усе ж мали вагоме місце. «Глобалізація в цілому не припинялася, а лише перейшла в іншу форму, оскільки багато західноєвропейських країн не проводили протекціоністську політику чи проводили її досить неефективно (Франція, Іспанія, Польща, Голландія та інші); крім того, глобалізація вперше почала розвиватися за рахунок нових країн (Північна Америка, Індія, Західна Африка), які вперше стикнулися в той період з глобальною економікою» [2, 238]. Загалом, опір глобалізації в цей період призвів до виникнення ідей класичної економіки, яка прославляла ідеї вільного ринку, та існувала на початку, як опозиція державній політиці протекторату. Завершується цей період завоюваннями Наполеона та Французької революцією 1789 р.

- *Четвертий*. Період економічної суперечності в національних економіках в 1840-их – 1920 рр., має багато чого спільного з сучасним станом глобальної соціальної системи. Як пояснює Кузовков: «По-перше, поглиблювалася майнова нерівність і як наслідок - посилювалося зубожіння мас населення і гальмування попиту, без якого ринкова економіка не може розвиватися. По-друге,

відбувалося повсюдне зростання монополізації, що викликало окостеніння економічних структур, бюрократизацію суспільства і гальмування науково-технічного прогресу. По-третє, впочатку ХХ в. в Західній Європі вже почала відчуватися демографічна криза (ще один наслідок глобалізації), що викликало старіння населення і, як наслідок, ще більше скорочення попиту і появу проблеми нестачі робочих рук. Зубожіння населення і засилля з боку монополій і бюрократії викликали потужну хвилю соціального протесту з боку «низів» і невдоволення з боку «верхів», які теж стали відчувати погіршення свого економічного становища» [2, С. 238]. Перша світова війна, що наступила в значній мірі через наслідки глобалізації, не вирішила тих проблем які стояли перед більшістю держав до неї. У 30-ті роки більшість держав охопила Велика депресія, яка показала в історичному процесі усі недоліки вільної ринкової економіки та глобалізації в тому числі. Виникнення тоталітарних режимів в багатьох країнах Європи Кузовков також частково пов'язує з реваншистськими настроями населення у після глобалізаційний час.

- *П'ятий.* Настання сучасної епохи глобалізації російський дослідник датує з 60-их років ХХ століття. Головним приводом для її виникнення став так званий «Кеннеді-раунд» в наслідок якого було знижено митні збори в багатьох країнах Західного світу. Базуючись на досвіді виділених автором минулих періодів глобалізації, Кузовков намагається розрахувати хід подій сучасного уніфікаційного процесу. «Якщо виходити з досвіду попереднього циклу глобалізації, то фаза без кризового економічного розвитку в умовах загального розповсюдження вільної торгівлі може тривати близько 70-80 років. Відповідно, якщо вважати роком початку глобалізації 1967-й (рік закінчення Кеннеді-раунду), то наступна Велика депресія могла б трапитися в 2030-і роки. Але є підозри, що довжина фази без кризового розвитку не є постійною величиною. Науково-технічний прогрес і посилення міжнародної конкуренції могли сильно прискорити всі економічні процеси у світі» [2, С. 239]. Як уже зазначалося вище, для російського науковця демографічна криза та монополізація ринку є супутніми ознаками глобалізації. Крім того, всі періоди стагнації (автор розглядає їх суто в негативному сенсі), супроводжуються ростом безробіття та зростанням прірви між багатими та бідними.

Звичайно, можна говорити що період глобалізації сучасності мав би уже завершитися, адже світова економіка уже пережила кілька криз в останні десятиліття. Проте з огляду на теорію, представлена в книзі «Глобалізації та спіраль історії» нас очікує якісно інший вид кризи, яка повинен не просто косметично сколихнути політичну структуру теперішніх провідних країн, але й має призвести до революційних змін у самому способі контролю над торгівлею та соціумом. «Чим Велика депресія буде відрізнятися від звичайних економічних спадів, які періодично відбувалися в останні десятиліття? Як і в попередньому глобальному циклі, Велика депресія буде являти собою дуже сильний іглибокий спад виробництва, який викличе поступове введення багатьма країнами високих імпорتنних мит і згортання міжнародної торгівлі. Оскільки більшість країн у світі вже давно не виробляють багато видів необхідних і товарів, покладаючись на імпорту (включаючи продовольство), але при цьому роблять багатотоварів, які експортують, то таке згортання міжнародної торгівлі призведе до катастрофічних наслідків» [2, С. 239]. Країни, що в більшості залежні від міжнародного імпорту-експорту постраждають в першу чергу, їх чекає підняття ввізного мита, а отже і ріст цін та падіння доходів населення. Порівнюючи з минулим періодом депресії, яка тривала, зокрема в Америці, 10 років, автор пророкує досить тяжкий та затяжний процес економічної стагнації, який буде ще більш болочим та тривалим, ніж у 30-ті.

З огляду на теорію Кузовкова, Україну також чекає серйозне економічне та соціальне потрясіння, оскільки левову долю нашого ВВП складає саме експорт металургії, вугілля, хімічної продукції, аграрної продукції тощо. Крім того Україні характерні усі виділені російським економістом та істориком ознаки перед стагнаційного, глобалізаційного стану: зубожіння населення, монополізація і бюрократизація, демографічна криза. Більше того Україна на пряму залежить від багатьох імпорتنних товарів, зокрема нафти, нафтопродуктів та газу. Крім уже згаданих трьох загальних ознак глобалізаційного падіння, для суто сучасної уніфікації характерним є також криза банково-валютної системи.

Відтак, базуючись на досвіді третьої та четвертої уніфікаційної хвилі, можливе також розгортання масового військового конфлікту, що може призвести до повномасштабної світової війни.

Загалом дослідник не пояснює чому виникла і виникала глобалізація. Він просто старається довести сам факт повторюваності глобалізаційного феномену, і загибелі епохи як її наслідок. «Наслідком Великої депресії небудь в районі 2020 може стати глобальний військовий конфлікт. Оскільки багато держав не будуть у змозі швидко вирішити соціально-економічні проблеми, що накопичилися за 50-60 років, які загостряться під час Великої депресії, то, як це сталося в 1930-і роки з Німеччиною, Італією і Японією, уряди низки держав віддадуть перевагу розв'язати зовнішню війну, щоб не бути знищеними хвилею народного невдоволення» [2, С. 241]. В той же час, не минула і роботи Кузовкова і притаманна російським пропагандистам політична ангажованість тексту. Зокрема,

в своїй роботі, використавши необґрунтовані факти, називає «напад Грузії на Південну Осетію» та наявність у даний час країн що, «розмістили таємні американські в'язниці на своїй території» яскравим прикладом майбутньої агресії США. Тим не менш, сучасні події в Україні, визнана світовим співтовариством анексія Росією української території, спонсорування тероризму, доводять, що Кузовков був правий у головному твердженні – країни віддадуть перевагу рішенню розв'язати зовнішню війну, аби відволікти увагу свого невдоволеного населення. Хоча першою такою країною стала саме рідна держава автора.

Загалом дослідник не пояснює чому виникла і постала глобалізація. Він просто старається довести сам факт повторюваності глобалізаційного феномену і загибелі епохи як його наслідок.

Висновки Кузовкова достатньо песимістичні – він підкреслює повне небажання людства усвідомити свої історичні помилки та стати на шлях правильного розвитку. «На жаль, доводиться констатувати, що незнання законів розвитку людського суспільства, насамперед його економічного і соціального розвитку (і глобалізації - в числі цих законів), може дійсно сприяти настанню глобальної катастрофи в XXI столітті. [Особистість] до цих пір не може (або не хоче) вивчити закони функціонування і розвитку людського суспільства, з тим щоб враховувати ці закони при формуванні державної політики. Тому людство сьогодні все більше нагадує дитину, яка вирішила покерувати літаком в повітрі» [2, с. 247].

Схожий погляд на проблему місця глобалізації в сучасній історії інший має російський науковець В. Пантін. У своїй монографії «Цикли і хвилі глобальної історії» автор розділяє думку Кузовкова про повторюваний характер глобалізації. На його думку, історія закономірно розвивається під впливом *політичних та економічних законів*, що зумовлюють постійні повтори одних і тих же історичних структур. В слід за теорією економічних циклів Кондратьєва, висловлюється ідея про *прискорення руху історії* через *скорочення інтервалу* між історичними етапами з розвитком технічних засобів виробництва та комунікацій. Як зазначає дослідник: «глобалізація розглядається тут як тривалий історичний процес формування світового співтовариства з єдиною, хоча і внутрішньо глибоко диференційованою економічною і політичною системою. Цей процес почався в глибоку давнину, але і зараз він далекий від свого завершення. У цьому сенсі глобалізація являє собою ніколи не завершується, але прагне до завершення процес інтеграції різних держав і цивілізацій. Іншими словами, глобалізація завжди має відносний, а не абсолютний характер... Глобалізація охоплює весь світ і всі суспільства лише потенційно, хоча від епохи до епохи помітно явне просування» [4, с. 5]. Глобалізація розглядається Пантіним у трьох значеннях:

1) *Глобалізація як постійний текучий процес розвитку людства*. В цьому значенні, по суті, збігається з поняттям «історія», але в цьому випадку розуміється як рух від хаотично розрізненого до єдиного соціального буття.

2) *Глобалізація як гомогенізація та універсалізація світу*. Таке трактування пояснює ситуативне застосування цього терміну по відношенню до конкретного історичного періоду.

3) *Глобалізація як зникнення національних кордонів*. В цьому значенні відображає сучасний стан світової культури, економіки та політики. Втілює пік світової інтеграції на даний момент світової історії.

На відміну від Кузовкова, Пантін не розглядає глобалізацію ні в негативному, ні в позитивному контексті. Для нього важливо, без досвіду моралізації продемонструвати чіткий флюктуаційний атрибут соціального буття, що полягає у чергуванні історичних відрізків об'єднання та розпаду суспільних зв'язків.

Історія для нього це сукупність загальних циклів *диференціації – інтеграції*, що «складаються з приблизно рівних за тривалістю хвиль диференціації (близько 500 років) і хвиль інтеграції (близько 500-600 років), треба мати на увазі, що мова, зрозуміло, йде про домінуючі в дану епоху (хвилю) процеси. Хвиля диференціації включає в себе також і процеси інтеграції, але домінують все-таки процеси поділу світової спільноти на окремі держави, і цивілізації, що призводять до зростання політичного, економічного, культурного розмаїття. Точно так само хвиля інтеграції включає також і процеси диференціації (глобалізація розуміється Пантіним як процес інтеграції – Авт.), але процеси політичної, економічної, культурної інтеграції, універсалізації і поширення різних нововведень, відносно легко долають різноманітні кордони і бар'єри. Таке розділення в часі домінування взаємодоповнюючих один одного тенденцій має досить глибокі підстави і не менш глибокий сенс» [4, с. 57]. Взаємовключеність диференціації в інтеграцію та навпаки, є вагомим моментом циклічної моделі глобалізації Пантіна, в цьому випадку він бере до уваги ідею *глокалізації*, що була запропонована Робертсоном та набула чітких позицій в працях Баумана та Бека. Пантін на основі індукції історичних фактів намагається підтвердити гіпотезу відповідності реальної історії хвилеподібній структурі соціального тяжіння.

Кожний з пройдених та майбутніх хвиль диференціації-інтеграції характерні етапи виникнення, розвитку, домінування і занепадучиткого способу виробництва та соціально-політичних конструкцій,

що з ним пов'язані. Підчас етапів диференціації новий спосіб виробництва та інноваційної системи соціально-політичного устрою з'являються і розвиваються спочатку в місцевих ареалах, а в наслідок наступного за ним етапу інтеграції цей спосіб і відповідна система набувають найбільшого (по суті глобального) розповсюдження аж до закономірного занепаду і стагнації. Загальне транс-історичне суспільство, якому характерне чергування подібних глобалізаційно-локалізаційних циклів, автор іменує *Мегасоціумом*. А завданням своєї теорії вважає аналіз *Мегатрендів* історії, що відображають незмінне у видимій змінності.

Пантін виділив 3 цикли диференціації – інтеграції:

Перший цикл (хвиля диференціації VIII - IV ст. до н.е., хвиля інтеграції III ст. до н.е. - II ст. н.е.) «в міжнародну систему були включені не тільки Середземномор'я і Близький Схід, але частково Китай і Індія.

Другий цикл (III - XIII ст. н.е.) в міжнародну систему, що формується були включені також Північно-Західна Європа, Русь, Центральна Азія; апофеозом цього циклу стало утворення в XIII ст. великої Монгольської імперії, що не тільки включила до свого складу Центральну Азію, Китай, Русь, Закавказзя, а й підтримувала тісні торговельні й політичні зв'язки з містами-державами Італії, а через них – з усією Західною Європою.

Третій цикл (з XIV ст.) Формування міжнародної економічної та політичної системи вийшло далеко за межі Євразії, включивши в себе Новий Світ, Африку, Австралію і охопивши весь світ» [4, с. 53].

Для Пантіна третій етап розвитку людства не є завершальним, адже перед нас стоїть і ще досить велика кількість не ангажованих глобалізацією країн. Зокрема, держав «Третього світу» з традиційним способом ведення господарства та слабким рівнем розвитку комунікацій та засобів виробництва. «Тим не менш, внутрішня зв'язність цієї системи все ще далека від межі; по суті, лише з кінця XX ст. вона починає знаходити внутрішню зв'язність - технологічну, інформаційну, економічну і політичну. Більш того, з цієї системи до цих пір фактично «випадає» більша частина Африки, значна частина пострадянського простору і деякі інші регіони. Тому перспективи для тривалого розвитку глобалізації як і раніше існують, і сучасна епоха (початок XXI ст.) аж ніяк не є її фіналом. Однак сам розвиток глобалізації, як впливає з глобальної історії, є нелінійним, тому через певний період часу цілком можлива поява нових структурних аспектів глобалізації» [4, с. 54].

Система Пантіна загалом виглядає більш розробленою та узгодженою з точки зору задіяння широкого спектру наукових галузей – економіки, політики, культурології, соціології, демографії, етнографії тощо. Виходячи з історично-теоретичних ідей Пантіна хвиля інтеграції, що характерна сучасній нам епосі повинна вичерпати себе в найближчі 50-100 років.

Отже, в рамках цього невеликого дослідження на прикладі двох концепцій історичних походження глобалізації ми продемонстрували специфіку альтернативного підходу до питань світової інтеграції.

В теоретичних напрацюваннях Ю. Кузовкова ми віднайшли класичний приклад циклічної системи в рамках глобалістики. Використовуючи здебільшого аналітико-історичний, макроекономічний та демографічний методи аналізу, автор віднаходить п'ять чітко виражених цикли становлення та занепаду глобалізації. Відстоюючи думку, що глобалізація на усіх історичних етапах приносила суто негативні для людства наслідки, Кузовков підкреслює можливість настання «Другої Великої депресії», приводи для якою уже можна спостерігати в сучасній економічній, політичній та соціальній ситуації на світовій арені. Характерними «сателітами» глобалізації автор вважає зuboження населення, процес монополізації і бюрократизації економіки, розгортання масштабної демографічної кризи.

Нами була проаналізована циклічна концепція глобалізації співвітчизника та теоретичного опонента Кузовкова – В. Пантіна. Навідміну від першого дослідника, Пантін підходить до питання глобалізації нейтрально – без надання якісно позитивних чи негативних оцінок цьому явищу. Автор праці «Цикл і хвилі глобальної історії. Глобалізація в історичному вимірі» намагається довести доцільність виділення не п'яти а лише трьох етапів так званої «диференціації-інтеграції». В ході кожного з них відбувається поступовий процес виникнення, розвитку, домінування і занепаду специфічного способу виробництва та соціально-політичних конструкцій.

Відтак, циклічний погляд на структуру глобалізаційних проявів, є відносно молодим, проте вагомим аспектом світових досліджень пов'язаних з пошуком сутності та причин неминучої світової уніфікації. Незалежно від кількості виділених різними дослідниками флуктуацій глобального єднання та розпаду, беззаперечно можливою є прогноз, за яким нас чекають нові повороти історичного маятника, і наша епоха аж ніяк не є есхатологічним піком людства, як стверджують окремі американські дослідники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гантінгтон С. Протистояння Цивілізацій та Зміна Світового Порядку / С.Гантінгтон; [пер з англ. Конев П.]. – Л., 2006. – 206 с.
2. Кузовков. Ю.В. Глобализация и спираль истории / Ю.В.Кузовков. – М.: Издательство «Анима-Пресс», 2010. – 371 с.
3. Леш С. Соціологія постмодернізму / С.Леш; [пер. з англ. Коненко К.]. – Львів: Кальварія, 2003. – 344 с.
4. Пантин В. Циклы и волны глобальной истории. Глобализация в историческом измерении / В. Пантин. – М., 2003. – 276 с.
5. Сорос Дж. Криза глобального капіталізму / Дж.Сорос; [пер з англ. Мильнюк В.]. – К.: Основи, 1999. – 305 с.
6. Стігліц Дж. Глобалізація та її тягар / Дж.Стігліц; [пер з англ.КашенкоС.]. – К.:»КМ Академія, 2003. – 286 с.
7. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; [пер. с англ. Ярмолаева Л.]. – М., 2003. – 451 с.
8. Фезерстоун М. Глобальні модерності / М. Фезерстоун, С. Леш, Р. Робертсон. – К.: «Ніка-Центр», 2008. – 400 с.
9. Хелд Д. Глобальные трансформации / [Д. Хелд, Д. Гольдблатт, С. Макгрю, Дж. Перратон та інші]; [пер с англ. БерлюковА.]. – М., 2004. – 235 с.
10. Bauman Z. Society Under Siege / Z. Bauman–L.: Routledge, 2003. – 256 p.
11. Levitt T. The Globalization of Markets / Theodore Levitt // Harvard Business Review. – 1983. – May-June. – P. 92–102.

CITED LITERATURE

1. Huntington S. Confronting Civilizations and Changing World Order / S. Hantington. – L., 2006. – 206 p. [in Ukrainian].
2. Kuzovkov Y. Globalization and history spiral / Y. Kuzovkov. – Moscow: Publ. house «Anime Press», 2010. – 371 p. [in Russian].
3. Lash S. Sociology of postmodernism / S. Lesh. – Lviv: Calvary, 2003. – 344 p. [in Ukrainian].
4. Pantyn V. Cycles and waves of global history. Globalization in Historical measurements / V. Pantyn. – Moscow, 2003. – 276 p. [in Russian].
5. Soros G. The crisis of world capitalism / G. Soros. – Kyiv: Osnovy, 1999. – 305 p. [in Ukrainian].
6. Stiglitz J. Globalization and its burden / J. Stihlitz. – Kyiv: «КМ Academy», 2003. – 286 p. [in Ukrainian].
7. Toffler A. Future Shock / A. Toffler; [transl. from Engl. by L Yarmolaeva]. – Moscow, 2003. – 451 p. [in Ukrainian].
8. Featherstone M. Global Modernity / M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson. – Kyiv: «Nika-Center», 2008. – 400 p. [in Ukrainian].
9. Held D. Global Transformation / [D. Held, D. Holdblatt, etc.]. – Moscow, 2004. – 235 p. [in Russian].
10. Bauman Z. Society Under Siege / Z. Bauman. – L.: Routledge, 2003. – 256 p.
11. Levitt T. The Globalization of Markets / Th. Levitt // Harvard Business Review. – 1983. – May-June. – P. 92-102.

УДК 378:331.361:004

ПОБУДОВА СТУДЕНТСЬКИХ І ВИКЛАДАЦЬКИХ МЕРЕЖЕВИХ СПІЛЬНОТ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Н.С. ГОМЕЛЯ

У статті висвітлені передумови побудови студентських і викладацьких мережеских спільнот у процесі психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. Акцентується увага на особливостях особистісно орієнтованої взаємодії у системі «педагог-студент» та напрямах її оптимізації та інтенсифікації у процесі психолого-педагогічної підготовки в рамках зазначеної технології навчання.

У статті автор визначає принципи організації навчальних мережеских спільнот та розкриває способи організації їх колективної діяльності в умовах віртуального освітнього простору.

Ключові слова: педагог професійного навчання, мережескі спільноти, педагогіка мережеских спільнот, психолого-педагогічна підготовка, особистісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень.

Для реалізації теоретичних положень і принципів особистісно орієнтованого навчання необхідне розуміння того, що суспільство інформаційних технологій чи, як його називають, постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця ХІХ - середини ХХ століть, значно більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінюваних умов життя.

Поняття віртуальної спільноти вважається новим, хоча ще американський філософ і педагог Джон Дьюї розглядав імовірність існування таких спільнот і справедливо зазначав, що книга або письмо можуть створити більш тісний зв'язок між людьми, розділеними величезною відстанню, ніж той зв'язок, що існує між тими, хто живе під одним дахом[1]. Тому проблема побудови студентських і викладацьких спільнот, на базі мережеских сервісів Веб 2.0, у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів є нині однією з найбільш актуальних та інноваційних щодо використання у своїй організаційній практиці сучасних мережеских сервісів[4]. Це, окрім іншого, вимагає вдосконалення всієї системи навчання а сам процес має такі функціональні складові: використання індивідуальних і групових форм професійної діяльності в умовах дистанційного навчання, інтерактивних методів засвоєння студентами знань, умінь і навичок, уже апробованих, традиційних засобів навчально-

виховних зусиль, спрямованих на комплексне використання нових технічних засобів навчання на базі комп'ютерної техніки з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Метою нашої статті є аналіз напрямів побудови студентських та викладацьких мережевих спільнот у процесі психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання та доцільність їх упровадження.

Завданням статті є розкрити навчально-виховні можливості студентських та викладацьких мережевих спільнот у процесі психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Динамічність соціально-економічних і духовних процесів, що протікають на тлі науково-технічної, інформаційної революції в усьому світі призводить до того, що педагогу приходиться безпосередньо спілкуватися з різними за фахом людьми, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації, вступати в опосередкований комп'ютерними засобами комунікації діалог з віртуальними партнерами, здійснювати пошук необхідної інформації у всевітній мережі Інтернет[2]. У зв'язку з цим у навчально-виховному процесі ВНЗ активізуються дослідження з вивчення особливостей підготовки майбутніх фахівців, здатних до вирішення сучасних проблем комунікації (А.Алексюк, С.Архангельський, Н.Боритко, С.Броннікова, І.Богданова, І.Гапійчук, Л.Гапоненко, О.Грейліх, В.Гриньова, В.Зінкевічус, І.Зязюн, В.Кан-Калік, А.Капська, Н.Морзе, В.Пасинок, Л.Рувинський, А.Фурман, Р.Хмелюк та ін.);

створення і застосування мультимедійних навчаючих програм (Р.І.Адамов, В.М.Афанасьєв, О.Ю.Гаєвський, А.М.Горшков, М.З.Грузман, С.В.Дмитрієв, М.І.Жалдак, Ю.О.Жук, В.Р.Майер, О.Ю.Соколов, А.Ф.Старков, В.В.Таргонська, Р.А.Томакова, О.Г.Усач, С.Н.Трапезников, В.Л.Шевченко); використання мережних інформаційних технологій у навчанні (Л.В.Брескіна, М.Ю.Кадемія, В.І.Ключко, О.В.Козачук, В.М.Кухаренко, В.Л.Малорян, Н.В.Морзе, П.В.Стефаненко, О.І.Шувалова); впливу мультимедійних технологій на психологічний розвиток особистості (Ю.Д.Бабаєва, О.В.Вітюк, А.С.Войскунский, А.В.Гордеева, Л.П.Гур'єва, Г.С.Костюк, Л.Н.Ланда, Б.О.Ломов, Ю.І.Машбиць, П.А.М'ясоїд, О.К.Тихомиров, В.М.Харченко).

Упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає: зміну форми комунікації в навчально-виховному процесі (з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга полярність і концентрація на точці зору викладача, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє “введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній педагог”, “Я – педагог-практикант”, “Я - майбутній вихователь” тощо[3].

Теоретичне осмислення мережевих спільнот як окремого й особливого феномена починається порівняно недавно. При цьому найбільша увага приділялася особливостям взаємодії партнерів за допомогою мережі електронних комунікацій. Досить рідко аналізу піддавалася спільна діяльність невеликих мережевих груп. Більшість досліджень в останні роки були зосереджені на описі відмінних рис спільнот, на тому, який відбиток накладає та чи інша форма комп'ютерної комунікації на взаємини між членами спільноти.

Сьогодні, багато в чому завдяки розвитку інформатики, категорія мережевої спільноти активно використовується соціальними науками й дає змогу поглибити наше розуміння соціальних феноменів. Комп'ютерна мережа Інтернет і мережа документів Всесвітня павутина поєднують між собою не тільки комп'ютери й документи, але й людей, які користуються цими комп'ютерами й документами. Коли комп'ютерна мережа поєднує людей або організації, то ми маємо справу вже із соціальною мережею. Комп'ютерна мережа складається з безлічі машин, поєднаних між собою дротами. Соціальна мережа складається з великої кількості людей, об'єднаних між собою такими соціальними взаєминами, як дружба, спільна робота або інформаційний обмін.

Мережеві спільноти й сама модель навчання в спільнотах обміну знаннями викликають гарячий інтерес в організаторів і розробників навчального процесу. Така модель видається однією з найперспективніших, насамперед для дистанційного навчання. Якщо розглянути різні моделі сучасного дистанційного навчання, то побачимо, що відбувається поступове зрушення від централізованої моделі до спонтанних мережевих взаємодій. Багато в чому це пов'язано з тим, що розвиток кібернетики та інформатики змінили ставлення до систем шкільного навчання в суспільстві. Для засвоєння сучасної інформаційної культури студенти потребують не стільки інструкцій, які приходять від викладача, скільки доступу до світу комунікацій. Студентам треба дати можливість самостійно створювати цифрові об'єкти, обмінюватися такими об'єктами й обговорювати цю діяльність з іншими учнями й наставниками. За цих умов система освіти змушена шукати нового підґрунтя й нових організаційних форм, які враховували б зрушення, що відбуваються в суспільстві.

Згодом ієрархічна система керування й передачі інформації визнається неефективною. На зміну централізованій моделі приходять моделі, в яких надається перевага горизонтальним зв'язкам між членами спільноти. Поступово в соціологічних дослідженнях формується нове уявлення про виробничі, комерційні, сервісні й інші організації, як про "гіперзв'язані" і децентралізовані мережеві спільноти з відкритим доступом. Кібернетичний та інформаційний підхід до такої організації дає змогу визначити її як спільноту, що самоорганізується. Ця спільнота складається з людей, знань, програмних агентів, цінностей і практик у певному місцевому оточенні.

У рамках цієї моделі всі суб'єкти є повноправними членами спільноти й постійно засвоюють нові навички й працюють щодо поширення своїх знань. Для викладацьких спільнот процеси мережевої взаємодії грають життєво важливе значення, тому ця робота спонукає до професійної та особистісної саморефлексії та зосереджує увагу й суттєво стимулює дослідження в галузі когнітивної психології. Модель мережевих спільнот виступає як форма організації обміну знаннями між студентами і педагогами, що використовують спільні граничні об'єкти для реалізації різних проектів.

Завдяки мережевій підтримці перед спільнотами обміну знаннями відкриваються нові можливості щодо подання своїх цифрових архівів і залучення нових членів. З розвитком комп'ютерних технологій у педагогічно-студентських спільнот обміну знаннями з'являються нові форми для зберігання знань і нові програмні сервіси, що полегшують управління знаннями й використання цих знань новачками, що перебувають на периферії спільноти, мережа Інтернет відкриває нові можливості для участі студентів у професійних наукових спільнотах. Приєднання до спільноти означає насамперед доступ до ресурсів цієї спільноти. Ці ресурси можуть бути як матеріальними, так і нематеріальними. Одним із найцікавіших напрямів у вивченні мережевих спільнот є вивчення тих можливостей, які вони відкривають вищої освіти. Сьогодні існують й активно розвиваються численні мережеві спільноти обміну знаннями, в яких беруть участь професіонали. Такі реальні професійно-дослідницькі спільноти відкривають величезні можливості перед освітою. По-перше, вони спираються на значні інформаційні ресурси, які зберігаються в базах даних різних інститутів пам'яті і доступ до яких надають спеціалізовані програмні агенти. По-друге, багато професійних мережевих спільнот, як, наприклад Wiki, існують довго й успішно. У своїй практиці ці спільноти активно використовували найрізноманітніші форми організації, починаючи зі списків розсилання й і закінчуючи блогами. Розвиток комп'ютерних технологій розширив можливості для дискусій усередині цих спільнот, доповнивши практику регулярних конференцій новими можливостями. Навчальні спільноти можуть не тільки використати матеріали та сервіси професійних спільнот, але й багато чому навчитися у них щодо організації діяльності. Професійні мережеві спільноти, як правило, є вдалими прикладами спільнот побудови знань.

Мережева педагогіка розвивається в тісному зв'язку з мережею Інтернет і прямо залежить від стану й концепцій розвитку Всесвітньої павутини. Сучасна концепція розвитку павутини одержала назву Веб 2.0. Принципами організації навчальних мережевих спільнот та способами організації колективної діяльності є:

- спільний пошук і зберігання інформації;
- створення й спільне використання медіаматеріалів;
- спільне створення й редагування гіпертекстів;
- спільне редагування й використання презентацій у мережі;
- спільне редагування й використання карт і схем.

Отже, можна стверджувати, що інформаційні технології змінюють способи нашого мислення та спілкування з іншими людьми.

Висновок. Підсумовуючи, слід зазначити, що побудова студентських та викладацьких мережевих спільнот у процесі психолого-педагогічної підготовки, що базуються на особистісно-орієнтованих технологіях навчання дають змогу професійно-педагогічної комунікації та можуть бути реалізовані в повному обсязі або частково під час проведення семінарських, лабораторно-практичних занять та при курсовому та дипломному проектуванні з дисциплін психолого-педагогічного та фахового спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінська О. Забезпечення умов набуття професійної компетентності педагогів в умовах інформаційного суспільства / О. Кузьмінська // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – Рівне, 2010. – №2. – С. 107-111.
2. ЕкоАгроВікі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.agrowiki.nubip.edu.ua>. – Назва з екрану.
3. Можаява Г.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев [Електронний ресурс] / Г.В. Можаява, А.В. Фещенко. – Режим доступу:
4. Intel® Навчання для майбутнього [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wiki.iteach.com.ua/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8_%D0%A5%D0%A5%D0%86_%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82%D1%82%D1%8F. – Назва з екрану.

CITED LITERATURE

1. Kuzminska A. Provision of conditions under which the professional competence of teachers in the information society / A. Kuzminska // New pedagogic ideas: scientific-methodical journal. – 2010. – № 2. – P. 107-111. [in Ukrainian]

2. EkoAhroViki [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.agrowiki.nubip.edu.ua>. – The name of the screen. [in Ukrainian]

3. Mozhayeva G. V. The usage of Social Networks in Liberal Education of undergraduates [Electronic resource] / G. V. Mozhayeva, A. V. Feschenko. – Mode of access:

4. Intel® Teach to the Future [Electronic resource]. – Mode of access: http://wiki.iteach.com.ua/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B8_%D0%A5%D0%A5%D0%86_%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82%D1%82%D1%8F.

УДК 37.013.73

СВІТОГЛЯДНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТНОЇ ПАРАДИГМИ

Л.М. ПАНЧЕНКО

Вирішальне значення системи освіти в сучасному суспільстві зумовлене запитаністю багатьох функціональних особливостей освітньої складової соціуму. Попри змістовий інваріант, освітня сфера містить деякі потенційні ресурси, які мають не трансчасову, а конкретно-історичну значущість, сумірну з потребами сьогодення. Виявити й концептуалізувати їх – очевидний і актуальний дослідницький пріоритет.

Ключові слова: потенціал освіти, суспільна динаміка, функціональні особливості, філософія освіти, система освіти, світоглядно-концептуальні пріоритети, ефективна освітня парадигма.

Постановка проблеми. Освіта є комплексним, системним процесом формування і соціалізації індивіда, орієнтованим історично обумовлені й консенсусно прийнятні для суспільної свідомості соціальні еталони. Це соціальний інститут, феномен культури і фактор розвитку особистості.

Феномен освіти і особливості його функціонування належать до найскладніших світоглядно-методологічних, гносеологічних, онтологічних та аксіологічних проблем буття індивіда, конкретно-історичного суспільства, культури і людства як цивілізаційного явища. Існуюче в науковій літературі розмаїття підходів до розуміння освіти зумовлене сутнісно-функціональною багатогранністю й системністю освіти, а також еволюцією наукового знання від монологічної реконструкції культурного універсуму до плюралістичної, мультипліцитної парадигми.

Мета статті полягає у визначенні світоглядних пріоритетів ефективної освітньої парадигми.

Ми маємо з'ясувати вирішальну детермінанту генезису освіти та концептуалізувати ідеал освіченої людини і ефективної парадигми сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства нову освітню парадигму покликана сформувати філософія освіти. Її головне завдання – створити нову модель освіти як системи, що самоорганізується, джерелом розвитку якої є людина. Освіту слід розглядати як процес трансляції культури через особисто орієнтоване наукове знання, яке формує цілісне уявлення про світ. Засобом освіти, культури і виховання «дух епохи» задає суспільно пріоритетні параметри особистості. Філософія ж освіти визначає, по-перше, його суспільну якість і значення, по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами за умов конкретно-історичного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним тенденціям розвитку людства.

Філософія освіти постає, насамперед, відбитком цих світоглядних проектів, тобто певних моделей ставлення людини до світу в системі загальної та національної культури, а це, в свою чергу, відбивається на вихідних цілях і завданнях навчання і виховання. Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би оптимально поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія завжди відігравала функцію теоретико-рефлексійного аналізу буття людини та її подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем.

Аналіз розвитку філософії впродовж всієї історії людства свідчить, що філософія завжди оперувала проблемами освіти і виховання, а педагогічна теорія так чи інакше орієнтувалася на певні філософські концепції. В цьому контексті цілком природним і традиційним є інтерес філософів до освіти і зворотна запитаність філософії освітою. Гуманістичне завдання виховання гармонійно розвиненої особистості не втрачає своєї актуальності. Однак сухий раціоналізм неспроможний забезпечити формування не лише такої особистості, а й цілісної картини світу.

Більшість дослідників констатують, що на сучасному етапі розвитку освіти превалюють цінності професійного навчання при недостатній увазі до гуманістичних цінностей. Сучасній педагогічній практиці притаманна настанова на реалізацію розвиваючої функції освіти і недостатнє розуміння важливості його онтологічно-гносеологічного аспекту. Припадає пилком світоглядний акцент щодо універсальності й цілісності як складових онтологічних основ освіченої людини за умов паралельного нарощування кількісних параметрів (технократизм). Педагогічна діяльність такого гатунку формує часткову людину, відчужуючи її і саму себе від глибинних основ світобудови.

Модернізація призводить до уніфікації людини і втрати нею своєї індивідуальності, оскільки у свідомості молодого покоління превалює жорсткий прагматизм використання отриманих знань.

Сьогодні освіта орієнтована на підготовку фахівців, професіоналів своєї справи, а виховання духовних і морально-етичних основ в людині залишається справою сім'ї і суспільства.

Колись природа складала з людиною єдину цілісність, допомагала розвивати і укріплювати паростки пізнання. Нині людина відчуває цей зв'язок лише в ті короткі миті, які осявають її в проміжках між думками про роботу, сім'ю та дім. Для розвитку здібностей, закладених в людині природою, важливо вибудувати таку освітню систему, яка дозволила б максимально повно, оптимально реалізувати їх. Це важливо як для самої людини, так і для суспільства та держави. Невдачі в реформуванні цієї системи слугують об'єктивною передумовою для порушення питання про актуальність пошуку виходу з кризової ситуації.

Освіту не можна визначати як просто навчання, оскільки навчання приносить певні вміння, але вони не забезпечують необхідної повноти сприйняття життя. Тому сучасній освіті вкрай важливо приділити акцентовану увагу саме розуміючому аспекту тієї інформації, яка поступає до людини з моменту появи її на світ. Людині необхідно мати живе знання, яке тісно пов'язане з розумінням і сприяє формуванню світоглядної цілісності й збалансованості. Це знання настільки тісно пов'язане з розумінням, що їх важко розмежувати, а розуміння слугує не лише інструментом осягнення буття, а й способом буття людини [3, с. 102].

Будучи процесом соціально організованого соціокультурного спадкоємництва, освіта вважається найбільш дієвою рушійною силою соціально-економічних змін, які ставлять саму систему освіти перед необхідністю постійних модернізацій.

Основним покликанням освіти є формування цілісного образу людини, яке відбувається завдяки формуванню образу буття. Образ дозволяє утримувати єдність досвіду в множинності його даних, проте він – не лише слід минулого, а й картина сьогодення, що відбивається в свідомості, що зазнає перманентних змін. Елементи образу поєднуються один з одним засобом розуміння. Освіченість людини полягає у формуванні цілісного образу його інтегрованого існування в буттєвому просторі світу [1, с. 314].

Розуміння – єдина реальна можливість, завдяки якій людина спроможна збагнути сутність і перспективи буття. Завдяки розуміння сенсу людина включена в світ буттєво, онтологічно, функціонально. Розуміння – результат напруженого пошуку. Буттєва інтенція надає людині можливість здійснити акт трансценденції і вийти за межі буденного опредметненого сприйняття.

Завдяки рівню і якості освіти людина включає себе в ситуацію співбуттєвості свого буття. Вона досягає цього засобом питань-відповідей. Запитання є ключовим і вирішальним інструментом розуміння. Запитувати – це звернутися до чогось, що лежить за межами відомого, з метою поєднати відоме з невідомим. Цей метод набуває форми діалогу. Відправною мотиваційною позицією для формулювання запитань слугує світоглядно-аксіологічна гострота, резонансність буттєвих явищ і тенденцій. Якщо атрибутом враження про щось є індиферентність індивіда, то це стає на заваді запитально-діалогічній формі спілкування з цього приводу.

Освітня діяльність повинна за своєю суттю бути розуміючою, а оскільки діяльність без сенсу порожня, незмістовна, то вона не може бути ні творчою, ні освітньою. Засобом розуміння як способу буття освіта може здійснитися як *Dasein* людини. Освіта, орієнтована на розуміння світу, сприяє перманентному процесу формування образу буття і образу самої людини, допомагаючи осмислити своє життєве призначення.

Розуміння є способом осягнення буття, слугує основою для формування адекватного і ефективного образу буття й самої людини. Це не лише процедура отримання і накопичення знань, а й спосіб занурення в культурне і соціальне середовище, онтологічний процес становлення людини, метою якого є формування особистості як буттєвої форми, котра містить смислову змістовність діяльності. Освіта – це формування образу буття і в межах нього – образу людини. Розуміння ж виконує функцію містка, який слугує осягненню основ світобудови і людини.

Філософське мислення людини як феномену буття можливе лише в одному вигляді – як буттєвої інтенції. Буття людини відрізняється від природної і від суспільної форм тим, що воно їх синтезує засобом процесів опредметнення навколишнього середовища, дозволяючи визначитися у виборі оптимальних форм поведінки і діяльності. Складність існування людини полягає в тому, що повсякденність побуту часто стає на заваді пошуку сенсу життя, а людина спроможна реалізувати себе лише в тій мірі, в якій здійснює сенс життя.

Освіта – певний результат онтологічного процесу становлення людини, метою якого є формування особистості як буттєвої форми. Діяльність людини спрямована на формування себе і навколишнього всесвіту, пов'язана в єдине поле буттєвого існування людини, оскільки все те, що вона накопичила в процесі свого життєвого існування, сприяє її становленню у бутті.

Специфіка людського буття полягає насамперед у тому, що форми його здійснення вирішальним чином залежать від уявлень людини про себе, тому розуміння сенсу буття стає конститууючою основою самого буття. В основі буттєвості освіти лежить формування фундаменту

співпричетності людини процесу світобудови Своєю освітою людина включає себе до складу герменевтичного кола, стаючи частиною цілісного буття і водночас являючи собою цілий космос. Становлення людини є процесом знаходження того, що М.Хайдеггер визначив як дім свого буття [6].

Освіта – це сфера, в якій і завдяки якій людина знаходить себе як буттєва істота. Бути людиною, відбутися як людина – означає знайти себе в бутті, привласнити людський зміст засобом буття. Людська суб'єктивність не може розглядатися як частина світу – подібно до інших об'єктів, оскільки світ існує для нас виключно у формах свідомості. Зсув акценту на життєву реальність як справжнє виявлення буття свідчить про формування онтології нового типу [4, с. 102].

Якщо аналізувати характерні особливості самого буття, буття людини і, відповідно, онтологічних основ освіти, то можна прийти до спільного знаменника щодо того, що їх ніколи не вдасться остаточно сформулювати, пояснити і систематизувати. Онтологічна освіта, будучи сферою пізнання, досвіду міжособистісних взаємин і організованої наочної діяльності, є самим буття людини. Людина за самою своєю природою є пізнаючою істотою. Осягаючи навколишній світ, їй у край важливо знаходити себе у всьому, до чого вона має хоч якесь відношення, з чим стикається в своєму житті.

Загальна картина, що утворюється в результаті розвитку, складається в єдиний образ буття, який покладено у фундамент буття. У людській свідомості відбувається віддзеркалення численних образів, що трапляються на життєвому шляху і складаються в картину, котра дозволяє відобразити повноту змісту людського образу. В свою чергу образ дозволяє утримувати єдність досвіду в множинності його даних. Образ самого себе людина починає сприймати одночасно з визначенням образу свого буття, тому що бути – означає відбутися як людина.

Все, що входить до сфери взаємодії з людиною, має переважно виховний і освітній характер. Якщо розглядати освіту з позиції конкретного стану системи в певний період часу і простору, то її можна подати у вигляді буттєвої структури, що включає людину, з потреб якої вона виходить і при посередництві якої контактує із навколишнім світом. Увібравши в себе основний набір ключових понять, людина оперує деяким інтуїтивним уявленням – тим освітнім полем, котре сформоване буттям і надає можливість безперервно продовжувати процес свого становлення. Людина формує образ, виходячи за межі себе, розчиняючись у бутті, проникаючи в нього.

Чим відрізняються «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної» і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена»? У наш час освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризом станом сучасної інформаційної цивілізації [2, с. 214].

Як зазначає В.Розін, «в наш час образу «людини знаючої» часто протиставляється «особистість». Йдеться про таку мету освіти як формування повноцінної творчої особистості. Справді, людина знаюча, іншими словами, спеціаліст – лише частина людини, однак і особистість – частина людини, хоча й істотна частина. Втім, є ще й інші «частини» – тіло (тілесна сутність), психіка (психічна сутність), дух (духовна сутність), соціальний індивід (родова сутність і т.ін). освіта повинна створювати умови для розвитку людини як такої: і знаючої, і тілесної, і духовної, і родової, і особистості – і всіх сторін людини, про які ми ще недостатньо знаємо [5, с. 12]».

Ще однієї вимогою сучасності є розуміння іншої культури. Як влучно зауважив М.Бахтін, культура «лежить» на межі – в тому сенсі, що самою себе вона не усвідомлює; лише за умов взаємодії, діалогу, дискурсу, інтерактивного обміну культур стають конвенційно погодженими, зрозумілими і прийнятними основи і особливості кожної культури. Це означає, що освічена людина має бути культурною і в цьому сенсі розуміти логіку і особливості інших культурних позицій і цінностей, бути готовим і вміти піти на компроміс, усвідомлювати цінність не лише власної незалежності, а й чужої.

Освіта є суспільним процесом (діяльністю, інституцією) розвитку і саморозвитку особистості. Вона пов'язана з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знання, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Навчальний процес має здійснюватися на основі плюральної методології соціального знання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості.

Освітня сфера відображає суспільну необхідність оптимального поєднання традиційних національних цінностей з інноваційними цінностями глобальної культури. Освіта повинна забезпечити не лише впровадження західних цінностей і розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації.

Компромісне узгодження загальнолюдських цінностей зі специфічно українськими має бути тим орієнтиром, на який скеровуватиметься глобалізаційні реформи в освітній сфері. Необхідно забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатна жити і діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути громадянином не тільки країни, а й світу.

Сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною системою знань і формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур.

Втім, сучасність – це не лише нові можливості й перспективи, а також нові виклики і загрози. Приміром, за умов постіндустріального інформаційного суспільства зростання обсягу інформації і комунікаційних зв'язків обертається тенденцією фрагментаризації світосприймання, а відтак – кризи самоідентифікації суб'єктів пізнання і практики. Відчутно загострюються демографічні, конфесійні, гендерні та інші проблеми.

Висновки. Отже, щоб розпочати творення і відтворення інноваційної, сучасної, творчої суб'єктної системи освіти, необхідна їй нова філософія.

Новітня освітня парадигма має базуватися на імперативах проблемності, діалогічності та дискусійності. Такий підхід сприятиме подоланню монологізму, проповідницьких моделей передавання знань, нескінченних посилань на авторитети тощо. У підсумку це дасть можливість не просто володіти інформацією, а бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексійно ставитись до вибраних посилань і критеріїв.

Для філософії освіти принципове значення має проблема реалізації ідеалу творчої особистості в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначене інтенцією на створення і застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В.П.Андрущенко. – К. : ТОВ «Атлант» ЮЕМСі», 2005. – 498 с.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
3. Морозов С.О. Філософські засади нової парадигми освіти / С.О. Морозов // Вісник національного університету водного господарства та природокористування: зб. наук. праць. – Рівне, 2008. – Вип. 2 (42). – Ч. 2. – С. 101–103.
4. Наливайко Н.В. Філософія образования в онтологических и аксиологических аспектах / Н.В. Наливайко // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 26–36.
5. Розин В.М. Предмет и статус философии образования / В.М. Розин // Философия образования. – 1996. – С. 7–21.
6. Хайдеггер М. Что такое философия? / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1993. – №8. – С. 113–124.

CITED LITERATURE

1. Andrushchenko V.P. Organized society. The problem of social organization and self-organization in the period of radical transformation in Ukraine at the turn of the century: the experience of social and philosophical analysis / V. Andrushchenko. – Kyiv: LLC «Atlant» YuEmSi», 2005. – 498 p. [in Ukrainian].
2. Kremen V.G. Philosophy of human centrism in the educational scope / V.G. Kremen. – 2nd edition. – Kyiv: Comp. «Znannya» of Ukraine, 2010. – 520 p. [in Ukrainian].
3. Morozov S.O. Philosophical basis of a new educational paradigm / S.O. Morozov // Bulletin of Nat. univ. of water manag. and nature resources use. Compilation of scient. papers. – Rivne. – 2008. – Vol. 2 (42). – Part 2. – P. 101–103. [in Ukrainian].
4. Nalivayko N.V. Philosophy of education in ontological and axiological aspects / N.V. Nalivayko // Philosophy of education. – 2003. – № 7. – P. 26–36. [in Russian].
5. Rozin V.M. Subject and status of the Philosophy of education / V.M. Rozin // Philosophy of education. – 1996. – P. 7–21. [in Russian].
6. Heidegger M. What is Philosophy? / M. Heidegger // Issues of Philosophy. – 1993. – №8. – S. 113–124.

УДК 378.147.31

УКРАЇНСЬКА ЕЛЕКТРОННА ЛІНГВОМЕТОДИКА: ІСТОРИКО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ЕКСКУРС

І. А. ХИЖНЯК

У статті окреслюється важлива роль електронної лінгвометодики у підготовці сучасних педагогічних працівників та необхідність засвоєння її основних теоретико-методичних положень для навчання мови та/або методик її викладання в навчальних закладах усіх типів. Проведений у статті

короткий історичний огляд розвитку електронної лінгвометодики в світі і в Україні зокрема дозволяє переконалися в необхідності подальшого активного розвитку цієї галузі лінгвометодичної науки, потреби переосмислення традиційних вітчизняних методичних підходів до навчання мови й методики її викладання. Крім того, автор проводить аналіз ключових у цій галузі термінів і дає їм власне визначення.

Ключові слова: *e-педагогіка, електронна лінгвометодика, електронна лінгводидактика, лінгвометодика, лінгводидактика, CALL.*

Постановка проблеми. Виникнення в середині ХХ ст. і подальший активний розвиток на початку ХХІ ст. нової галузі методично-мовної науки – електронної лінгвометодики обумовлено насамперед зміною суспільної парадигми, її переходом від технократичної до інформаційної. Відповідні загальносвітові процеси почали вимагати від усіх суспільних інститутів відповідних змістових та структурних перебудов, і вже на сьогодні ми яскраво бачимо їх наслідки і в освітній системі: змістові та методичні перетворення, грандіозні реформаційні процеси, тяжіння до фундаменталізації, глобалізації, інтернаціоналізації, технологізації, інформатизації відчутно змінили нашу традиційну освітню систему й продовжують позначатися на ній далі.

Усе це стало передумовами виникнення електронного учіння та навчання, а відтак і електронної педагогіки (e-педагогіки), що намагається систематизувати практичні набутки, сформулювати методологічні підвалини, загальні принципи та інші теоретичні положення застосування електронних засобів навчання з педагогічною метою. Належачи до педагогічних наук, методика навчання мови своїм розвитком йде в руслі загальних перетворень педагогічної науки, а, отже, наразі вимагає перегляду традиційних змісту і форм навчання відповідно до основних освітніх інновацій, виявлення можливостей комбінування сучасних потреб та перевіреного часом досвіду в нових умовах лінгвометодичної діяльності педагога. Зокрема, потребує особливої уваги опанування майбутніми педагогами теоретичних та практичних основ інноваційної галузі лінгвометодичної науки – електронної лінгвометодики, що активно розвивається нині в усьому світі та в Україні.

Метою статті є висвітлення джерел виникнення й становлення української електронної лінгвометодики, характеристика сучасного стану її розвитку в усьому світі та в Україні, а також конкретизація семантики й поля дії вживаних у цьому контексті термінів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток в Україні електронної лінгвометодики до її сучасного стану теоретико-методологічного становлення й практичних пошуків ґрунтується на загальносвітових тенденціях електронного (комп'ютерного) навчання мови. Так, перші спроби використання ЕОМ у процесі навчання мов на початку 60-х рр. ХХ ст. були зроблені в США в Стенфордському та Нью-Йоркському університетах (Н. Краудер, С. Прессі, Б. Скіннер та ін.). Пізніше, на рубежі 70-х рр. цією проблемою зацікавилися у країнах Західної Європи, Японії та країнах Латинської Америки. У Росії та в Україні дослідження щодо застосування обчислювальної техніки під час навчання рідної та іноземної мов почалися із середини 70-х, але здебільшого на початку 80-х років. Їх проводили російські учені Н. Тализіна, П. Гальперін, Л. Ланда, І. Тихонов та ін., а також українські – Е. Носенко, Г. Чекаль та ін. [2]

Із середини 80-х рр. питання комп'ютеризації викладання мов набувають особливої актуальності в учителів-словесників, методистів і програмістів у зв'язку з інтенсивним насиченням персональною технікою середньої і вищої школи в США, Західній Європі та Японії і почасти в Україні та сусідніх країнах. Саме в цей час у Америці та Європі нарешті остаточно складається науковий напрям, що вивчає різноаспектні питання комп'ютерної підтримки навчання мов – *Computer Assisted Language Learning (CALL)*. У межах цього напрямку організовуються міжнародні наради, на яких виявляються нові напрями в комп'ютерній лінгводидактиці [5].

У західних країнах у системі мовної освіти в цей період застосовувалася перша автоматизована навчальна система PLATO (*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*), розробкою й постійним удосконаленням якої займалась корпорація Control Data Corporation. У 2006 р. останню версію системи було відключено, проте за цей час завдяки PLATO до освітнього простору було введено такі поняття, як-от: *форум, он-лайн тестування, чат, багатокористувацька гра* та ін. Цінним із методичного погляду стало те, що в системі PLATO були розроблені спеціальні «драйвери уроків», підґрунтям кожного з яких служила певна модель навчання, доповнена спеціалізованим редактором. Гнучкості системи PLATO було цілком достатньо для розробки навчальних курсів, проведення аудиторних занять, навчання на тренажерах і імітації стратегії навчання. У своїх дослідженнях Ф. Хуббард указує, що саме через систему PLATO здійснилися перші спроби комп'ютерного навчання низки іноземних мов [8].

За результатами досліджень І. Костікової щодо розвитку електронної лінгвометодики в Україні, із 1988 р. для навчання англійської мови у нас застосовувалася машина зворотного зв'язку: пульт керування у викладача та лампочки-індикатори в студентів у спеціалізованих лінгафонних класах; у системі вищої освіти застосовувалася сімейство «АОЗ ВНЗ». Розробляючи загальну періодизацію етапів розвитку комп'ютерної лінгвометодики у вищій освіті України, І. Костікова дійшла висновку

про існування двох основних його напрямів: застосування автоматизованих навчальних програм на базі авторських систем, що вимагали особистого програмування викладачем навчального курсу, та використання готових пакетів, баз даних, яке мало більш масовий характер, проте «менш систематизоване й узагальнене в науково-методичній літературі» [2, с. 20].

Із розвитком і масовим поширенням Всесвітньої мережі Інтернет в Європі почали активно засновуватися Інтернет-спільноти, що об'єднували учених та практиків у галузі електронної лінгвометодики. Так, у 1983 році засновано Європейський консорціум комп'ютерного вивчення мови, результати діяльності якого відображалися в журналі *Computer Assisted Language Instruction Consortium* (CALICO), у 1993 році за офіційної підтримки Європейської комісії – «Європейську асоціацію з питань комп'ютерного вивчення мови» *EuroCALL*, що, за визначенням президента асоціації Ф. Блін, «покликана забезпечити загальноєвропейський фокус для оприлюднення інноваційних досліджень, розробок і практики в галузі застосування новітніх технологій у вивченні мови» [6]. Кількість подібних Інтернет-спілок сьогодні, безперечно, досить велика, однією з найбільш активних можна назвати *Centre for languages, linguistics and area studies* (LLAS), результати діяльності якої оприлюднює електронний журнал «CALL».

Отже, понад 20 років у західному світі функціонують лінгвометодичні Інтернет-об'єднання, що служать підґрунтям для обміну досвідом дослідників-лінгвометодистів усього світу, задля чого видаються журнали з електронної лінгвометодики, проводяться щорічні конференції, триває спілкування в он-лайн режимі та ін. Як наслідок, у ХІХ ст. зростає увага та активізуються наукові пошуки у галузі електронної (комп'ютерної) лінгвометодики по всьому світові: у Північній та Південній Америці (М. Батлер-Паско, Дж. Егберт, С. Морас, Дж. Пейн, М. Пеннінгтон, Б. Порто, Х. Рейндерс, П. Уїтні та ін.), Англії (К. Бітті, Дж. Пласс, Л. Джонс, Дж. Пелет'єрі, Ф. Хуббард та ін.), країнах Центральної Європи (Я. Андруцопулос, А. Болтон, Дж. Уайт, Г. Даларна та ін.), країнах Близького Сходу (І. Барт, Халід Аль Сегхайер, Д. Хампусаен, К. Хіцакі та ін.), Австралії (Т. Леувен, Ю. Ван та ін.), Китаї (Дж. Йегу, Сянь-Чин Ліу, М. Лян, Б. Цзоу, Фен Цзя, Чи-Фен Чен та ін.), Малайзії (Тханг Сю Мін та ін.), Індії (Р. Вішванатан та ін.), Японії (Т. Кавахара, Н. Мінемацу, Х. Обарі, Г. Стоквелл та ін.) та ін.

Активний сплеск досліджень, що прямо чи дотично стосуються електронної лінгвометодики, спостерігається від початку ХХІ ст. і в Україні. Можна вказати значну кількість науковців, що досліджують її теоретичні та практичні аспекти: наукові узагальнення щодо розвитку та основних теоретичних положень української електронної (комп'ютерної) лінгвометодики як галузі методичної науки належать В. Бадер, О. Бігич, Л. Біденко, Л. Карташовій, І. Костіковій, Л. Морській та ін.; проблеми корпусної лінгвістики та створення конкордансів розглядають О. Бугаков, С. Бук, О. Демська-Кульчицька, Г. Дідук-Ступ'як, Д. Кузьменко, А. Ровенчак, В. Широков та ін.; часткові аспекти застосування засобів електронної лінгвометодики в середній загальноосвітній школі – Г. Дегтярьова, Г. Красновський, М. Пешак, Н. Семенів, Г. Шелехова та ін., у вищих педагогічних навчальних закладах – С. Колода, Н. Кононець, О. Мархева, А. Маслюк, О. Шестопап та ін.

Не обходять увагою українські науковці й інших важливих та актуальних проблем сучасної електронної лінгвометодики: теоретичні та практичні закономірності створення електронних лінгвометодичних підручників і посібників з української мови (В. Бадер, Л. Бугайчук, А. Велієва, В. Шевцова, Ю. Шепетко та ін.), розробка тестових лінгвометодичних середовищ та методичні аспекти їх застосування (Г. Гайдамака, Л. Морська та ін.), мережеве та дистанційне навчання української мови (І. Довгий, А. Недашківська, В. Зінюк, А. Кудін, Т. Кудіна та ін.).

Отже, електронна лінгвометодика є інноваційною галуззю сучасної лінгвометодичної науки, що виникла як результат всеохоплюючої інформатизації навчально-розвивального середовища в освітніх закладах і активно розвивається нині в усьому світі і в Україні зокрема. Зауважимо при цьому, що наразі термін «електронна лінгвометодика» не належить до широко вживаних у наукових колах (більшою популярністю користуються терміни «комп'ютерна лінгводидактика» та «електронна лінгводидактика»), проте саме він, на нашу думку, найповніше відображає сутність позначуваного поняття: методика створення й застосування електронних засобів навчання мови.

На доведення цієї думки вдамося до короткого термінологічного екскурсу в історію понять «лінгводидактика» й «лінгвометодика». Наприкінці 60-х років ХХ століття російський дослідник М. Шанський увів до наукового обігу термін «лінгводидактика», під яким розумів загальну теорію навчання мови. М. Львов конкретизував значення терміну «лінгводидактика» таким чином: фундаментальна частина методики навчання мови, учення про її методологічні підвалини, труднощі в засвоєнні мови тощо. Прижившись у методичній науці, термін «лінгводидактика» почасти став вживатися тотожно терміну «методика навчання мови» або «лінгвометодика», хоча від початку позначав лише теоретичну, фундаментальну частину цієї науки.

Сучасні українські науковці (М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Горошкіна, Т. Котик, О. Мельничайко, М. Наумчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.) у найбільш

масштабних методичних розвідках відображають саме це первинне тлумачення лінгводидактики: «наука про закономірності вивчення мови як системи» [3, с. 6]; наука, що досліджує зміст, форми, принципи, способи й засоби навчання мови (М. Пентилюк) та ін. Н. Остапенко чіткіше показує різницю між цими термінами у своєму визначенні лінгводидактики: окрема загальна, інтегративна наука, спрямована на дослідження методологічних проблем навчання мов, що має паралельно розглядатися і як частина будь-якої конкретної лінгвометодики. Терміном «лінгвометодика» Н. Остапенко так само позначає науку, що має вивчати «закономірності саморуху змісту навчальної дисципліни, форми організації та здійснення навчально-виховного процесу відповідно до вимог дидактики й лінгводидактики» [4, с. 44].

Отже, традиційно термін «лінгвометодика» вживається тотожно терміну «методика навчання мови», і відносно терміна «лінгводидактика» є ширшим: охоплює як фундаментальну, загальнотеоретичну, так і прикладну, практичну, частину методичної науки.

Надалі розглянемо як розвивалося використання термінів на позначення інноваційної галузі лінгвометодики, що стосувалося застосування комп'ютера в навчанні мови в іноземній та вітчизняній науці. Від часу формування цієї галузі в США та Європі використовувалися терміни: *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, *Computer Aided Language Instruction (CALI)*, *Intelligent Computer Assisted Language Learning (ICALL)*, *Technology Enhanced Language Learning (TELL)*, *Network-Based Language Teaching (NBLT)* та ін.

Принципова різниця всіх іноземних термінів на позначення процесів навчання мови за допомогою комп'ютера, за результатами досліджень М. Бовтенко, полягала у відмінності процесів, які вони позначали: учіння (e-learning) – навчання (e-teaching). Нині в іноземних виданнях найбільше послуговуються терміном *CALL*. Відомий сучасний фахівець у галузі *CALL* М. Леві обґрунтовує його більшу ємність та доцільність застосування, аніж інших пропонує назв. Хоча термін *CALL* містить указівку на самостійне опанування мови за допомогою комп'ютера, однак на сьогодні за змістом об'єднує в собі весь обсяг теоретичних та практичних аспектів навчання мови та її вивчення за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів і приладів [7].

В Україні та в Росії від початку вживалися такі терміни, як-от: «інженерна лінгвістика», «машинний фонд мови», «автоматизовані навчальні системи», «автоматизовані системи обробки мовлення» та ін. Досліджуючи подальший розвиток цієї галузі навчання мови, В. Бадер указує, що впродовж кінця ХХ і початку ХХІ ст. у російській та українській лінгвометодичці застосовувалися терміни: «комп'ютерне навчання мови» (Д. Климентьев, В. Німм, Г. Пашкова, А. Ундозерова та ін.), «навчання мови з комп'ютерною підтримкою» (Н. Белкіна, Н. Зубарева, О. Кувакіна, І. Маковецька та ін.), «методика комп'ютерного навчання мови» (В. Гарова, Д. Климентьев, Т. Ямських) [1, с. 36].

Авторство щодо терміну «комп'ютерна лінгводидактика» у російській методичній науці загально визнано належить К. Піотровській, яка ввела його до наукового обігу в 1991 р. і розуміла досить широко, як і іноземні дослідники: розділ лінгводидактики, що вивчає теорію й практику використання комп'ютерів у навчанні мови.

Виникнення наступного терміна «електронна лінгводидактика» пов'язане з іменем російського дослідника О. Гарцова і датується 2009 р. Обґрунтовуючи доцільність саме такої дефініції, науковець зауважив, що на сьогодні навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій вийшло за межі роботи учня за комп'ютером, а об'єднує натомість багато інших інформаційно-комунікаційних технологій, які хоч і передбачають використання комп'ютера, але не лише його і не обов'язково на навчальних заняттях: завдяки активному розвитку ІКТ сьогодні існує і багато інших приладів, що забезпечують подання навчально-мовної інформації в аудиторних та позааудиторних умовах.

Таким чином, даючи визначення термінам «комп'ютерна лінгводидактика» (*CALL*) та «електронна лінгводидактика», більшість науковців включають до поля дії цих галузей методичної науки або суто практичні аспекти методики навчання мови, або і теоретичну, і практичну її частини (К. Бітті, М. Бовтенко, О. Гарцов, І. Костікова, М. Леві, Л. Морська, Ф. Хуббард та ін.). Інакше кажучи, учені світу узагальнюють під терміном «комп'ютерна лінгводидактика» застосування комп'ютерних (електронних) засобів навчання мови не лише в опануванні фундаментальних, але й прикладних, часткових питань лінгвометодичної науки. Вочевидь, що застосування термінів «електронна лінгвометодика» і «електронна лінгводидактика» стосовно цих інноваційних галузей методичної науки має закономірно відбивати логічну підпорядкованість родових понять «лінгвометодика» та «лінгводидактика», тому більш вдалим для позначення цієї інноваційної галузі методичної науки вважаємо термін «електронна лінгвометодика», складовою частиною якого виступає «електронна лінгводидактика».

Крім того, на основі узагальнення змісту найбільш поширених у світовій лінгвометодичці визначень і проведеного термінологічного екскурсу, можна побачити, що до змісту поняття «електронна лінгвометодика» у більшості досліджень включено лише мовний аспект, тобто питання *навчання мови* (рідної, близькоспорідненої, іноземної), при цьому *методика навчання мови*, у процесі

опанування якої також необхідно застосовувати аналогічні електронні навчальні засоби почасти не розглядається як вагома частина електронної лінгвометодики. Відтак, на нашу думку, основні терміни, вживані в межах цієї інноваційної галузі лінгвометодичної науки, найбільш доречно розуміти таким чином:

Електронна лінгвометодика – інноваційна галузь методики навчання мови, що досліджує теоретичні й практичні аспекти застосування електронних засобів у процесі навчання мови й методики її викладання, виводить закономірності створення й застосування цих засобів у навчальному процесі, узагальнює типові недоліки й пропонує шляхи їх запобігання й вирішення.

Електронна лінгводидактика – фундаментальна частина електронної лінгвометодики, що вивчає методологічні основи застосування електронних засобів навчання мови й методики її викладання, закономірності реалізації принципів електронного навчання під час формування лінгвістичної і лінгводидактичної компетентностей учня й майбутнього вчителя.

Висновки. Українська електронна лінгвометодика як окрема галузь лінгвометодичної науки у своєму формуванні послуговувалася загальноосвітніми тенденціями й наслідувала їх, відтак на сьогодні в ній узагальнено використовуються півстолітні здобутки учених усього світу. Разом із тим, українські дослідники творчо підходять до застосування та розвитку основних ідей електронного навчання мови й намагаються розвивати цю галузь мовно-методичної науки з урахуванням сучасних реалій української освітньої системи, що вимагає, зокрема, переосмислення традиційних методичних підходів до навчання мови й методики її викладання, а також тіснішої інтеграції вітчизняних досліджень із загальноосвітніми тенденціями сучасного розвитку електронної лінгвометодики.

Зважаючи на певну нечіткість вживаних у галузі електронного навчання мови дефініцій, а також практичну відсутність термінів на позначення електронного навчання методики викладання мови, найбільш доцільним для позначення цієї інноваційної галузі лінгвометодичної науки, що передбачає використання електронних засобів навчання є термін «електронна лінгвометодика», складовою частиною якого є електронна лінгводидактика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика: стан та перспективи розвитку / В. Бадер // Освіта та педагогічна наука. – № 2 (151). – 2012. – С. 34 – 43.
2. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади комп'ютерної лінгводидактики / І. Костікова. – Вінниця : «Поділля 2000», 2007. – 240 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
4. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... д. п. н. : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Н. Остапенко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 471 с.
5. Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article7.php>.
6. European Association for Computer-Assisted Language Learning [Electronic recourse]. – Mode of access : <http://www.eurocall-languages.org/>.
7. Levy M. Liminality in multitasking: Where talk and task collide in computer collaborations / M. Levy, R. Gardner // *Language in Society*. – 2012. – 41 (5). – P. 557 – 587.
8. Computer Assisted Language Learning / [ed P. Hubbard]. – Vol 1 (Critical Concepts in Linguistics). – London: Routledge, 2009. – 20 p.

CITED LITERATURE

1. Bader V. I. Electronic Linguodidactics: Status and Prospects / V. I. Bader // *Education and Pedagogical Science*. – 2012. – 2 (151). – P. 34 – 43 [in Ukrainian].
2. Kostikova I. I. Theoretical and methodological foundations of computer linguodidactics / I. I. Kostikova. – Vinnytsia : «Podillia 2000», 2007 [in Ukrainian].
3. Methods of teaching Ukrainian language in primary school / [eds. M. S. Vashulenko]. – Kyiv : Litera LTD, 2010 [in Ukrainian].
4. Ostapenko N. M. Theoretical and methodological basis of forming linguodidactic competence of future teachers of Ukrainian language and literature: doctor's thesis / N. M. Ostapenko. – Kyiv : Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, 2010 [in Ukrainian].
5. Resource Center «Information technology in language teaching» [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article7.php> [in Russian].
6. European Association for Computer-Assisted Language Learning [Electronic recourse]. – Mode of access: <http://www.eurocall-languages.org/>.
7. Levy M. Liminality in multitasking: Where talk and task collide in computer collaborations / M. Levy, R. Gardner // *Language in Society*. – 2012. – 41 (5). – P. 557 – 587.
8. Computer Assisted Language Learning / [ed P. Hubbard]. – Vol 1 (Critical Concepts in Linguistics). London: Routledge, 2009. – 20 p.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА, ПРАКТИКА, НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

УДК 371.13+371.14

НЕПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Г.І. КОБЕРНИК

У статті розкрито зміст неперервної освіти, протиріччя в суспільстві, що спонукають до її здійснення та основні завдання неперервної освіти; обґрунтовано якості, якими повинна володіти особистість, щоб бути здатною здійснювати неперервну освіту для якісного самозмінування, удосконалення відповідно до змін, зумовлених самим життям, інноваційною діяльністю освітніх закладів та основні педагогічні умови формування цих якостей.

Ключові слова: неперервна освіта, освіта впродовж життя, якісне самозмінування, якості особистості, інноваційна діяльність освітніх закладів.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку освіта перетворюється в одну із найважливіших сфер людської діяльності, яка тісно переплетена з усіма іншими областями суспільного життя. В даний час у зв'язку з необхідністю переходу країни на інноваційний шлях розвитку і використанням для цього наукових досягнень важливого значення набуває підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, компетентних, відповідальних, які вільно володіють своєю професією і орієнтуються в суміжних галузях знань, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Але професійний розвиток не може відбуватися у відриві від загального розвитку людини, тому він включає всі компоненти цілісного розвитку особистості. Забезпечити побудову і створити умови для еволюційного вирощування нової генерації високоосвічених професіоналів, здатних реалізувати стійкий динамічний розвиток економіки і проривний розвиток різних областей практики на основі високих освітньо- та наукоємних технологій, фахівців, для яких установка на саморозвиток, професійну майстерність, вироблення індивідуального стилю діяльності є пріоритетними протягом усього життя, покликана модернізована система освіти.

Цілеспрямоване формування готовності випускника вузу до інноваційної діяльності може бути здійснено різними шляхами, серед яких фахівці виділяють реструктуризацію змісту, методичного та технологічного забезпечення основної професійної освітньої програми шляхом введення в неї додаткових дисциплін або додаткового циклу дисциплін, орієнтованих на професійно-творчий розвиток учнів, а також, при необхідності, «комбінації» основної та додаткової програм (В.А. Баженов, В.Ф. Мануйлов, А.С. Нікуліна, Н.Г. Ничкало, Л.Є. Пелевін, І.Б. Федоров) в умовах безперервної освіти, тобто розробку і реалізацію інтегрованої системи навчання, під якою розуміється система навчання, що дозволяє в безперервному освітньому процесі реалізовувати освітні програми різного рівня в постійному єдності теоретичної та практичної професійної підготовки (Н.М. Ларіонов, А.С. Поспелов, Ю.А. Чаплигін).

Аналіз теорії і практики безперервної освіти за кордоном (С.Ю. Алфьоров, А.П. Беляєва, Б.С. Гершунский, В.А. Єрмоленко, Г.Л. Ільїн, А.М. Новиков, П.Н. Новиков та ін) показав наявність двох підсистем неперервної професійної освіти: формальної професійної освіти, що реалізує підвищення рівня освіти в стаціонарних освітніх установах і « трансформації кваліфікації», спрямованої на підвищення кваліфікації, розширення профілю, перекваліфікацію на базі наявної професії (спеціальності) або отримання нової (додаткової) професії (спеціальності) без урахування попереднього професійного досвіду в ході професійної підготовки (безперервність «по горизонталі»). Проте, проблема неперервної освіти на разі залишається недостатньо дослідженою, тому стаття присвячена саме цій проблемі.

Метою статті є: обґрунтувати якими якостями повинна володіти особистість, щоб бути здатною здійснювати неперервну освіту для якісного самозмінування відповідно до змін зумовлених самим життям, інноваційною діяльністю освітніх закладів та ін.

Завдання статті: розкрити зміст неперервної освіти, протиріччя в суспільстві, що спонукають до її здійснення та основні завдання неперервної освіти; обґрунтувати якості, якими повинна володіти особистість, щоб бути здатною здійснювати неперервну освіту для якісного самозмінування, удосконалення відповідно до змін, зумовлених самим життям, інноваційною діяльністю освітніх закладів; визначити основні педагогічні умови формування цих якостей.

Виклад основного матеріалу. Як відзначають фахівці (А.А. Кірсанов, Н.Б. Шмельова), продуктивність професійної діяльності опосередкована не тільки технікою і технологією, а й особистісним потенціалом, особистісними якостями працівника. Сучасний працівник, що працює в умовах інноваційного виробництва, повинен поєднувати в собі талант вченого, конструктора, мати високорозвинене системне мислення.

Сьогодні необхідність неперервної освіти зумовлена самим життям, інноваційною діяльністю освітніх закладів, потребами особистості постійно удосконалюватися, підвищувати свій професійний імідж і статус.

В освіті і її відносинах із суспільством виникли протиріччя між :

- складністю сучасної виробничої діяльності, провідним компонентом якої стає інноваційний, існуючим рівнем підготовки фахівців з вищою освітою;

- об'єктивною потребою в розширенні профілю підготовки фахівців, формування у них готовності до вирішення широкого кола інноваційних завдань та існуючою традиційною системою навчання, орієнтованою переважно на конкретну вузькопрофільну область професійної діяльності і недостатньо спрямованою на набуття інноваційних якостей;

- необхідністю формування у студентів професійно важливих для інноваційної діяльності якостей і не розробленістю теоретичних підходів до проектування відповідних педагогічних систем;

- необхідністю розвитку у студентів професійно важливих якостей спеціаліста як суб'єкта інноваційної діяльності і спрямованістю традиційної освіти лише на формування професійної, що розуміється як система професійних знань, умінь і навичок.

Виявлені протиріччя обумовлюють проблему підготовки такого випускника навчального закладу, який би був у змозі розв'язувати ці протиріччя. А так як вони постійно існують, то це вимагає від людини навчання впродовж усього життя, тобто неперервної освіти. .

Сам термін «неперервна освіта» часто співвідноситься з різними освітніми процесами і представляється як Освіта впродовж усього життя, Освіта дорослих, Підвищення кваліфікації в професійній сфері, інші інтерпретації. Однак, незважаючи на подібне різноманіття трактувань і назв, слід виділити основні особливості процесу безперервної освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства: процес отримання знань з формальності перетворюється на життєву необхідність. Лавиноподібне збільшення потоків інформації, поява нових технологій у різних видах професійної діяльності вимагає постійного оновлення знань. Вікові та професійні межі стираються – нові технології вимагають нових умінь від людей будь-якого віку. У ряді країн діють регіональні, національні та міжнародні центри, які розробляють проблематику і координуючі програми та інформаційний обмін з питань безперервної освіти (переважно в руслі освіти дорослих).

На думку деяких учених, неперервна освіта не може розглядатися тільки як варіант чинної на сьогодні освітньої системи чи обмежуватись аналізом освіти дорослих. Йдеться не лише про компенсацію можливих недоліків базової освіти та прискорення професійної адаптації робітників і спеціалістів до виробничо-технологічних умов і потреб різних галузей народного господарства, які постійно змінюються. Ці завдання самі по собі досить важливі і вирішуються за допомогою системи підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів – складника системи єдиної системи освіти.

Сьогодні найважливішим завданням саме неперервної освіти визнається створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної людини незалежно від віку, попередньо здобутої професії або спеціальності, місця проживання, але з обов'язковим урахуванням її індивідуальних особливостей, мотивів, інтересів, ціннісних настанов: «метою неперервної освіти є розвиток особистості в періоди як її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту і стабілізації життєвих сил та здібностей, так і старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації функцій і можливостей, що втрачаються».

Неперервна освіта – систематична і добровільна, соціально-регульована діяльність людини з придбання та оновлення як загальних так і професійних ЗУН, протягом усього життя, що передбачає наступність і взаємне доповнення, самонавчання. Інститут неперервної освіти охоплює шкільні та позашкільні заклади культури, де здійснюються освіту і самоосвіту. Межа між освітою і самоосвітою не є жорсткою. Навчання і самоосвіта доповнюють один одного. Однак самоосвіта стоїть вище.

Змістовно – неперервна система освіти – це система, що забезпечує безперервну якісну самозміну (саморозвиток) кожного учня(студента) за рахунок безперервної зміни його власних здібностей. Така безперервність не має внутрішньої межі. З нашої точки зору, перспектива освіти, та неперервної освіти зокрема, пов'язана саме з таким розумінням неперервності.

Основною особливістю такої системи освіти є забезпечення індивідуальної траєкторії саморозвитку для кожної людини. Саме саморозвитку, що розуміється як процес якісного самозмінювання власних здібностей.

Варто зазначити, що нову інформацію з метою поглиблення удосконалення, оновлення, доповнення знань, умінь, навичок впродовж життя, людина в сучасному світі може черпати з різних

джерел: Інтернету телебачення, літератури, преси. Тому педагогічна, змістова організація дистанційного навчання (як на етапі проектування курсу, так і в процесі його використання) є пріоритетною. Так як в процесі навчання головним є самостійна пізнавальна діяльність учня (навчання, а не викладання), то важливо, щоб той, хто навчається, зумів самостійно здобувати знання з допомогою різноманітних джерел інформації, і з цією інформацією зміг працювати в зручний для нього час, використовуючи різні способи пізнавальної діяльності.

Самостійне придбання знань не повинне носити пасивний характер, а навпаки, учень із самого початку має бути залучений до активної пізнавальної діяльності, що не обмежується оволодінням знаннями, проте неодмінно передбачає їх застосування для розв'язання різноманітних проблем навколишньої дійсності.

Організація самостійної (індивідуальної або групової) діяльності тих, хто навчається, в мережі Інтернет припускає використання новітніх педагогічних технологій, які адекватні специфіці даної форми навчання, стимулюють розкриття внутрішніх резервів кожного **учня** й одночасно сприяють формуванню соціальних якостей особи. Найбільш вдалим щодо цього є навчання у співпраці (для активізації пізнавальної діяльності кожного учня в мережах), метод проектів (для творчого інтегрованого застосування здобутих знань), дослідницькі, проблемні методи.

Особистість має вміти працювати з новою інформацією: критично оцінювати її, на основі аналізу, правильно робити її відбір. Вона повинна бути здатною приймати рішення з чим погоджуватися, а з чим ні, тобто визначати свою чітку позицію і, в разі необхідності, вміти її відстоювати, доводити право на її існування. До того ж, перспективний працівник повинен бути готовим до творчого використання здобутої інформації в тих умовах в яких він працює, до тих ситуацій, які можуть виникнути. Ось саме до цього ми маємо готувати випускників ЗОШ та ВНЗ.

Це завдання має вирішуватися одночасно в двох аспектах.

1. У навчально-методичному. За рахунок створення індивідуально-спільного суб'єктного освітнього середовища, середовища змістовного спілкування, тобто середовища такого спілкування, яке ґрунтується не на передачі або обміні інформацією, а на цілеспрямованому (суб'єктному) перетворенні як здібностей свого партнера, так і своїх власних здібностей. Це середовище має забезпечувати необхідні умови для становлення кожного учня (студента) як самостійного творця самого себе, своїх власних здібностей і нових знань, необхідних йому для вирішення нових проблемних ситуацій, для нового кроку у власному розвитку.

Таким сприятливим середовищем для саморозвитку є спільна діяльність, в якій кожен учень є метою індивідуальної діяльності іншого. Це забезпечується такою її організацією, в умовах якої в учнів загальна мета їхньої спільної роботи збігається з метою їх індивідуальних діяльностей. Але при цьому складність самої спільної діяльності, якість її мети така, що змушує всіх учнів – партнерів спілкування працювати на межі своїх індивідуальних здібностей. Загальна мета, що впливає з неї, загальні критерії оцінки спільної та індивідуальних діяльностей потребують необхідності суб'єктного спілкування, спілкування, яке є обов'язковим і єдиним засобом успішного розв'язання спільного завдання.

Ми говоримо про інтерактивне навчання. Необхідність у змістовному спілкуванні, що виникає за умов інтерактивного навчання, «змушує» кожного учня навчальної кооперації враховувати у власній індивідуальній діяльності діяльність усіх партнерів, будувати свою власну діяльність з урахуванням інших індивідуальних діяльностей. Результатом такої спільної роботи стає освоєння кожним партнером нової індивідуальної здатності, яка вперше виникає як кооперативна здатність. Тому фактично продуктом такої спільної навчальної діяльності є сам учень, його нові здібності, про необхідність яких ми говорили.

В організаційно-методичному. За рахунок забезпечення індивідуальної траєкторії самозмінювання на підставі гнучкого індивідуального навчального плану, варіативного пакета індивідуальних навчальних програм і гнучкого індивідуального розкладу навчальних занять. Це створює необхідні умови для реалізації можливості розвиватися в своєму індивідуальному темпі і у власній індивідуальній системі навчальних предметів (у індивідуальному освітньому середовищі), що забезпечується головним освітнім принципом - принципом вільного вибору способу навчання: вільного вибору навчальних дисциплін, викладачів, форм контролю власної діяльності, професійної спеціалізації на основі інтересу і ін. Але ця свобода вибору має високий ступінь відповідальності не тільки перед собою, вчителями та батьками, а й перед своїми напарниками, оскільки інтерактивне навчання – це напружена спільна творча діяльність. Проте одних цих деталей індивідуалізації навчального процесу зовсім недостатньо, хоча й вони самі по собі вже є екзотикою для нашого незвичного до свободи педагогічного мислення.

Системотвірним фактором неперервної освіти є суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожної людини.

Висновок. Отже, неперервна освіта – це сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта є процесом формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти.

Подальшої розробки потребує питання методичного та дидактичного забезпечення дистанційного навчання для здійснення неперервної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баженов В. А. Впровадження організаційних технологій неперервного професійного навчання / В. А. Баженов, В. С. Пелевін // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992 – 2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 162 – 170.
2. Кирсанов А. А. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / А. А. Кирсанов, В. В. Кондратьев // Высшее образование в России – 2009. – №2. – С. 83 – 86.
3. Мануйлов В. Модели формирования готовности к инновационной деятельности / В.Ф. Мануйлов, И. Б. Федоров // Высшее образование в России – 2004. – №7. – с. 56 – 64.
4. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта – тенденція світова / Н.Г. Ничкало // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992 – 2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 148 – 162.
5. Нікуліна А. С. Основні аспекти педагогіки профтехосвіти: Навчальний посібник / А.С. Нікуліна, В. М. Молчанов, Ю. І. Торба. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2006. – 296 с.

CITED LITERATURE

1. Bazhenov V. A. Implementation of organizational technologies of continuous professional training / V. Bazhenov, V. Pelevin // Development of Pedagogical and Psychological sciences in Ukraine. 1992 – 2002: digest of Sciences. papers to the 10th anniversary of NAPS of Ukraine. – Kharkov: OVS., 2002. – Part 2. – P. 162 - 170. [in Ukrainian].
2. Kirsanov A. A. Methodological bases of contemporary system of teachers professional development at Universities / A. Kirsanov, V. Kondratiev // Higher Education in Russia. – 2009. – № 2. – P. 83 - 86. [in Russian].
3. Manuilov V. Models of forming readiness for innovation activities / V. Manuilov, I. Fedorov // Higher Education in Russia. – 2004. – № 7. – P. 56 - 64. [in Russian].
4. Nychkalo N. G. Continuing professional education – the world trend / N. Nychkalo // Development of Pedagogical and Psychological sciences in Ukraine 1992 – 2002: digest. sciences. papers to the 10th anniversary of NAPS of Ukraine. – Kharkov: OVS, 2002. – Part 2. – P. 148 - 162. [in Ukrainian].
5. Nikulina A. Basic aspects of Pedagogy of technical-vocational education. Textbook / A. Nikulin, V. Molchanov, Yu Torba. – Donetsk: State Institute of Postgraduate Studies Institute of Training for the Humanities, 2006. – 296 p. [in Ukrainian].

УДК 37.015.311

ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

А.М. РАСТРИГІНА

В статті здійснено спробу осмислення особистісної свободи в контексті становлення духовного потенціалу сучасного фахівця; виокремлено умови її розвитку відповідно сучасній стратегії освіти у ВНЗ та якісно нових вимог щодо особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: *духовний потенціал, духовність, особистісна свобода, самовираження, самовизначення, самореалізація, творчість.*

Постановка проблеми. Незважаючи на широкомасштабні теоретико-методологічні дослідження щодо становлення і розвитку духовності особистості, проблема формування духовного потенціалу сучасного фахівця й, зокрема, майбутнього педагога, все ще залишається найбільш актуальною, оскільки в умовах ринкових відносин меркантильність превалює над духовністю, прагматизм нівелює бажання пізнавати, діяти, творити, духовні цінності девальвуються.

Саме такі факти зумовлюють звернення до дослідження практико-орієнтованих підходів, що уможливають становлення духовного потенціалу майбутнього фахівця на різних етапах його професійного розвитку. В першу чергу це стосується фахівця, коло життєвих й професійних інтересів якого пов'язано з навчанням й вихованням інших людей, тобто мова йде про сучасного педагога, рівень розвиненості духовності якого, на наш погляд, обумовлюється, перш за все ступенем розвитку його особистісної свободи.

У філософсько-педагогічній рефлексії духовності все ще має місце її ідеалізація, ототожнення з певним ідеальним типом, абсолютотом. Тобто, традиційно вказаний феномен визначається виключно як спрямованість на цінності істини, добра, краси, гармонії тощо. Розуміння духовності як найвищого щаблю досконалості особистості, що прийшло з релігійної філософії й укорінилось у пострадянській філософсько-педагогічній дійсності, як правило набуває характеру категоричних вимог, під які має підганятись життя, «прописуючи» особистості необхідність абсолютної досконалості [1]. Орієнтація на таку модель духовності є справою особистого вибору, але як нормативний ідеал духовності в сучасному соціокультурному просторі, на жаль втрачає свою життєздатність.

Метою статті є дослідження особистісної свободи в контексті становлення духовного потенціалу майбутнього фахівця, що передбачає вирішення **завдань** щодо визначення специфіки сучасного соціокультурного контексту її розгляду, коли наряду з загальноприйнятими підходами у визначенні її сутнісних характеристик, з'являються нові ракурси осмислення вказаного феномена й виникає необхідність вивчення умов її розвитку як складної системи, що саморозвивається.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні саме свобода набуває статусу необхідності у відтворенні духовного потенціалу особистості. Вона не є результатом накладення готової парадигми, оскільки зароджується, проходить становлення й розвивається у діях і вчинках особистості, в моментах її вибору під власну відповідальність, в особистісній й професійній самореалізації, тобто, є пролонгованим завданням, яке кожна людина має вирішувати в своєму життєвому й професійному просторі самостійно. Тут не можна сподіватись на будь-який зовнішній припис чи авторитет, духовний потенціал ґрунтується на внутрішній автономії людини, де взаємодіють внутрішня свобода й творчість.

Незважаючи на певні відмінності в концептуальних підходах щодо проблеми духовності особистості, більшість авторів у своїх дослідженнях надають саме свободі особливий статус універсальної всеєдності, сутнісними характеристиками якої є самостійне цілепокладання особистості, особистісна рефлексія, свідомий вибір й довільність поведінки, а також здатність самостійно визначати власні дії всупереч впливу зовнішніх факторів.

Виходячи з положення про те, що духовність є сутнісною характеристикою особистості й як визначальна система її самотворення має два виміри: є здатністю до самовизначення, саморозвитку, самоактуалізації й одночасно – особистісною якістю, що розвивається в процесі реалізації зазначеної здатності, ми можемо припустити, що для ефективної реалізації власного «мотиву духовності», самоактуалізуюча особистість має володіти відповідними властивостями й якостями, які виступають у ролі ведучих внутрішніх умов здійснення цього процесу. Саме в процесі самоактуалізації особистість набуває «позитивної сили» для вияву своєї індивідуальності, активізації творчого потенціалу й, тим самим, ствердження власної свободи.

Отже, сьогодні, сутність освітнього процесу має бути не стільки оволодіння студентами певною сумою знань, умінь, навичок, які сьогодні позиціонуються як компетенції, скільки набуття ними широкого кола моральних, естетичних, творчих властивостей і якостей, сприяння народженню в особистості нового мислення на основі розвиненого розуму і свободи. Саме розум і свобода є фундаментальними характеристиками людини духовної, а їхній взаємозв'язок спричиняє розвиток духовного потенціалу особистості.

Відтак, сучасний освітній процес у ВНЗ передбачає створення максимально сприятливих умов для розвитку духовного потенціалу особистості на засадах усвідомлення необхідності власної свободи, формування творчого відношення до професійної діяльності, готовності до особистісного й професійного саморозвитку й самореалізації.

Визначаючи саморозвиток й самореалізацію особистості як «здатність до свободи», О.Газман [2] характеризує останню як здатність до нонконформістського існування, самостійності, незалежності в побудові власної долі, відношень зі світом, реалізації самостійно відкритого життєвого й професійного ризначення, здійснення власного самостійного вибору. На його думку, саме «здатність до свободи» інтегрує в людині духовність й дозволяє їй вибудовувати траєкторію власного життя й професійної діяльності.

Набуття особистісної свободи є процесом складним, неоднозначним й нестійким, тому потребує використання «м'яких» методів впливу в навчально-виховному процесі ВНЗ. В основу таких методів покладено принципи ціннісного порядку: принцип «не зашкодь», принцип надання особистості можливості власного вибору в будь-якій ситуації, принцип етичної заборони соціального конструювання й тоталітарного втручання в життєву й професійну сферу людини, принцип опори на позитивне в особистості [3].

Ігнорування цих принципів, використання авторитарного стилю спілкування стримує, якщо не зупиняє, розвиток як свободи так і духовного потенціалу особистості. Одним з найбільш дієвих засобів розширення можливостей для становлення й розвитку свободи особистості, на думку І.Кевішаса [4, 146], є самовираження людини у творчості. Ми повністю підтримуємо таку позицію й в даному випадку маємо на увазі творчість не тільки в вузькопрофесійному плані, а й в сенсі життєтворчості. Оскільки, на наш погляд, саме остання є, з одного боку, умовою усвідомлення унікальності існування людини, а з іншого – найтіснішим чином пов'язує творчий потенціал особистості з реалізацією особистісного способу існування, коли людина є автором унікального витвору - свого власного життя, що, безумовно, має відповідну проєкцію й на її професійну діяльність.

Маємо наголосити, що креативність, тобто готовність до творчості, тільки певним чином залежить від вроджених психофізіологічних задатків людини, її актуальний стан, тобто, власне творчість, визначається ціннісними пріоритетами особистості, ступенем її внутрішньої свободи до

культивації в собі таких потенцій. На думку А. Субетто, творчість є засвоєнням й своєрідним «згортанням» (curtailing) багатомірності майбутнього, свобода ж – передбачає вибір майбутнього, спрямованість на нього, що під силу тільки особистості, що має високий рівень духовності.

Висновки. Вищезазначені позиції підтверджують припущення про глибинне взаємопроникнення творчості, свободи й духовності особистості. Отже, розвиток особистісної свободи у контексті розвитку духовного потенціалу майбутнього фахівця в рамках освітнього процесу ВНЗ потребує використання засобів, що спрямовані на самоактуалізацію особистості. Це, перш за все, пізнання майбутнім фахівцем своїх психофізіологічних можливостей й духовних сил та усвідомлення себе як особистості й професіонала. Крім того, забезпечення в навчально-виховному процесі простору, «вільного від спостереження» й створення ситуацій невизначеності з метою надання студентові можливості самовизначитись й зробити власний самостійний вибір та орієнтація процесу навчання на розвиток індивідуальності й її творчої самореалізації. А також, максимальне збагачення (ампліфікація) змісту, форм і методів професійної діяльності для реалізації потенційних можливостей розвитку, що відкриваються у студентському віці; створення комфортного освітнього середовища, що стимулює вільний прояв спонтанності, ініціативи та суб'єктної активності особистості. Саме такі умови уможливають розвиток свободи особистості майбутнього фахівця, що забезпечує реалізацію в сфері вищої педагогічної освіти сучасної нормативної моделі становлення його духовного потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rastrygina A. Spirituality in the context of pedagogics of freedom (The theoretical and methodological aspect) / A. Rastrygina // The spread of spirituality in the reality of artistic education. – Vilnius, 2006. – С. 36-39.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1995. – Вып.3. – С. 4-15.
3. Смирнова Н.М. Герменевтика о мягких методах социального познания / Н.М. Смирнова // Моделирование воспитательных систем: теория – практике. – М., 1995. – С.46-49.
4. Кевшас И. Становление музыкальной культуры школьника / И. Кевшас. – Кировоград: «Имекс-ЛТД», 2008. – С.146.

CITED LITERATURE

1. Rastrygina A. Spirituality in the context of pedagogics of freedom (The theoretical and methodological aspect) / A. Rastrygina // The spread of spirituality in the reality of artistic education. – Vilnius, 2006. – P. 36-39.
2. Gazman O. S. Pedagogical support of children in education as an innovative problem / O. S. Gazman // New values of education. – 1995. – Issue No.3. – Moscow: Innovator. – P. 4-15. [in Russian].
3. Smirnova N. M. Hermeneutics on soft methods of social cognition / N. M. Smirnova // Modeling of educational systems: theory to practice. – Moscow, 1995. – P. 46-49. [in Russian].
4. Kevishas I. Formation of musical culture of a pupil / I. Kevishas. – Kirovograd: «Imeks-LTD», 2008. – P. 146. [in Russian].

УДК 378.134:78.07

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

О.М. ТРИФОНОВА

У статті розглядається проблема формування понять компетенцій, ключових компетенцій, компетентнісного підходу у зарубіжній та українській вищій школі. Виокремлено методологічні основи побудови структури компетентнісного підходу для формування у студентів вищих навчальних закладів готовності до конкурентної праці.

Ключові слова: компетенції, компетентність, компетентнісний підхід, державний стандарт, студент.

Постановка проблеми. Перебудова структури і змісту навчальних предметів вищої школи в Україні у найближчі 15 років буде здійснюватись згідно нового Державного стандарту для вищої та середньої школи. Для базової загальної середньої школи він запроваджується з 2013 р., для повної загальної середньої освіти з 2018 р. З прийняттям закону України «Про вищу освіту» розпочався процес оновлення університетських стандартів. У нашому розумінні стандарт передбачає «забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитись впродовж всього життя» [6, с. 7].

Аналіз останніх досягнень. Виходячи з вимог Державного стандарту в основу навчального процесу запроваджується компетентнісний підхід до організації навчального процесу. Аналіз статей «Наукових записок» Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидатських дисертацій останніх 10 років, психолого-педагогічної літератури [7; 10] показав, що дослідники не прийшли до єдиного визначення сутності понять компетенції, компетентності, компетентнісного підходу. Безумовно, звзвити всі визначення та поняття до одного

єдиного напевне буде невірним і нелогічним, але певні рамки повинні бути, бо нерідко ці поняття використовуються занадто вільно і це приводить до різних спотворень.

Зокрема, частина дослідників [3] вважає, що компетенції охоплюють сукупність предметів навчання, завдань, визначених повноважень та прав і обов'язків виконавського органу або посадової особи, згідно чинного законодавства.

Іншими вченими [5] компетенції розглядаються як здатність застосовувати знання, уміння та ефективно діяти за набутого практичного досвіду, коли розв'язуються задачі загального типу.

Ряд дослідників [8] визначають компетенції як базові якості індивіда, що включають сукупність взаємозв'язаних якостей індивіда для якісно продуктивної діяльності.

Педагогічні працівники [1] здебільшого компетенції розглядають як взаємозв'язані сукупності базових якостей особистості: знання, вміння, навички, способи діяльності, які задаються до певного кола предметів і процесів, що задовольняють необхідну якість продуктивної діяльності.

Ж.В. Шабанова, М.В. Золочевська [4; 12] розглядають дослідницьку компетентність як інтегральну властивість особистості, що проявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності з розв'язування дослідницьких задач та творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень.

Метою статті є дослідження особливостей понять компетентності, ключових компетентностей та компетентнісного підходу у вітчизняній та зарубіжній літературі з метою впровадження у навчальний процес вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Різні визначення компетенцій, компетентностей та компетентнісного підходу не є вичерпними. Однак виокреслюється, що спільним у них є дослідницька діяльність. На нашу думку, таку діяльність можна назвати дослідницькою компетентністю.

Ми вважаємо найбільш загальним поняттям компетенція (лат. – коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом) – це інтегрований результат опанування змістом вищої освіти, який виражається у готовності студентів використовувати засвоєні знання, вміння і навички, а також способи діяльності у конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних завдань. Компетенція – інтегрований результат взаємодії компонентів: мотиваційного, цільового, орієнтаційного, функціонального, контрольного, оціночного [1; 7]. У кожній предметній діяльності є велика кількість компетенцій. Тому закономірною є проблема виділення невеликої кількості ключових компетенцій.

Узагальненням досвіду дослідження проблеми ключових компетентностей займаються різні міжнародні організації, зокрема, ЮНЕСКО, ОНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Так, Рада Європи визначила наступні ключові компетентності: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу, адаптуватись. Але єдиного переліку немає. Компетенції – насамперед замовлення суспільства на підготовку освічених громадян [8].

Українські й російські вчені визначили сім ключових компетенцій [11]:

- уміння вчитись (визначає мету навчальної діяльності; планує свою діяльність; організує свою працю; вибирає потрібні знання; виконує у певній послідовності навчальні операції; усвідомлює свою діяльність; має уміння й навички самоконтролю та самооцінки),

- загальнокультурна (аналіз й оцінка найважливіших досягнень науки й культури; користування мовами; спрямовувати самовиховання на єдність індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей),

- громадянська передбачає здібності (орієнтуватись в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів держави, органів місцевого самоврядування; взаємодіяти з органами державної влади; виробляти норми поведінки згідно законодавства; приймати колективні та індивідуальні рішення, враховуючи потреби людей),

- підприємницька (співвідносити власні економічні інтереси з наявними ресурсами матеріальними, екологічними, природними; організувати власну трудову й підприємницьку діяльність і працю колективу, етика трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості та співвідносити з ринком праці; складати й оцінювати плани підприємницької діяльності, розробляти плани дій; презентувати та поширювати інформацію про результати),

- соціальна передбачає здібності (аналізувати механізм функціонування соціальних інститутів суспільства і визначати власне місце, проектувати власне життя; продуктивно працювати в різних напрямках; продуктивно розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення; визначати мету спілкування, вміти емоційно налаштуватись при спілкуванні з іншими),

- компетентність з ІКТ (застосовувати ІКТ в навчанні і повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютерні засоби для розв'язання задач; будувати інформаційні моделі та досліджувати їх з допомогою ІКТ; оцінювати процес досягнення результату),

- здоров'язберігаюча передбачає (життєві навички напружені на зміцнення здоров'я; навички зміцнення соціального здоров'я; навички сприяння духовному і психічному здоров'ю).

На нашу думку, ефективними шляхами реалізації нових Державних стандартів спрямованих на набуття ключових компетенцій є:

- узгодження змісту освіти з сучасними потребами студентів та суспільства;

- орієнтація на інтеграцію до європейського освітнього простору з урахуванням національних інтересів і використання власних наукових здобутків;

- розробка національної стратегії створення навчальних програм, в основі яких покладено формування в учнів ключових компетентностей;

- створення ефективних методик та технологій запровадження ключових компетенцій у навчально-виховний процес.

Досвід учених європейських держав, свідчить, що майже чверть століття вони займались формуванням навчальних програм вищої школи на впровадження у їх зміст компетентнісного підходу. Не залишилась осторонь і проблема багатоваріантного відбору і формування педагогічних технологій впровадження ключових компетентностей у навчальний процес. Вони досягли певних результатів у розробці механізмів оцінки набутих ключових компетенцій студентами. Аналогічні дослідження щодо процесу оцінювання ключових компетенцій, коли визначаються навчальні досягнення, проводяться і в українській школі.

Ми дослідили розгляд вказаних проблем у міжнародних інстанціях. Зокрема, Міжнародна комісія Ради Європи поняття компетентності розглядає як загальні, або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори або опорні знання [6].

Департамент International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) поняття компетентності (competency) розглядає, як здатність кваліфіковано виконувати роботу чи завдання, кваліфіковано здійснювати діяльність. Тут під поняттям компетентності передбачається набір знань, навичок та умінь, їх відношення до особистості. Тоді набуті суб'єктом навчання нові відношення знань, умінь і навичок має змогу ефективно здійснювати діяльність чи забезпечити виконання окреслених навчальними дисциплінами функцій, які визначені певними стандартами у галузі професії чи виду діяльності. Процес оцінювання компетентностей Департамент пропонує через обгрунтовану кількість понять-індикаторів. Вони слугують для оцінки набутих знань, умінь, навичок, навчальних досягнень.

Крім цього розроблена програма «DeSeCo» має змогу систематизувати й узагальнити набутий досвід ряду країн у визначенні та відборі ключових компетентностей [13]. Експерти цієї програми під поняттям «компетентність» розуміють здатність ефективно задовольняти соціальні та індивідуальні потреби, забезпечувати діяльність з виконання поставлених завдань. Окремі компетентності у комбінації складають структуру певних пізнавальних формувань. До цієї структури входять поведінкові компетентності, практичні навички, особисті цінності, емоції, знання та уміння. В комплексі вони мобілізують особистість на виконання певних практичних дій.

До ключових компетентностей входить набір найзагальніших взаємозв'язаних понять. Такі поняття деталізуються у комплексі більш конкретних знань, умінь та навичок. Крім цього розглядаються ще цінності й відношення студентів до навчальних дисциплін з врахуванням їх життєвих інтересів.

Дослідники [3; 4; 12] стверджують, що впровадження компетентностей до змісту освіти – це процес, який має декілька етапів. Ми сприйняли дану ідею і пропонуємо розпочинати її реалізацію починаючи з первинного ознайомлення та обговорення понять, далі виділяються й окреслюються структури ключових компетентностей. Наступний етап включає узагальнення цих структур та внесення до стандартів. Практична реалізація ключових компетенцій здійснюється шляхом розроблення методичних рекомендацій і апробування їх у ході практичного застосування на заняттях при вивченні окремих тем. Після цього здійснюється систематизація. Безумовно, такий підхід може викликати проблеми з використанням структурованого навчального матеріалу підручників. Адже більшість з них побудовані не на компетентнісно орієнтованому принципі. Тому методичні рекомендації носять продуктивний характер, як супровід конкретного змісту навчальних матеріалів.

Доцільно ознайомити вчителів та студентів з досвідом ряду Європейських держав щодо визначення ключових компетенцій.

В Австрії дослідники до ключових компетентностей відносять:

- предметну компетентність (subject-matter competence) – можлива в контексті передачі знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичним відбиттям;

- особистісну компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічне знання;

- соціальну компетентність (social competence) – здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, динамічне знання. Це поняття передбачає також відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, вміння працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики) та здатність спілкуватися;

- методологічну компетентність (methodological competence) – є вимогою для розвитку предметної компетентності. Означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення [2, с. 14].

За основні підходи до ключових компетентностей фінські педагоги взяли:

- пізнавальну компетентність (знання та навички);
- уміння оперувати в умовах змін та мотивованість;
- соціальну компетентність (здатність до співпраці, розв'язання проблем, взаєморозуміння);
- особистісні компетентності;
- творчі компетентності (інноваційний підхід);
- педагогічні та комунікативні компетентності (здатність до оперування інформацією, до навчання);
- адміністративні компетентності;
- стратегічні компетентності (орієнтація на майбутнє);
- уміння діяти паралельно в різних напрямках [2, с. 15].

Німецькі педагоги визначили 6 типів фундаментальних компетентностей:

- інтелектуальні знання: поняття передбачає навчання впродовж життя;
- знання, які можна застосувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтроль);
- навчальна компетентність (навчання навчатися);
- методологічні або інструментальні, ключові компетентності (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій). Поняття охоплює також мовну компетентність медіа та ІКТ;
- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);
- ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності, що досягаються завдяки вмінню жити в громаді та поділяти демократичні цінності). Ця категорія має бути забезпечена такими компонентами навчального плану: література, мистецтво, історія, музика, фізичне виховання [2, с. 5].

Міжнародні інституції пропонують залучити Українських дослідників до вивчення проблеми структури і змісту поняття ключових компетентностей та залучитись до міжнародної мережі «Визначення та відбір компетентностей» (DeSeCo) [13].

Узагальнивши міжнародний досвід та результати обґрунтування в різних інстанціях поняття ключових компетентностей найбільш доцільно запроваджувати ключові компетентності до змісту освіти, насамперед через їх інтеграцію до стандартів, програм й підручників. Тоді на цій основі можна розробляти інноваційні педагогічні технології та впроваджувати в навчальний процес.

Нині найбільш ефективною підготовкою вчителів до запровадження компетентнісного підходу є система післядипломної педагогічної освіти. Це обумовлено рядом причин. Так, наприклад, напрямок підготовки «Технологічна підготовка» передбачає лише пропедевтичні цілі виховання трудових навичок побутової та господарчої праці. Проблема компетентностей, необхідних для студентів взагалі не розглядається.

Висновки. Зроблені узагальнення показали, що проблема єдиного підходу до визначення компетентностей в певній мірі з'ясована, проте поняття ключових компетентностей знаходиться на стадії дослідження та систематизації, визначення структури і змісту. Тому закономірним є те, що поняття компетентнісного підходу ще не знайшло свого більш менш узагальненого означення, так як є похідним від вище згаданих понять. В цьому напрямку доцільно **продовжити дослідження.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Василець О.К. Психолого-педагогічні закономірності формування особистісних якостей у шкільній молоді: [посібн. для учителів середн. шк. та студ. пед. навч. закл.] / О.К. Василець, М.І. Садовий. – Кіровоград: Сабоніт, 2009. – 159 с.
2. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів / О.А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства; за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 5-16.
3. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: [монографія] / Володимир Федорович Заболотний. – Вінниця: Едельвейс і К, 2009. – С. 2-150.
4. Золочевська М.В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики: [метод. посібн.] / Золочевська Марина Володимирівна. – Х.: Харківський гуман.-пед. ін.-т, 2009. – 92 с.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-1.

6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова від 23.11.2011 № 1392, Київ / Кабінет Міністрів України // Офіційний вісник України. – 17.02.2012. – № 11. – С. 7-51.
7. Профессиональная педагогика; под ред. акад. РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова. – [3-е изд., перераб.] – М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. – 456 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. / Равен Дж. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – С. 27.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С.Л. – М.: АН СССР, 1958. – 116 с.
10. Словник іншомовних слів; за ред. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР, 1974. – С. 41-57.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
12. Шабанова Ж.В. Становление исследовательской компетентности старшеклассников в процессе информатизации образования: дисс. ... кандидата пед. наук / Ж.В. Шабанова. – Саранск, 2009. – 237 с.
13. Delors J., & Draxler A. (2001). From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 214–221). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

CITED LITERATURE

1. Vasylets O.K. Psychologo-pedagogical standards of forming the personal qualities of school young: [manual for teachers.]. / O.K. Vasylets, M.I. Sadovyi. – Kirovograd: Sabonit, 2009. – 159 p.
2. Dubasenyk O.A. Competence way of preparing teachers / O.A. Dubasenyk // Forming of esthetical competence by the folk methods; by O.S. Berezyk, L.O. Glazunova. – Zhitomir., 2010. – P. 5-16.
3. Zabolotnyi V.F. Forming of methodological competence of the teacher of physics by multimedia: [monography] / V.F. Zabolotnyi. – Vinnitsa Edelveis and co., 2009. – P. 2-150.
4. Zolocheska M.V. Forming of researching competence of the pupils studing:[manual] / Zolocheska M.V. – Kharkiv.: 2009. – 92 p.
5. Lebedev O.E. Competent method of education / Lebedev O.E. // School technology. – 2004. – № 5. – P. 3-1.
6. About the standard of full secondary education: since 23.11.2011 № 1392, Kyiv / Cabinet of ministry of Ukraine // Official Ukrainian Visnyk. – 17.02.2012. – № 11. – P. 7-51.
7. Professional pedagogy; by S.Ya. Batyshev и А.М. Novikova. – [3th ed.]– Moscow., ЭГВЕС, 2010. – 456 p.
8. J. Raven. Competence in modern society. / J. Raven. – Moscow.: COGITO-CENTER, 2002. – P. 27.
9. Rubinshtein S.L. About thinking and the ways of its investigating / Rubinshtein S.L. – Moscow.: Ac. Of science USSR, 1958. – 116 p.
10. Foreign dictionary; by O.S. Melnychuk. – K.: Main reduction of Ukrainian Soviet Encyclopedia of Science USSR, 1974. – P. 41-57.
11. Hutorskyi A.V. Key competences as component of personally-oriented paradigm. / A.V. Hutorskyi // Folk education. – 2003. – № 2. – P. 58-64.
12. Shabanova Zh.V. Stating of researching competence of pupils in a process of informatisation of education: thesis. by Shabanova Zh.V. – Saransk, 2009. – 237 p.
13. Delors J., & Draxler A. (2001). From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 214–221). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

УДК 351: 378.2:630

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПРАКТИКИ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

С.В. ЯШНИК

Проаналізована практична складова підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі до управлінської діяльності, визначено її методологічну основу та принципи забезпечення якісних результатів практичного навчання.

***Ключові слова.** Практична підготовка, управлінська практика, особистісно орієнтований підхід, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців. Кінцева мета підготовки фахівців у вищих навчальних закладах визначається потребами суспільства, соціальним замовленням. На сьогоднішній день існують протиріччя між вимогами суспільства до висококваліфікованих фахівців і невідповідністю практичного забезпечення їх професійної підготовки; потребами виробничої сфери у професійно-орієнтованих та підготовлених до практичної діяльності фахівців й невідповідністю нормативно-правового забезпечення щодо їх працевлаштування. Тому, практична підготовка є обов'язковою складовою підготовки висококваліфікованого фахівця до майбутньої роботи, забезпечення його конкурентоспроможності.

Метою практики студентів є оволодіння сучасними методиками, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії; формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [7].

На сьогоднішній день серйозне занепокоєння викликає розрив між вимогами ринку праці та практичними результатами діяльності вищих навчальних закладів, що в свою чергу призводить до нарікань з боку споживачів освітніх послуг та роботодавців, зокрема на відсутність навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, знань сучасних технологій та обладнання

підприємств, їх діючої нормативної бази і, як наслідок, зростання часу адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування і зниження ефективності кінцевого результату здобуття вищої освіти.

Це зумовлює необхідність розробки нових підходів перетворення вищих навчальних закладів на партнерів роботодавців, зацікавлених у кінцевому і якісному результаті [4].

Мета. Проаналізувати практичну складову підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі до управлінської діяльності.

Завдання. Визначити методологічну основу практичної підготовки майбутніх фахівців; узагальнити принципи забезпечення якісних результатів практичного навчання майбутніх фахівців лісогосподарської галузі; проаналізувати наскрізну програму практик підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі та виділити в ній складову управлінської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблеми активізації та модернізації практичного навчання відображені в працях С. Тюрині, А. Сон, О. Яковенко; концептуальні підходи до формування професійно-практичної підготовки студентів висвітлені у працях Л. Тархан, О. Марковської, Л. Усеїнової та ін.; питання теорії та практики організації науково-дослідної роботи розкрито в працях О. Микитюка, Т. Смагіної, Г. Артемчук, В. Курило, М. Кочерган; змісту і методиці підготовки майбутніх фахівців лісового господарства присвячені дослідження І. Вдовенка, шляхи до підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства розроблені у працях О. Якименко, питання формування управлінської компетентності магістрів лісового господарства висвітлено в працях Л. Макодзей, практичної складової професійної підготовки фахівців лісового господарства аналізується у праці С. Виговської, А. Виговського та ін.

У загальному розумінні практика – чуттєво-предметна діяльність людини, зумовлена специфікою соціального буття, її змістом є перетворенням природи й суспільства, специфічно людською формою життєдіяльності. Під час предметної діяльності відбувається перенесення засвоєних знань і умінь студентів у реальну професійну дійсність, проявляється професійна спрямованість та формуються професійно важливі якості [1, с. 69; 2, с. 268].

Методологічною основою практичної підготовки майбутніх фахівців має бути особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення особистості. Діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту освіти і навчання студентів з майбутньою професійною діяльністю. Відповідно включення особистості в різні види діяльності сприятимуть формуванню активної позиції та успішному становленню фахівця (Л. Виготський, А. Леонтьєв, П. Гальперін, та ін.).

В останні десятиліття проблема особистісно орієнтованої освіти знаходить своє відображення у працях багатьох відомих учених, зокрема: І. Зязюна, Г. Балла, І. Беха, В. Кременя, Є. Бондаревської, О. Пехоти, А. Плігіна, С. Подмазіна, В. Рибалки, В. Серікова, В. Семиченко, І. Якиманської, М. Чобітька та ін. Відповідно до особистісно орієнтованого підходу провідна роль в опануванні суб'єктами учіння знаннями, уміння і навичками, професійної спрямованості, інтелектуальному самовдосконаленню належить студентам. Детермінативними позиціями, які окреслюють особистісно орієнтований підхід є такі: 1) навчання і виховання повинно базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість з урахуванням психологічної структури особистості; 2) особистість того, хто навчається й особистість того, хто навчає виступають як суб'єкти навчально-виховного процесу; 3) навчання і виховання необхідно вибудовувати на основі життєвого досвіду тих, хто навчається; 4) створення культурного середовища й умов для максимального розкриття потенційних можливостей тих, хто навчається, для розвитку їх смислотворчості, креативності, системи потреб, мотивів, цінностей, позитивної «Я»-концепції, рефлексії, механізмів саморегуляції і самореалізації, самовиховання тощо [9, с. 85].

У забезпеченні якісних результатів практичного навчання майбутніх фахівців важливе значення набуває визначення педагогічних умов його реалізації.

О. Яковенко, педагогічними умовами підвищення практичної спрямованості майбутніх фахівців вважає такі:

- практична підготовка студентів повинна бути побудована на засадах компетентісного підходу, тобто результати проходження практики повинні вимірюватися у термінології компетенцій, а отже для кожного виду практик повинні бути визначені компетенції, що формуються під час проходження практик;
- наближення процесу академічної підготовки студентів до практичної діяльності;
- необхідне розширення видів практик студентів, що запровадить послідовність та наступність практичної підготовки майбутніх фахівців;
- використання інтерактивних методів навчання, що стимулюватиме як активність самих студентів, так і забезпечить створення особистісно-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;

- комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
- активізація систематичного підвищення кваліфікації та науково-дослідної діяльності викладачів;
- необхідне вдосконалення змісту та методики вже традиційних виробничої та переддипломної практик [11, с. 282].

Одним із основних напрямів удосконалення практичної підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів Н. Журавська вбачає у професійній спрямованості навчання. Головними педагогічними умовами реалізації цього напрямку є такі: орієнтація змісту навчального матеріалу на майбутню професійну діяльність фахівця; проведення цілеспрямованої, системної профорієнтаційної роботи із студентською молоддю; оптимізація методів і форм навчання на засадах реалізації діяльнісного підходу; забезпечення тісного зв'язку теоретичної і практичної підготовки студентів; індивідуалізація та диференціація практичних завдань для розвитку в студентів пізнавальної самостійності; постійне формування мотиваційних установок щодо самостійного оволодіння студентами практичних умінь і навичок. Також важливим напрямком удосконалення практичної підготовки студентів є забезпечення особистісно-розвивального підходу до практичної підготовки, відповідно до якого у технологіях діяльності педагогічних працівників домінує орієнтація на самоорганізацію та самореалізацію кожного студента [3].

Практична підготовка студентів у вищих навчальних закладах реалізується через систему взаємопов'язаних принципів практичного навчання. Організація навчальних практик відбувається за двома видами принципів: специфічні (безперервність, ступеневість, наскрізність, єдність теорії з практикою) та загальнодидактичні (гнучкість, наочність, динамічність, системність, створення сприятливого середовища).

Специфічні принципи визначають послідовність набуття умінь та навичок від теоретичної складової до практичної діяльності; формують організаційно-управлінський механізм реалізації науково-дослідної роботи студентів та ефективність їх реалізації у життєдіяльності. Принцип безперервності забезпечує неперервне проходження навчальних, науково-дослідних та виробничих практик в умовах теоретичної й практичної підготовки, набуття професійно-фундаментальних, практично-дослідних аналітично-пошукових умінь і навичок щодо здійснення експедиційних, експериментально-стаціонарних та науково-пошукових досліджень. Принцип ступеневості передбачає набуття практичних умінь і навичок від курсу до курсу, від проходження навчальних практик, до виробничої практики та написання випускової магістерської роботи. Принцип наскрізності забезпечує у навчально-виховному процесі цілеспрямоване набуття знань, постійне розширення та закріплення у студентів навичок практичної діяльності, послідовний перехід від найпростіших науково-пошукових (спостереження, оцінка, аналіз, порівняння) до складних експертно-контрольних досліджень (моделювання, прогнозування, системний аналіз). Принцип єдності теорії з практикою ґрунтується на ефективному поєднанні дисциплін професійної і практичної підготовки та дисциплін вільного вибору студента, залежно від обраної ними спеціалізації [10, с. 98-99].

Проведений аналіз практичної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі у НУБіП України дозволяє С. Виговській та А. Виговському визначити такі принципи організації та проведення практик: зворотного зв'язку теоретичного навчання й практики – з одного боку, осмислення й застосування студентами на практиці теоретичних знань, здобутих під час вивчення дисциплін, усвідомлення їхньої значимості для успішної професійної діяльності, а з іншого – закріплення при вивченні теоретичних дисциплін та в навчально-дослідницькій роботі емпіричних знань отриманих на практиці; послідовності – поетапне оволодіння комплексом професійних функцій, умінь і навичок; наступності – змістовий взаємозв'язок усіх видів практики, коли засвоєння нового здійснюється на основі досвіду, здобутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки; поліфункціональності – одночасне виконання під час практики різних професійних функцій і оволодіння в різних видах практики різними професійними ролями; перманентного включення студента в різноманітні види діяльності – поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра професійних ролей і видів діяльності, у які включається студент, збільшення обсягу й ускладнення змісту діяльності; партнерства – створення під час практики умов, за яких відносини між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри й співпраці, що сприяє усвідомленню студента власної значущості у майбутній професійній діяльності; гнучкості – врахування інтересів і потреб як студентів, так і керівників практики у виборі місця її проходження, змісту завдань у межах загальних завдань певного виду практики, тематики практичної й науково-дослідної роботи.

Метою практичної підготовки фахівців лісового господарства в Національному університеті біоресурсів і природокористування України є поглиблення теоретичних знань студентів у галузі біології та екології лісу, топографії та інших галузях лісового господарства, оволодіння уміннями і навичками практичної роботи в лісовій селекції, лісівництві, лісовій таксації, лісоексплуатації та

лісорозведенні; формування у студентів професійних умінь прийняття оптимальних управлінських рішень, виходячи із умов лісівництва; виховання внутрішньої потреби постійного оновлення професійних знань та творчого їх застосування в практичній діяльності.

Завданням наскрізної практичної підготовки фахівців у галузі лісового господарства є формування фахових здібностей студентів на базі одержанні теоретичних знань відповідно до основних завдань діяльності лісівника – фахівця з «Лісового та садово-паркового господарства», передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Тому наскрізна практика організовується у формі виконання студентом визначеної програми відповідних видів практик, обсягів практичних робіт, що дозволяє оптимальне поєднати теоретичне навчання студентів з набуттям практичних умінь навичок протягом усього періоду навчання. Із цією метою навчальним планом напрямку підготовки фахівців 6.090103 «Лісове та садово-паркове господарство» передбачено безперервну практичну підготовку студентів яка охоплює різні аспекти практичної діяльності лісівника з урахуванням галузевої направленості його роботи в лісовому господарстві.

У навчальних планах передбачено такі види практичної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: для ОКР «Бакалавр» навчальна практика (756 год.), ознайомлювально-технологічна (виробнича) – (108 год.); для ОКР «Магістр» – проводиться технологічна практика (виробнича), що проводиться у два етапи: 1) стажування на виробництві (216 год.); 2) переддипломна практика (324 год.).

Практична підготовка на рівні ОКР «бакалавр» покликана закріпити теоретичні знання, набуті під час лекційних і практичних занять, формувати первинні професійні знання і навички з навчальних дисциплін циклів природничо-наукової та професійно-практичної підготовки, ознайомити з особливостями майбутньої спеціальності, підготувати до проходження виробничої практики.

На першому курсі проводяться навчальні практики, які носять ознайомлювальний характер і є основою для вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

На другому курсі рекомендується ознайомлювально-технологічна (виробнича робота), об'єктами якої є навчально-дослідні розсадники, ботанічні сади, дендрологічні парки, лісові дослідні дії та провідні підприємства галузі. Навчальні практики третього та четвертого курсів покликані сприяти закріпленню практичних і професійних умінь і навичок студентів із фахових дисциплін.

Під час проходження ознайомлювально-технологічної (виробничої) практики (3 тижні) в кінці третього курсу студенти повинні набути умінь і навичок керівництва та технології проведення основних лісгосподарських робіт; ознайомитись із встановленим порядком оформлення відповідних документів, які завершують проведені роботи, щомісячною звітністю лісівництва; зібрати необхідні дані та польовий матеріал для написання дипломної роботи.

Виробничу практику магістрів проводять у два етапи протягом 10 тижнів. Перший етап практики тривалістю 4 тижні проводять одразу після вступу до магістратури і називають «Стажування на виробництві». Отримавши диплом фахівця ОКР «бакалавр», майбутній фахівець ОКР «магістр» має пройти практичне стажування на одній із посад на підприємстві.

Метою цієї частини виробничої практики є особиста участь студента у технологічному процесі виробництва із виконанням конкретних посадових обов'язків працівника лісового господарства.

Основним завданням практики та її результатом є набуття студентами навичок й оволодіння методами управління та організації лісгосподарського виробництва, а також набуття досвіду роботи в колективі працівників.

Другу частину практики фахівці ОКР «магістр» тривалістю 6 тижнів проходять після закінчення першого року навчання – «Переддипломна практика». Переддипломна практика магістрів є завершальною складовою практичної виробничої підготовки і має проводитися безпосередньо перед завершенням виконання магістерської (дипломної) роботи (проекту) [1, с.70-728; с.7-9].

Вимоги до випускників вищих навчальних закладів поділяються на специфічні (характерні для фахівців даного профілю) та неспецифічні, загальні (визначаються сучасним науково-технічним прогресом, соціальними умовами і є обов'язковими для кожного випускника вищого навчального закладу). Розглядаючи загальні, неспецифічні вимоги до фахівців, Н. Журавська зазначає їх обумовленість такими аспектами: а) швидким темпом розвитку науки і техніки, що вимагає від будь-якого сучасного фахівця з вищою освітою умінь постійно оновлювати і поповнювати обсяг своїх знань і навичок, умінь орієнтуватися у нових проблемах, самостійно, швидко, економно знаходити і використовувати нові наукові дані, користуватися всіма сучасними джерелами інформації; б) сучасне виробництво у всіх його галузях стало виробництвом колективним, що обумовлює необхідність підготовки студента до роботи в трудовому колективі, відповідно умінь увійти до колективу та управляти ним. Тому випускник вищої школи повинен бути підготовлений не тільки до здійснення функцій виконавця, але і до роботи на керівних посадах, а отже, і до рішення проблем, пов'язаних з умінь управління трудовим колективом. Отже майбутнього фахівця потрібно озброїти також

умінням вирішувати організаційно-управлінські задачі та набуття відповідних практичних навичок [3, с. 34-42].

Специфічні та неспецифічні вимоги до формування майбутніх фахівців лісогосподарської галузі в процесі практичної підготовки забезпечуються шляхом закріплення та поглиблення знань студентів, а також формування комплексу умінь, відповідно до вимог стандарту вищої освіти, як у свою чергу є складовими таких виробничих функцій:

- виконання робіт з інвентаризації лісу та об'єктів садово-паркового господарства;
- створення високопродуктивних та біологічно стійких лісових культур, і декоративних садово-паркових об'єктів;
- організація та проведення рубань головного користування та рубок, пов'язаних з веденням лісового господарства;
- забезпечення охорони та захисту лісу;
- забезпечення діяльності лісомеліоративної ділянки;
- організація лісомисливського господарства;
- організація користування другорядними лісовими матеріалами та недеревною продукцією лісу;
- здійснення керівництва виробничо-господарською діяльністю цеху, майстерської ділянки, лісового розсадника, інших структурних підрозділів.

Окрім того, зміст і завдання практичної підготовки передбачає і оволодіння здатностями вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності: проводити організаційно-виховну роботу серед працівників колективу, сприяти колективу, здійснювати управління соціальним розвитком трудового колективу.

Одним із засобів успішної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства до майбутньої професійної діяльності є управлінська практика, яка відноситься до виробничих практик студентів, що забезпечує поєднання їх теоретичної підготовки у ВНЗ з практичною діяльністю на підприємстві лісового господарства. Метою управлінської практики майбутніх фахівців лісогосподарської галузі є закріплення теоретичних знань, практичних умінь та навичок, отриманих у процесі навчання у ВНЗ, вироблення практичних навичок з обґрунтування, підготовки та прийняття самостійних управлінських рішень, а також організація процесу виконання прийнятих рішень, всебічне знайомство зі структурою підприємства тощо [5, с. 123; 6].

Завдання управлінської практики полягає у вивченні: структури управління базових підприємств лісового господарства; посадових обов'язків керівників різних рівнів управління; системи методів управління на підприємстві, виробничому підрозділі; організацію управління персоналом на лісогосподарському підприємстві, виробничому підрозділі; соціально-психологічні аспекти функціонування лісогосподарського підприємства, виробничого підрозділу.

У результаті проходження практики студент має знати: організаційну та управлінську структуру підприємства; систему методів управління на підприємстві, виробничому підрозділі; систему управління персоналом підприємства; стилі керівництва та умови їх застосування; психологічні аспекти управління; порядок прийняття управлінських рішень. Вміти: застосовувати різні методи управління; приймати управлінські рішення; організувати управлінську працю; вирішувати управлінські завдання; застосовувати стилі управління; оцінювати управлінські якості керівників лісового господарства тощо.

Висновки. Методологічною основою практичної підготовки майбутніх фахівців є особистісно-діяльнісний підхід до процесу професійного становлення особистості, який передбачає зв'язок змісту освіти і навчання студентів з майбутньою професійною діяльністю та їх провідної ролі у опануванні знаннями, уміння і навичками, професійної спрямованості, інтелектуального самовдосконалення. Одним із засобів успішної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства до майбутньої професійної діяльності є управлінська практика, що забезпечує поєднання їх теоретичної підготовки у ВНЗ з практичною діяльністю на підприємстві лісового господарства. Вважаємо, що тільки за умов врахування під час організації й проведення практик означених методологічних підходів і принципів практичного навчання, можна забезпечити необхідний рівень професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, вироблення у них управлінської компетентності, необхідних практичних навичок з обґрунтування, підготовки та прийняття самостійних управлінських рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виговська С.В. Практична складова професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства / С.В. Виговська, А.Ю. Виговський // Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. – К., 2014. – Вип. 199. – С. 68-74. – (Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»).
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
3. Журавська Н.С. Теорія і методика професійного навчання / Н.С. Журавська. – Ніжин: М.М. Лисенко, 2012. – С. 34-42
4. Лист Міністерства освіти і науки 1/9-93 «Про практичну підготовку студентів» від 07.02.09 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728/.
5. Макодзей Л. Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.І. Макодзей; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – 248 с.
6. Методичні рекомендації до організації управлінської практики фахівців ОКР «Магістр» зі спеціальності 8.09010301 – лісове господарство (для студентів, викладачів вищих навчальних закладів) / [укл.: Бала О.П., Макодзей Л.І.]. – К.: «Гайденс», 2011. – 16 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» від 8 квітня 1993 року № 93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.
8. Наскрізна програма практик і методичні рекомендації щодо їх організації та проведення для підготовки фахівців напряму 6.0901030 Лісове і садово-паркове господарство (спеціальність «Лісове господарство 8.09010301») / [укладачі: Бала О.П., Б.Є. Якубенко, І.М. Ковальчук, Є.О. Кременецька та ін.]. – К.: Друк «ЦП КОМПРИНТ», 2012. – 69 с.
9. Положенко О.В. Методологічні підходи до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності / О.В. Положенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. – К., 2013. – Вип. 192. – Ч. 2. – С. 81-90. – (Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»).
10. Строкаль В.П. Методика організації навчальних практик у майбутніх екологів : монографія / В.П. Строкаль; [за заг. ред. д.п.н., професора Н.М. Рідей]. – Херсон : Гринь Д.С., 2012. – 264 с.
11. Яковенко О.І. Модель формування компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки / О.І. Яковенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. – К., 2013. – Вип. 192. – Ч. 2. – С. 280-287. – (Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»).

CITED LITERATURE

1. Vygovska S.V. The practical component of the training of future specialists Forestry / S. Vygovska, A.J. Vygovsky // Scientific Bulletin of National University of Bio-resources and Environmental Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2014. – Vol. 199 – P. 68-74. – (Series «Pedagogy. Psychology. Philosophy»). [in Ukrainian]
2. S. Goncharenko Ukrainian Pedagogical Dictionary / C.U. Goncharenko. – K.: Lybid, 1997. – 373 p. [in Ukrainian]
3. Zhuravska N.S. Theory and methods of vocational training / N.S. Zhuravska. - Nizhin: M.M. Lysenko, 2012. – P. 34-42. [in Ukrainian]
4. Letter from the Ministry of Education 1 / 9-93 «On the practical training of students» from 07.02.09 year [Electronic resource]. – Mode of access: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728/. [in Ukrainian]
5. Makodzey L. Formation of managerial competence of masters forestry: Dis ... candidate. ped. sciences: 13.00.04 / L. Makodzey; National University of bio-resources and Environmental Sciences of Ukraine. – K., 2011. – 248 p. [in Ukrainian]
6. Guidelines for the management of ECL specialists practice «Master» specialty 8.09010301 - forestry (for students, academics) / [ed.: Bahl O.P., L.I. Makodzey]. – K.: «Haydens», 2011 – 16 p. [in Ukrainian]
7. Ministry of Education and Science «Regulations on practice for students of higher educational institutions of Ukraine» dated April 8, 1993 № 93 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> [in Ukrainian]
8. Cross-cutting program practices and guidelines for their organization and conduct for training directly 6.0901030 Forestry and Horticulture (specialty «Forest 8.09010301») / [B.E. Yakubenko, I.N. Kovalchuk, E.A. Kremenetskaya et al.]. – K.: Print «CPU KOMPRYNT», 2012. – 69 p. [in Ukrainian]
9. Polozenko A. Methodological approaches to the psychological training of future specialists agricultural sector to the profession / O. Polozenko // Scientific Bulletin of National University of Bio-resources and Environmental Sciences of Ukraine. – K., 2013. – Vol. 192. – Part 2. – P. 81-90. – (Series «Pedagogy. Psychology. Philosophy»). [in Ukrainian]
10. Strokal V.P. Methods of teaching practices in the future environmentalists: monography / V.P. Strokal; [under total. eds. Ph.D., Professor N.M. Ridey]. – Kherson: Green D.S., 2012. – 264 p. [in Ukrainian]
11. Yakovenko O. Model of formation of professional competence of future economists in the practical training / O. Yakovenko // Scientific Bulletin of National University of Bio-resources and Environmental Sciences of Ukraine. – K., 2013. – Vol. 192. – Part 2. – P. 280-287. – (Series «Pedagogy. Psychology. Philosophy»). [in Ukrainian]

УДК 004:(371.134+004+372.4)

ПРО ДЕЯКІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О.П. МУКОВІЗ

В статті аналізуються сучасні форми та методи організації дистанційного навчання у вищій школі, визначено їхнє місце для системи неперервної освіти вчителів початкової школи. Зокрема, звертається увага на використанні таких видів діяльності як вебінар, чат, форум, есе, телеесе. Зроблено акцент на застосування форм контролю: тестування, анкетування та самоконтроль.

Ключові слова: дистанційне навчання, система неперервної освіти вчителів початкової школи, форми, методи, контроль.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку початкової освіти в Україні розглядаються різні підходи до організації неперервного навчання вчителів початкової школи. З цієї причини на перший план ставиться завдання пошуку нових форм та методів організації дистанційного

навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи відповідно до сучасних освітніх вимог.

Сучасні форми та методи організації дистанційного навчання (ДН) є підґрунтям для неперервної освіти вчителів початкової школи, що накладає відбиток на способи засвоєння знань, джерела інформації та характер взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності, а також зумовлює зміни в тривалості, темпах та місці навчання.

Тому використання сучасних форм та методів організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи є актуальним напрямком, спрямованим на допомогу викладачеві та студенту в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень. Питанням змісту, форм та методів ДН присвячено праці О.О. Андрєєва, Н.В. Жевакіної, О.В. Єльнікової, В.В. Олійника, Є.С. Полат, С.А. Калашнікової, Л.М. Калініної, Г.О. Козлакової, Г.М. Кравцова, В.М. Кухаренка, П.В. Стефаненка, В.І. Солдаткіна, Ж.В. Таланової, Б.І. Шуневича та ін.

Проте, авторами зовсім не приділялася увага проблемам неперервної освіти вчителя початкової школи.

Мета статті – проаналізувати сучасні форми та методи організації ДН у вищій школі та визначити їхнє місце для системи неперервної освіти вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Детально розглянемо форми організації ДН та визначимо їхнє місце у системі неперервної освіти вчителів початкової школи.

Лекція. У «Педагогіці вищої школи» [3, с. 129] зазначено, що це провідна форма навчання у вищій школі. Її дидактична мета – ввести студентів у наукову проблему, повідомити і розкрити основні питання теми, зосередити увагу на найскладнішому матеріалі, готувати їх до подальшої самостійної роботи.

При організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи лекції проводяться в синхронному режимі (взаємодія між суб'єктами ДН, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб-середовищі ДН (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо) та асинхронному (взаємодія між суб'єктами ДН, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо), фронтально та індивідуально.

Лекції в синхронному режимі передбачають використання засобів комунікації в реальному часу, які дають можливість спілкуватися з іншими учасниками в режимі прямого діалогу, зокрема, проводити викладачеві лекцію та задавати студентам питання, які виникли щодо нового матеріалу.

В асинхронному режимі подання лекції здійснюється у вигляді електронного ресурсу: текст лекцій, додаткові аудіо-, відео-, фото-, презентаційні матеріали з гіперпосиланням на медіа-об'єкти, які розміщені як файли.

В кінці опрацювання такої лекції учасники освітнього процесу здійснюють активне обговорення на форумі не зрозумілих їм питань.

Досвід проведення лекцій при організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи показав, що на практиці часто використовують текстові варіанти лекцій – «електронні лекції», які мають переваги багаторазового звернення до незрозумілих термінів, поєднанням читання з обмірковуванням та аналізом, зрозумілої структури, що дозволяє більш глибоко проникнути у зміст лекції, використанням мультимедійних елементів, друкуванням будь-якого її фрагменту, ставляться проблемні завдання різних рівнів складності.

Практичні заняття. Як зазначено в «Педагогіці вищої школи» [3, с. 133] це – форма організації навчальної діяльності студентів, що призначена для поглиблення одержаних на лекції теоретичних знань, формування навичок їхнього практичного застосування, формування умінь професійної діяльності, закріплення та поточної перевірки навчальних досягнень студентів.

Практичні заняття поділяють на семінарські та лабораторні.

Семінари – заняття зі студентами, на яких вони ґрунтовно опрацьовують та обговорюють навчальний матеріал з конкретної теми. На семінарах відбувається спільне обговорення завчасно підготовлених запитань та завдань, мають місце співтворчість та колективний пошук розв'язання проблем. Семінари – основний вид практичних занять студентів, який характеризується різноманітністю форм проведення. Це семінари-дискусії, семінари-брифінги, брейн-ринги, наукові семінари, ділові ігри, ігрове моделювання та інші.

Лабораторні роботи – заняття, специфіка підготовки і проведення яких потребує при наявності спеціального обладнання та використання експерименту як головного методу навчання. Виконання лабораторної роботи може відбуватися у віртуальній лабораторії з дистанційним доступом.

При організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи практичні заняття також проводяться в синхронному та асинхронному режимі у вигляді чату, форуму та вебінару.

1. Чат (з англ. chat – «базікати») – ресурс для миттєвого обміну текстовими повідомленнями в онлайн-режимі між викладачем та студентами.

2. Форум – ресурс для організації спілкування між викладачем та студентами в асинхронному режимі, його учасники можуть через надсилання повідомлень обговорювати певні теми, читати та відповідати на повідомлення інших учасників.

3. Вебінар – (з англ. «web» та «seminar» – «віртуальний семінар») ресурс для організації семінарів з використанням технології відео-конференції. При організації вебінару слухачі сприймають інформацію від викладача через веб-камери, ведуть з ним діалог, уточнюють в усній або письмовій формі незрозумілі моменти та відповідають на поставлені їм запитання.

Для проведення чату, форуму та вебінару доречно використовувати ресурси MicrosoftPadlet (<http://padlet.com/>) – віртуальну стіну.

Важливо підкреслити, що ці види діяльності можуть записуватися та згодом використані при організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи.

Вебінар має переваги перед чатом в тому, що у ньому в одному заході може бути задіяна велика кількість учасників, ніж у чаті. Обмеження кількості учасників зумовлено тільки можливостями того чи іншого технологічного рішення та умовами користування ними.

Консультації. Під час ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи можна організувати консультації індивідуальні та групові, які проводяться в синхронному (чат, вебінар) та асинхронному режимі (електронна пошта, форум). Для проведення консультації найбільш часто використовують форум, який відображає накопичувані теми у вигляді запитань та відповідей між суб'єктами освітньої діяльності.

Консультації проводяться здебільшого при організації педагогічної практики, екзаменів, самостійної пізнавальної діяльності студентів над проектами, в тому числі і над дипломними.

Проекти – це відповідні навчально-пізнавальні, наукові, творчі та ігрові види діяльності учасників освітнього процесу, що мають загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, які спрямовані на досягнення загального результату.

В основі методу проекту закладений розвиток самостійної пізнавальної діяльності та критичного, творчого мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному середовищі, побачити, сформулювати і вирішити проблему. Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися практичним результатом та відповідно бути оформленою.

При організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи проекти переважно виконуються як індивідуальні навчально-дослідні завдання. Це, як правило, реферати, завдання, есе і т.п.

Розглянемо детально ці види діяльності.

Реферат – короткий письмовий виклад у текстовому вигляді опрацьованої теми, наукової роботи, повідомлення про підсумки педагогічної діяльності; доповідь на відповідну тему, яка розкриває зміст питань на основі аналізу інформаційних джерел.

Навчальні завдання – це вид пізнавальної діяльності, в якому виконуються теоретичні або практичні навчальні дії. Вони вимагають активізації знань та умінь, або актуалізації раніше засвоєного матеріалу. Також можуть бути завдання, що реалізують обидві функції.

Есе – це письмовий твір, що має вільний характер та містить індивідуальний погляд на тему (проблему) із аргументацією власної точки зору. Есе, як правило, має наступну структуру: назва, вступ, що містить загальну тезу, короткий опис змісту, що стосується безпосередньо теми есе. Основна частина есе має містити головні ідеї та факти, а також не менше двох-трьох аргументів на користь висловленої тези [7].

Телеесе – це творчий вид освітньої діяльності, при якому учасникам освітнього процесу перед відеокамерою необхідно викласти свою доповідь. Під час телеесе ведеться відеозапис, який може транслюватися в режимі онлайн, або бути записаним та згодом відтвореним. За результатами відеозапису робляться відгуки та виставляється бали.

При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи телеесе використовується під час педагогічної практики, зокрема, проведення уроків з молодшими школярами.

Організація ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи також передбачає застосування форм контролю.

Контроль. В освітньому процесі контроль має на меті перевіряти хід та результати теоретичного й практичного засвоєння студентами навчального матеріалу. Якість засвоєння навчального матеріалу під час ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи, як і за традиційною формою навчання, можна характеризувати за чотирма рівнями: рівень уявлення, рівень відтворення, рівень умінь та навичок, творчий рівень [4].

При організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи можна використовувати таких види контролю: заліки, екзамени, контрольні, курсові, дипломні роботи тощо.

Серед форм контролю слід відзначити такі його типи: вхідний, поточний та заключний.

1. Вхідний контроль дає можливість виявити рівень компетенції вчителів початкової школи з усіх модулів навчальної дисципліни, яка буде вивчатися. Його результати дають можливість учасникам освітнього процесу спланувати спільну роботу, діагностувати проблеми в знаннях, визначитися, на які теми потрібно виділити більше часу, тобто, сформувавши індивідуальну освітню траєкторію.

2. Поточний контроль здійснюється учасникам освітнього процесу з метою перевірки засвоєння навчального матеріалу, який вивчається. Він може здійснюватися також методом самоконтролю. Цей вид контролю зазвичай співвідноситься із завершенням теми навчальної дисципліни або її модуля. Такий контроль повинен обов'язково передувати перехід до вивчення нової теми, модуля і т.п. Його підсумки обов'язково повинні враховуватися у подальшій роботі. Поточний контроль під час ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи має важливий дидактичний аспект, постільки він дозволяє адекватно оцінювати навчальні результати та вчасно коригувати помилки.

3. Заключний контроль проводиться в кінці навчальної дисципліни. Його завдання – визначити рівень засвоєння знань вчителів початкової школи та оцінити перспективи складання екзамену або заліку.

Однією з проблем ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи є здійснення поточного контролю. Незважаючи на те, що основою ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи є самостійна пізнавальна діяльність (що, на нашу думку, передбачає досить високу мотивацію до навчання, прагнення самому отримувати знання і згодом їх застосовувати на практиці), значення контролюючої складової важко переоцінити. При проведенні різного роду тестів, екзаменів та заліків в умовах, коли суб'єкти освітньої діяльності не бачать один одного, можуть виникнути ситуації несумлінного ставлення студентів до виконуваної роботи.

При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи найбільше використовуються такі методи поточного контролю, як тестування, анкетування, самоконтроль, метод рейтингових оцінок та проектно-комунікативні методи.

Тестування. При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи тестування спрямоване для поглибленої перевірки опрацьованої теми або модуля навчальної дисципліни, ліквідації прогалин у знаннях, вміннях та навичках.

Тестування допомагає швидко оцінити рівень засвоєння студентом знань та проаналізувати результати його діяльності. Основними перевагами здійснення тестування є швидкий зворотній зв'язок між користувачем та засобом, легкий доступ до опрацювання результатів, можливість багаторазового повторення, контроль за результатами засвоєння.

Анкетування. Для проведення вхідного та поточного контролю при ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи дуже зручно використовувати різноманітні анкети. Анкета є досить гнучким інструментом, оскільки питань можна задавати безліч. У системі неперервної освіти вчителів початкової школи після освоєння кожної теми використовується анкета, в якій слухач робить самооцінку своїх навчальних досягнень за такими показниками: зрозумів (-ла), можу вирішити самостійно; зрозумів (-ла) можу вирішити з підказкою; не зрозумів (-ла), не можу вирішити. Анкета вирішує дві задачі. Перша – самооцінка слухача своїх навчальних досягнень у відповідності до змісту матеріалу. Друга – співвідношення самооцінки слухача та його реальних результатів викладачем. На основі отриманих даних викладач проводить коригувальні заходи.

Самоконтроль. При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи самоконтроль є одним із факторів, що розвиває самостійну пізнавальну діяльність. Самоконтроль як метод виникає при перевірці результатів завдань та критичній їх оцінці, він направлений на виправлення недоліків. Відповідальність та максимальна самостійність студентів є вирішальними факторами при організації ДН у системі неперервної освіти. Слухачам надається можливість багаторазового виконання тестів і самоконтролю до отриманих результатів відразу ж після їх виконання, враховуючи перегляд правильних та неправильних відповідей самоконтроль активізує навчально-пізнавальну діяльність.

Метод рейтингових оцінок. Для підвищення мотивації у системі неперервної освіти ефективним є використання рейтингу, який надає стимулюючий вплив на підвищення ефективності навчання студентів, формування та підтримку мотивації, розвиток почуття відповідальності за отриманий результат. При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи передбачено формування персональних рейтингів як по окремих завданнях і тестах, так і по навчальній дисципліні в цілому, що дозволяє організувати бально-рейтингову систему оцінювання.

Проектно-комунікативні методи. При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи ці методи дають можливість учасникам освітнього процесу краще пізнати один одного, детально перевірити рівень підготовки. Серед них можна виділити: написання реферату по заданій

темі; особисте інтерв'ю з викладачем (у синхронному або асинхронному режимі); оцінка роботи слухача іншим слухачем (рівним по положенню), які навчаються в одній групі; самооцінка.

Всі перераховані методи організації контролю навчальної діяльності добре реалізуються при ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи.

Самостійна робота. Одна із форм організації традиційного навчання. Вона є основною під час ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. При цьому використовуються всі вище описані форми навчання.

Самостійна робота може бути індивідуальною, парною та груповою. Для здійснення неперервної освіти вчитель початкової школи повинен володіти методами планування та організації самостійної роботи, навичками самоосвіти.

Таким чином у своєму дослідженні виділимо такі форми організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи:

1) самонавчання – взаємодія у системі неперервної освіти вчителів початкової школи з навчальними ресурсами при мінімальній участі викладача;

2) індивідуалізоване навчання – взаємодія вчителя початкової школи у системі неперервної освіти із викладачем чи з іншим учителем;

3) фронтальне навчання – взаємодія вчителів початкової школи у системі неперервної освіти із викладачем, при якому вчителі не відіграють активної ролі у комунікації. Ці методи властиві традиційній освітній системі, вони отримують нове значення на базі технологій ДН;

4) навчання «групи групою» – активна взаємодія між всіма учасниками навчального процесу в системі неперервної освіти. Розвиток цієї форми пов'язаний із проведенням навчально-методичних семінарів та конференцій.

Отже, форми організації та методи контролю ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи спрямовані на забезпечення зворотного зв'язку, встановлення рівня засвоєння знань на всіх етапах навчання, визначення ефективності навчального процесу і його коригування на основі отриманої інформації.

Застосовуючи ту чи іншу технологію, а в нашому дослідженні технології ДН, для розв'язання завдань неперервної освіти, суб'єкти освітньої діяльності використовують відповідні методи навчання. Тобто, ми реалізуємо навчання за певними технологіями насамперед через систему відповідних методів, які є ядром нашої технології. Новітнє суспільство спонукає сучасну педагогіку пропонувати і застосовувати нові методи навчання, які базуються на реальних стимулах поведінки людей, і ті з них, які відповідають завданням педагогічно доцільної організації життєдіяльності, в першу чергу використовують у педагогічній практиці, тобто при навчанні.

Аналіз наукових праць [1; 2; 5] дозволяє нам виділити метод навчання як дидактичну категорію, який надає теоретичне уявлення про систему норм взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, під час якої відбувається організація та регулювання, що забезпечує засвоєння змісту навчання і досягненням її мети.

І.Я. Лернер [2, с. 170] відзначає п'ять загальнодидактичних методів навчання: інформаційно-рецептивні, репродуктивні, проблемного викладання, евристичні; дослідницькі. Ним доведено, що методи навчання охоплюють всю педагогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

При ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи загально-дидактичні методи навчання реалізуються через прийоми, кожен з яких передбачає конкретні дії, які спрямовані на досягнення певної мети та виконуються за допомогою засобів навчання.

Можна вважати, що при ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи, який прийом не був би винайдений учасниками освітнього процесу, він завжди залишиться складовою частиною одного або декількох із вище зазначених загально-дидактичних методів навчання.

Перелік прийомів навчання, які використовуються в традиційній дидактиці [1, с. 22] дозволяє встановити, що для ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи можуть бути рекомендовані: демонстрація, ілюстрація, пояснення, розповідь, бесіда, вправа, вирішення задач, заучування навчального матеріалу, письмові роботи, повторення тощо. Зауважимо, що у вказаній праці ці прийоми ототожнюються із методами, що, на нашу думку не зовсім коректно.

При реалізації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи з вище вказаних методів навчання найбільш широко використовується інформаційно-рецептивні та репродуктивні в сукупності з проблемним. Експериментального значення набув евристичний метод навчання, методологія якого розроблена А.В. Хуторським [6].

Також при організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи використовуються так звані «методи активного навчання». До них відносяться різні способи активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітньої діяльності, а також деякі педагогічні прийоми та форми проведення занять. Ці методи сприяють формуванню позитивних якостей слухачів: здатність швидко адаптуватися в групі; вміння встановлювати особистісний контакт, обмінюватися

інформацією, правильно розподіляти та організувати роботу; вміння долати опір між оточуючими, попереджати зіткнення та розбіжності; вміння аналізувати та оцінювати свої дії та ін.

До найбільш відомих «методи активного навчання» можна віднести: «Аналіз конкретної ситуації» та «Круглий стіл».

При організації ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи найбільш вдало використовуються такі «методи активного навчання»: тематичні освітні проекти, Інтернет олімпіади та конкурси, Інтернет консультації та відеолекції, Інтернет конференції.

В умовах ДН у системі неперервної освіти вчителів початкової школи набувають значних трансформацій також і засоби професійної підготовки. Такі засоби навчання як друковані видання (книги, посібники, підручники), демонстраційні (гербарії, муляжі, макети, моделі), аудіовізуальні й відео засоби, наочні площинні (плакати, карти, стенди, моделі у розрізі, дошка) не втрачають свого значення вони можуть подаватися слухачам у вигляді вебресурсів.

Сучасними засобами навчання стали: електронні освітні ресурси (мультимедійні підручники, мережеві освітні ресурси, мультимедійні універсальні енциклопедії та ін.), сервіси та служби мережі Інтернет (електронна пошта, пошукові системи, сервіси для збереження закладок та мультимедійних ресурсів, мережеві щоденники, ВікіВікі, карти знань, сервіси для спільної роботи, соціальні геосервіси).

За допомогою таких засобів створюється система дистанційного навчання, що дозволяє учителям початкової школи не тільки отримувати знання та напрацьовувати навички, але й вирішувати реальні завдання у своїй професійній діяльності, навчаючись у зручному для себе режимі за індивідуальною траєкторією навчання.

Висновки. Отже, вище зазначені форми та методи організації ДН експериментально впроваджуються на факультеті початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у системі неперервної освіти вчителів початкової школи (<http://sno.udpu.org.ua>).

Подальшого дослідження потребують питання розробки педагогічних технологій підготовки учителів початкової школи до застосування технологій ДН у своїй професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарунов М.Г. Этюды дидактики высшей школы / [М.Г. Гарунов, Л.Г. Семущина, Ю.Г. Фокин, А.П. Чернышев]. – М.: НИИВО, 1994. – 135 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
3. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волошук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, – 2009. – 256 с.
4. Филатов О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе / О.К. Филатов. – Ростов: ТОО Мираж, 1997. – 213 с.
5. Фокин Ю.Г. Пути совершенствования методов обучения в высшей школе: методические рекомендации / Ю.Г. Фокин. – М.: НИИВО, 1991. – 81 с.
6. Хуторской А.В. Эвристическое обучение / А.В. Хуторской – М.: МПА, 1998. – 266 с.
7. Що таке есе? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/human-rights-6>. – Заголовок з екрану.

CITED LITERATURE

1. Garunov M.G. Studies of Graduate School didactics / [M.G. Garunov, L.G. Semushina, J.G. Fokin, A.P. Chernyshev]. – Moscow: Research Institute of Higher Education, 1994. – 135 p. [in Russian].
2. Lerner I. J. Didactic fundamentals of teaching methods / I. J. Lerner. – Moscow: Pedagogika, 1981. – 186 p. [in Russian].
3. Pedagogy of Higher School / [V.P. Andruschenko, I.D. Bekh, I.S. Voloshchuk etc.]; ed. V.G. Kremen, V.P. Andruschenko V.I. Luhovyi. – Kyiv: Pedagogichna dumka, 2009. – 256 p. [in Ukrainian]
4. Filatov O.K. Informatization of modern learning technologies in higher education / O.K. Filatov. – Rostov: LLP Mirage, 1997. – 213 p. [in Russian]
5. Fokin Y.G. Ways of improving the methods of teaching in higher school. Guidelines / Y.G. Fokin. – Moscow: Research Institute of Higher Education, 1991. – 81 p. [in Russian]
6. Hutorskoy A.V. Heuristic training / A.V. Hutorskoy. – M: IPA, 1998. – 266 p. [in Russian]
7. What is an essay? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.novadoba.org.ua/ukr/human-rights-6>. [in Ukrainian]

УДК 378.14.015.62

МОТИВАЦІЙНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТИ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

М.Л. ЯКОВЛЄВА

У статті розглянуті шляхи формування загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів, проаналізовано визначення поняття «загальнокультурна компетентність», його головні компоненти (мотиваційний та когнітивний) і їх вплив на процес формування майбутніх фахівців у галузі права.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, культура, мотивацій компонент, когнітивний компонент, компетентність, критерії, здібності.

Постановка проблеми. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» підкреслено, що «держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; ... виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу» [2].

Зазначене актуалізує культурологічну (загальнокультурну) підготовку студентів, що зумовлено процесами гуманізації і гуманітаризації, які відбуваються в сучасному світі і освіті.

Таким чином, йдеться про зміну раціонального знання на парадигму культуровідповідності і культуротворчості освіти, про зміну основного смислового знаку освіти «раціоналізм» на знак «культура». При цьому поступово відбувається поворот від абсолютизації цінності раціональних наукових знань («знанієцентризм») до усвідомлення, освоєння і реалізації в освітній практиці гуманітарних і культурних цінностей («культуроцентризм»).

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

Для майбутніх фахівців юридичного профілю важливим є збагачення загальної культури особистості, розвиток духовної сфери життєдіяльності, виховання в душі поваги до моральних цінностей громадянського суспільства.

Саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом.

Разом з тим, сучасний освітній процес вузу, де закладаються основи загальнокультурної компетентності студентів, все ще залишається традиційним і не володіє достатнім потенціалом для вирішення даної проблеми. Існуючі педагогічні технології не сприяють формуванню загальнокультурної компетентності студентів. Вони або не передбачають постановку даної проблеми як завдання освітнього процесу, або не відносять рішення цього завдання до навчальної діяльності. Аналіз наукових робіт показав, що в даний час немає єдиних поглядів на природу феномена «загальнокультурна компетентність» - не дано універсального визначення, немає загально визнаної структури загальнокультурної компетентності. Практика свідчить про те, що несформованість загальнокультурної компетентності гальмує особистісний ріст студентів і впливає на ефективність всього освітнього процесу. Тому формування загальнокультурної компетентності як інтегративної якості особистості, що визначає особистісний ріст студентів і сприяє вдосконаленню освітнього процесу у вузі, набуває особливої значущості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначені проблеми знаходять висвітлення у наукових працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Р.О. Позінкевича, О.Л. Шевнюк та ін., де переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу.

Глибокого вивчення набувають проблеми полікультурної й культурологічної освіти (Я.Г. Гулецька, О.В. Гукаленко, О.В. Давидов, Г.Д. Дмитрієв, М.М. Князева, В.В. Кузьменко, О.В. Латишева, В.В. Макаєва, Г.В. Міронова, Л.Р. Садикова, А.В. Суценко та ін.). Науковцями також досліджуються різні аспекти полікультурного виховання (В.В. Бойченко, Л.В. Волік, О.Н. Джурінський, В.О. Єршов, В.О. Компанієць, Т.І. Левченко, І.Ф. Лощенова, Г.М. Розлуцька, Л.В. Узунова, О.Л. Шевнюк та ін.), процеси діалогу культур у освітній галузі (В.Л. Аношкіна, В.О. Калінін, Л.В. Бурман, Л.А. Гончаренко, К.С. Лях, В.В. Морозов, В.В. Присакар, С.О. Черепанова та ін.).

У результаті теоретичного аналізу джерельної бази, в яку ввійшли названі праці, уточнено сутність, зміст і структуру загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів; визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців у галузі права, а саме: забезпечення позитивної мотивації студентів до оволодіння загальнокультурною компетентністю; реалізація особистісно-орієнтованого підходу до формування загальнокультурної компетентності; конкретизовано критерії (мотиваційний, когнітивний,) та рівні сформованості загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів; дістала подальшого розвитку система специфічних принципів формування загальнокультурної компетентності студентів, а саме:

опори на профільні дисципліни, конгруентності, освітньої рефлексії, діалогічності, полікультурності, компаративності.

Визначення компонентів та змісту процесу формування загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів є **метою** статті.

Виклад основного матеріалу. Вирішальною умовою та показником успішності людини в житті загалом і у професійній діяльності зокрема стає компетентність особистості.

Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентності освіти, А. Хуторський розуміє під компетентцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти»; а компетентність розглядає як «володіння людиною відповідною компетентцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності» [4]. Учений підкреслює, що компетентність – це задана вимога, норма, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетентності.

О. Семенов поряд з поняттям бути «професійно-компетентним» ставить такі характеристики як: «бути мобільним», «гнучким до різних нововведень». Розгляд особливостей компетентнісно-орієнтованого підходу передбачає характеристику взаємозалежних понять «компетентність» та «компетентність», які незважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними.

Як свідчать дослідження з порівняльної педагогіки, системам освіти різних країн світу притаманні відмінності у тлумаченні змісту, принципів систематизації та класифікації компетентностей. У багатьох європейських країнах відбір і впровадження ключових компетентностей (key competencies) стає пріоритетним методологічним і дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти.

У систему загальноосвітніх індикаторів багатьох європейських країн включаються загальнокультурні компетентності (cultural competence), що мають різні варіанти формулювань і відповідно неоднозначні тлумачення їх змістового наповнення. Міжнародні експерти, представники країн Євросоюзу й учасники Лісабонської конференції (2001 р.) запропонували визначення ключових компетентностей для навчання впродовж життя, які охоплюють вісім основних галузей, а саме: 1) фундаментальні навички рахування і письма; 2) базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; 3) іноземні мови; 4) ІКТ-навички та використання технологій; 5) вміння навчатись; 6) соціальні навички; 7) підприємницькі навички; 8) загальна культура. Поряд із цінністю загальної культури фахівці акцентують «багатокультурний вимір», що передбачає здатність жити і взаємодіяти в полікультурному суспільстві на засадах толерантності, виявляти навички взаєморозуміння.

Українські вчені Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін. визначили таку сукупність ключових компетентностей, а саме: уміння вчитись; громадянську; загальнокультурну; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальну; підприємницьку; здоров'язберігаючу. Перелік компетентностей випускника як професіонала буде змінюватися в залежності від потреб суспільства і держави у процесі її розвитку, але ключові компетентності, такі як навчальна, громадянська, загальнокультурна, комунікативна, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча є постійними і мають бути сформовані у сьогодишніх випускників вищих навчальних закладів.

Важливим підґрунтям формування розвинутого громадянського суспільства в Україні є підготовка освічених, високоморальних, мобільних, ефективно діючих особистостей, здатних до активної співпраці та міжкультурної взаємодії.

Відповідно підготовка фахівця у вищому навчальному закладі разом з фаховою компетентністю має формувати і загальнокультурну компетентність, передбачаючи поєднання високої професійності з інтелігентністю, соціальною зрілістю та здатністю до творчої самореалізації тощо.

Досліджуючи компетентнісний підхід у сучасній освіті, Н.М. Бібік зазначає, що у процесі виховання відбувається засвоєння індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури. За словами автора, «це і є сутністю культурної компетентності, яка передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями» [1].

Зі слів автора можна зробити висновок, що формування загальнокультурної компетентності відбувається у процесі виховання, і є результатом засвоєння цінностей загальнолюдської та національної культури.

Отже, загальнокультурну компетентність треба розглядати як єдність набутих особистістю знань, умінь, навичок, досвіду, відносин та якостей особистості, які, у свою чергу забезпечують

прогресивний процес засвоєння соціальних та індивідуальних цінностей; це інтеграційна якість особистості, що поєднує в собі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-почуттєвий компоненти, і визначає здатність особистості орієнтуватися у сучасному соціокультурному просторі і включатися у взаємодію з іншими членами суспільства.

Детально розглянемо мотиваційний та когнітивний компоненти загальнокультурної компетентності студента.

Мотиваційний компонент представляє сукупність ціннісних орієнтацій, соціальних установок, потреб, інтересів, усього, що характеризує спрямованість особистості на засвоєння знань та саморозвиток. Він характеризує стійкість потреби студентів у формуванні загальнокультурної компетентності, переконання у важливості культуровідповідної та культуротворчої діяльності.

Мотиваційний компонент відбиває ставлення студента до юридичної діяльності, виражене в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у засвоєнні нової інформації; використання творчого підходу до її обробки та засвоєння під час навчання; інтерес до майбутньої юридичної професії; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі інформаційної діяльності.

Потреба визначає мотив (мотиви) як предмет, який відповідає даній потребі, тобто виступає як засіб її задоволення, організує і певним чином спрямовує поведінку.

Мотив визначає ціль або деяку множину цілей, на яку в даний момент спрямована поведінка. Кожна з потреб (матеріальна, соціальна, духовна) може бути реалізована в багатьох мотивах (задоволена за допомогою різних предметів), а кожний мотив (пізнавальний, професійний, творчий) може бути задоволений різною сукупністю взаємозв'язаних послідовно досягнутих цілей (індивідуальна спрямованість, навчальна успішність, особистісний розвиток, усвідомлення соціальної престижності, самостійність, прагнення до саморозвитку). В свою чергу поведінка, спрямована на задоволення потреби, розділяється на окремі види діяльностей, що відповідають окремим мотивам, а кожний вид діяльності – на низку дій, відповідних специфічним цілям.

Мотиваційна функція поділяється на цілепокладання і смислоутворення. Функція цілепокладання пов'язана із спонукальним змістом свідомості, який сприймається як безпосередньо очікуваний результат його діяльності. Ціль є основним об'єктом уваги, займає короткострокову і оперативну пам'ять і з нею пов'язані мислительний процес і більша частина емоційних переживань, що розгортаються у даний момент часу. Функція смислоутворення пов'язана з довгостроковою пам'яттю людини, і емоційні переживання не мають суттєвого впливу на мислительний процес. Значна увага приділена духовним потребам мотиваційної сфери студента таким як, пізнавальна, творча і професійна мотивація.

Пізнавальна мотивація (спрямованість) особистості тісно пов'язана з індивідуальною спрямованістю пізнавальної діяльності і потребою досягнень у цій сфері.

Творча спрямованість реалізується у прагненні до самостійності і саморозвитку (самовдосконаленню), професійна – в особистісному розвитку і встановленні (визначенні) соціального статусу. Таким чином, в мотиваційній сфері особистості студента явно виділяються частинні цілі, обумовлені названими вище мотивами: самостійність, визнання оточуючих, соціальна значущість майбутньої професійної діяльності, особистісний розвиток та ін. Ці частинні цілі мають єдину спрямованість – теоретичну і практичну діяльність. Реалізація названих цілей в процесі навчання активізує розвиток інших складових загальнокультурної компетентності особистості.

Когнітивний критерій засвідчує ступінь засвоєння знань про культуру, суть і способи формування та самовиховання загальнокультурної компетентності, здатності до систематизації та узагальнення знань, теоретичної готовності до розв'язання культурологічних проблем, сприйняття світу в його цілісності й взаємозалежності.

Когнітивний компонент включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, що відображають систему сучасної правової системи України та правових систем зарубіжних країн; знання, які складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття та методи юриспруденції як наукової дисципліни; вміння проявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в ситуаціях пошуку та перетворення необхідних даних.

Когнітивний компонент відбиває процеси обробки даних на основі мислительних операцій аналізу повідомлень, які поступили на обробку, формалізації, порівняння, узагальнення, синтезу з наявними базами знань, розробки варіантів використання інформації і прогнозування наслідків реалізації розв'язку проблемної ситуації, генерування і прогнозування використання нової інформації і взаємодії її з наявними базами знань, організації зберігання її в пам'яті.

Когнітивна компетентність забезпечує цілісність уявлень про юридичну діяльність, активізує пізнавальну діяльність особистості, сприяє розвитку та збільшенню компонентів когнітивного досвіду,

визначається як здатність сприймати, переробляти в свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент для вирішення визначених теоретичних та практичних завдань інформацію.

Отже, когнітивна компетентність, що входить до складу загальнокультурної компетентності, є здатністю мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності, яка допомагає майбутнім спеціалістам у галузі права миттєво проаналізувати всі набути знання та навички з метою пошуку оптимального рішення у конкретній життєвій ситуації.

На підставі сказаного можна стверджувати, що формування загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів є одним із головних завдань сучасної системи освіти в Україні, що повинно реалізуватися шляхом формування у студентів власного уявлення про культуру як соціальний феномен у суспільстві; виховання інтересу до власної культури та культур інших народів, розуміння їх взаємопов'язаності та взаємодії; розвиток культурного самовизначення.

Висновки. Детальний аналіз цієї проблеми дав змогу зробити висновок, що мотиваційний та когнітивний компоненти при формуванні загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів є одними з визначальних, адже саме мотивація до пізнання та засвоєння знань про культуру як важливий соціальний феномен допомагає майбутнім фахівцям у галузі права у розвитку особистості та формуванні подальшої успішної кар'єри.

Отже, завдання вищого навчального закладу – підготувати майбутнього юриста не лише кваліфікованим спеціалістом-професіоналом, але й – толерантною, інтелігентною, освіченою і високоморальною особистістю, здатною адаптуватися у непростих соціально-економічних умовах сьогодення, здатною до міжкультурної комунікації з різними представниками багатокультурного українського та світового співтовариства.

Вихід із духовної кризи, що спостерігається у сучасному суспільстві, неможливий без набуття загальнокультурного, морально-етичного та духовного досвіду особистості майбутнього фахівця, який можливо набути не лише при засвоєнні фахових знань, але і за умови спеціально організованої системи виховних заходів. Сучасна система освіти має базуватися на загальнолюдських, національних й особистих цінностях та на формуванні у студентів відповідних ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // 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. 47-49.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002 // Професійно-технічна освіта. – 2002.– № 3. – С. 2-8.
3. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос», 2013. – 73 с.

CITED LITERATURE

1. N.M. Bibik: Competence approach: reflexive analysis of the application: edited by O.V. Ovcharuk.- K.: "K.I.S.", 2004.- p. 47-49.
2. National Doctrine of Education Development: Vocational education.-2002.- №3.- p.2-8.
3. A.V. Khutorskoi. Competence- based approach to learning. Scientific textbook. A.V. Khutorskoi. –M.-"Eidos". 2013.- 73 p.

УДК 37(477)(09):378.1

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

О.Л. КИРДАН

Науково обґрунтовано процес розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX століття, виділено його основні етапи. Виявлено особливості та тенденції розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами відповідно до виділених етапів. Визначено зміни у теорії і практиці управління вищими навчальними закладами України досліджуваного історичного періоду. Проаналізовано нормативно-законодавчу базу, яка регулювала управління вищими навчальними закладами.

Ключові слова: теорія і практика управління вищими навчальними закладами, етапи, особливості, тенденції, нормативно-законодавча база управління, державне управління, внутрішнє управління, статут, реформа.

Постановка проблеми. З прийняттям 1 липня 2014 р. Верховною Радою України Закону «Про вищу освіту» розпочався новий етап в управлінні вищими навчальними закладами, в основі якого лежить ідея університетської автономії, насамперед, в академічній, організаційній, фінансовій сферах; розширення повноважень учених рад та колективів університетів. Закон дозволяє вищим закладам освіти самостійно обирати ректора, тоді як міністерство лише фіксуватиме факт вибору. Водночас зауважимо, що упровадження Закону «Про вищу освіту» лише актуалізуватиме проблему

трансформації управління вищими навчальними закладами, яка є актуальною у теоретичному, практичному та соціальному аспектах. На наше переконання, результатом проведення реформи стане різка зміна системи і структури управління вищою освітою. Однак, перш ніж досліджувати настільки складне питання, звернемося до історії виникнення та розвитку в Україні теорії та практики управління вищими навчальними закладами.

Мета статті полягає в обґрунтуванні періодизації процесу розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами України у XIX – на початку XX століття.

Завдання: висвітлити процес розвитку управління вищими навчальними закладами України в історичній ретроспективі відповідно до визначених історичних етапів його становлення; виявити особливості та тенденції у розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами відповідно до виділених етапів.

Виклад основного матеріалу. Історія вищої освіти в Україні тісно пов'язана з історією українського народу. Спеціалізовані заклади вищої освіти – вищі школи, вищі студії – в Україні з'явилися ще за часів Київської Русі. Однак, освіта тієї епохи не була державною, структурованою і систематичною, а освітні та управлінські функції найчастіше виконували освічені особи, які прибували з Візантії і Західної Європи. Подальше багатомісячне існування українських земель у стані роздробленості, під гнітом монголо-татарських орд, польських, литовських та угорських феодалів, у складі Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій вплинуло на розвиток вищих навчальних закладів та управління ними.

Становлення і розвиток вітчизняної вищої школи від заснування Острозької академії (греко-слов'яно-латинської колегії) у 1576 р., Києво-Могилянської колегії (1632 р.), Львівського університету (1661 р.) до сьогодні – складний і суперечливий процес, у ході якого змінювалися нормативно-законодавчі та організаційні засади, тенденції, принципи управління вищими навчальними закладами.

У історико-педагогічній літературі неодноразово робилися спроби періодизації розвитку вищої освіти. Спробуємо і ми запропонувати періодизацію, орієнтуючись на об'єктивні ознаки, що відображають реальні процеси розвитку вітчизняної системи освіти, стрімке зростання вищої школи і часту зміну її правових форм. Однією із таких ознак є механізм управління вищими навчальними закладами, який реалізовувався на державному, центральному та внутрішньому рівнях на українських землях Російської імперії. З нашого погляду, розглянута у такому аспекті історія української вищої школи XIX – початку XX століття буде складним, багатограним процесом, у якому можна виділити, щонайменше, шість етапів, що відрізнялися не тільки рівнем вищої освіти, а й ступенем оволодіння механізмом управління вищими навчальними закладами, теорією і практикою його використання.

Вища школа України була частиною державності і спочатку нормативно-законодавча основа її діяльності включала в себе акти про створення навчальних закладів та документи, що регламентували їхній статус відповідно до державних цілей. З нашого погляду, слід наголосити на тому, що упродовж досліджуваного періоду українські землі входили до складу Російської та Австрійської (Австро-Угорської) імперій. Саме тому імперське освітнє законодавство регламентувало вищу освіту в Україні до революційних подій 1917 р. та відображало всі етапи її історії.

Перший етап тривав з моменту утворення перших закладів вищої освіти на українських землях до заснування Міністерства народної освіти Російської імперії (1802 р.). Як зазначають сучасні учені, Російська імперія «штучно стримувала поступ вищої освіти на українських землях»[2]. Дослідники загострювали увагу на тому, що ще «в середині XVIII століття провідні громадські діячі, вчені не раз порушували перед царським урядом питання про відкриття в Гетьманщині університету в Києві на основі академії ... Гетьман К. Разумовський розробив проект університету в Батурині» [2]. Однак, ці наміри не могли реалізуватися, оскільки політика російського самодержавства була спрямована на перетворення Гетьманщини в провінцію імперії, а Києво-Могилянська академія еволюціонувала у вищий духовний заклад.

Другий етап, який бере початок від заснування Міністерства народної освіти Російської імперії (1802 р.), утворення навчальних округів (1803 р.), першого університетського статуту (1804 р.), заснування Харківського університету (1805 р.) й тривав до прийняття другого загального статуту імператорських університетів 1835 р. Це був час створення системи вищої освіти на українських землях Російської імперії і зародження державної освітньої політики.

Принагідно зазначимо, що особливістю цього періоду стало затвердження Статуту (25 грудня 1833 р.) та відкриття Київського імператорського університету Св. Володимира (8 березня 1834 р.). Навчальними закладами, що, як і університети, давали вищу за змістом і систематизацією знань освіту, були Перша київська гімназія (з 1811 р.), Ніжинська гімназія вищих наук кн. І. Безбородька (з 26 серпня 1820 р.), Кременецький ліцей (Волинський, 1805–1831) та Рішельєвський ліцей в Одесі (з 2 травня 1817 р.).

У процесі дослідження теоретичних джерел [6; 7; 11] ми з'ясували, що дослідники вказують на запозичення положень університетського статуту 1804 р. з нормативних документів німецьких вишів,

пояснюючи переважанням у вітчизняних університетах того періоду німецьких вчених, які поширювали свої погляди на вищу освіту взагалі й організацію управління зокрема. Як слушно зауважує М.Н. Суровцева, «необхідно врахувати об'єктивні фактори: наприкінці XVIII – початку XIX ст. німецькі виші досягають свого розквіту, у той час як інші найстаріші вищі навчальні заклади Західної Європи переживають значний занепад» [13, с.13].

Слід наголосити, що Статут 1804 р. дозволив сконцентрувати більшу частину положень про вищі навчальні заклади в одному документі, тому його поява на початку XIX ст. була об'єктивно необхідною. У наші дні положення статуту безнадійно застаріли, однак цей документ у історико-педагогічному відношенні є цікавим для дослідників.

Зупинимось детальніше на характеристиці основних нормативно-правових засад та тенденцій статуту, що вплинули на теорію і практику управління вищими навчальними закладами. Так, головною особливістю розвитку вітчизняних університетів стала ідея державності, яку сформульовано у першій статті статуту [14, с.69]. Згідно положень статуту створено єдину і цілісну систему навчальних закладів, що складалася з чотирьох ланок: училища церковних парафій; повітові училища; губернські училища або гімназії та університети. В її основу покладено ідею загальноосвітньої школи, необхідної «для моральної освіти громадян» [11, с.154–155].

Тенденція регіоналізації освіти простежувалась через створення навчальних округів, центрами яких були університети. До того ж Харківський навчальний округ було утворено у 1803 р., а університет лише планувалось відкрити. Згодом така ж ситуація простежувалась й при створенні Київського та Одеського навчальних округів й відкритті університетів. Отже, нормативно-законодавча база вітчизняної освіти нерідко випереджувала практику і не тільки сприяла її закріпленню, але й була формою розвитку, імпульсом, що забезпечував рух вперед.

Інші статті першого розділу закріплюють організаційні форми, відносини управління та підпорядкування, регулюють основну діяльність університетів. Серед них окремо слід розглянути статті про навчальні округи та попечителів. Так, згідно зі ст. 13, навчальні округи складаються з «кількох сусідніх губерній, схожих між собою за місцевими обставинами». Кожен з округів «підвідомчий одному з членів Головного училищ правління». У статті 19 йдеться: «Головне училищ правління складається з попечителів університетів і їх округів з іншими членами, яких визначає імператор», тобто створюється своєрідна колегія при міністрі [11, с. 171–174]. Таким чином, викладене вище дає підстави для висновку про створення єдиної управлінської вертикалі знизу, від парафіяльних і повітових училищ та університету, до самого верху, через ректора, попечителя й міністра, що свідчить про тенденцію ієрархізації управління.

Одним із вагомих елементів системи управління вищими навчальними закладами, який істотно вплинув на теорію та практику управління, став інститут попечителів навчальних округів. Попечитель, як представник центральної влади, забезпечував єдність державної освітньої політики на території імперії. Фактично, введення попечительства стало особливістю вітчизняної системи управління вищими навчальними закладами, адже в жодній країні Європи відповідної посади не було.

Однією із провідних тенденцій, що істотно вплинула на формування системи вищої освіти та управління нею на українських землях Російської імперії стала самодостатність [10, с. 76], яка, на наше переконання, полягала у об'єднанні більш-менш великих територій, котрі мали достатньо культурно-освітніх сил та ресурсів для утворення організуючого, системоутворюючого центру – університету. Саме ця тенденція сприяла заснуванню Київського навчального округу (1832 р.) та імператорського університету ім. Св. Володимира (1834 р.), а згодом Одеського навчального округу (1863 р.) та Новоросійського університету (1865 р.).

Детальний розгляд статуту Харківського імператорського університету (1804 р.) дає підстави для висновку, що у статтях 4, 5 і 6 сформульовано загальну схему управління, вказано її організаційні форми і сфери компетенції, а також окреслено управлінську вертикаль та ієрархію керівних органів [14]. Відтак, у статуті виразно проглядаються такі особливості та тенденції розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами як автономність та колегіальність в управлінні.

Університети були центрами організації та управління всіма навчальними закладами округу, і це знайшло відображення у першому статуті, внаслідок чого при кожному університеті створювалися училищний комітет і педагогічний інститут для управління гімназіями, повітовими та іншими навчальними закладами округу та забезпечення їх педагогічними кадрами. З нашого погляду, чітке визначення факультетів університету, закладення першооснов державних освітніх стандартів, діяльність педагогічного інституту (в Харківському університеті у 1804–1859 рр.), зрештою підготовка фахівців для конкретної галузі діяльності визначили тенденцію професіоналізації університетської освіти.

Премії eman процесу розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами України починається з другого статуту (1835 р.) і триває до прийняття третього в 1863 р. Даний період відрізнявся тенденціями помітного посилення державної присутності в університетах та

централізацією управління про що свідчать роботи дослідників другої половини XIX – початку XX ст. (Д.І. Багалій, С.В. Рождественський), так і сучасних (Л.Д. Зеленська, С.Т.Золотухіна, С.І. Посохов, В.С. Шандра). Джерельне наповнення даного періоду сформоване офіційними документами з «Повного зібрання законів Російської імперії», архівними матеріалами, періодичними виданнями («Журнал Министерства народного просвещения», «Циркуляр по Киевскому ученому округу» (1860), «Циркуляр по Харьковскому ученому округу» (1861), звітами університетів.

Вивчення теорії та практики управління свідчить, що у другій третині XIX ст. було накопичено досвід керівництва навчальними закладами на центральному та місцевому рівнях, а освітня система зазнала глибокої реорганізації. Насамперед, статут (1835 р.) звільнив університети від невластивих їм функцій адміністративного управління освітніми установами навчального округу.

У процесі дослідження теоретичних джерел, архівних справ ми дійшли висновку, що теорія і практика управління даного періоду залежала від головних новацій статуту: високого державного і суспільного статусу університету, системи управління та підпорядкування. Так, зросло значення адміністративної вертикалі, насамперед попечителя навчального округу і ректора як його представника в університеті. Ректору надавалося право контролювати хід і якість викладання, істотно розширювалися його повноваження. Рада університету звільнялась від не властивих їй господарських справ і зосереджувалась на вирішенні проблем основної, тобто навчальної та наукової, діяльності. У цілому управління університетом спростилося і стало більш дієвим. Попечителю було відведено центральну роль і в університетській ієрархії: він на свій розсуд призначав засідання вченої ради і міг головувати; як «начальник університету», проживав в університетському місті й через ректора і вчену раду керував університетом та освітніми установами округу.

На наше переконання, статут 1835 р. настільки радикально перебудував вітчизняну університетську освіту, що можна стверджувати про першу глибоку університетську реформу.

Четвертий етап розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами України охоплює період з 1863 по 1884 рр. Глибокі соціально-економічні та політичні перетворення вплинули й на управління вищими навчальними закладами. Проведене дослідження теоретичних напрацювань як учасників трансформаційних перетворень (О.В. Головнин [1], А.В. Нікітенко [5], І.М. Соловйов [12], М.І. Пирогов), так і сучасних російських дослідників (Е.Д. Днепров [3], С.Д.Кессоу [4], Р.Г. Еймонтова [15],) дозволив зробити висновок, що даний період зберігав риси традиційного централізму в поєднанні з вузівською демократією у межах, визначених політичною доцільністю та ступенем наданої дозваної ініціативи в управлінні.

У теоретичних дослідженнях статут 1863 р. та реформа характеризується як зразок університетської демократії, адже відбулося послаблення управлінської вертикалі за рахунок посилення позицій професорів університетів та учених рад, однак зроблено це було так, щоб не втратити головного – збереження державної присутності в університетах у статусі засновника і гаранта вищої освіти.

Істотні зміни відбулися в організації і практичній реалізації управління вищими навчальними закладами: істотно понижено статус ректора, за яким залишилися лише представницькі функції і роль виконавця рішень вченої ради; права і повноваження попечителя навчального округу залишалися досить сильними, адже за ним зберігалось останнє слово у вирішенні найбільш важливих управлінських, насамперед кадрових, питань [8]. Отже, університетська автономія опинилася обмеженою рамками державності.

Дослідження теорії і практики управління вищими навчальними закладами українських губерній у складі Російської імперії згідно статуту 1863 р. свідчить про наявність гострих протиріч, які накопичилися у суспільстві та вищій школі, що, зрештою, й спричинило підготовку й прийняття нового статуту 1884 р.

П'ятий етап, що тривав з 1884 р. до 1917 р., можна вважати періодом зрілості вітчизняних вищих навчальних закладів. Основними тенденціями розвитку теорії і практики управління цього періоду стали: багаторівневність, спеціалізація вищих навчальних закладів та роздержавлення системи освіти, яка полягала у відкритті вищих навчальних закладів з громадської ініціативи на приватні та благодійні кошти.

Багаторівневність в управлінні вищими навчальними закладами виявлялася через введення нового порядку, згідно з яким факультети розробляли два навчальних плани (полегшений і поглиблений), які, залежно від вибору студента, давали право на отримання диплома першого або другого ступеня й відповідно чин 10 або 12 класу таблиці про ранги.

Урядові ліберальні реформи 1860–70-х рр. сприяли розвитку як загальної, так і спеціальної вищої освіти, доступної для всіх станів. Так, наприклад, вищу професійно-технічну освіту в Україні можна було здобути в Харківському технологічному інституті (від 1885 р.), Київському політехнічному інституту (від 1898 р.), Катеринославському гірничому інституті (від 1912 р., до цього

часу з р. – вище гірниче училище), Катеринославському приватному політехнічному інституті (від 1916 р. для єврейської молоді.

Шостий етап тривав з 1917 р. по 1921 р. Революційні події 1917 р. кардинально змінили відносини між університетами і державою, призвели до перегляду принципів організації, структури управління та внутрішньої юрисдикції університетів.

Джерельною базою дослідження даного періоду стали не лише наукові джерела та архівні справи, а й матеріали періодичних видань, зокрема «Русская старина (1917)», «Вільна українська школа (1918-1919)», «Вісник Наркомпросу УРСР (1920)», «Просвещение» (1920) та ін.

Слід наголосити, що саме у цей період відбувся новий поштовх у розвитку вищої освіти в Україні, спостерігалось різке зростання кількості вищих навчальних закладів. Принагідно відзначимо, що змінився їхній статус, ліквідовано автономію, зрештою, у 1920 р. було реформовано університети, які перестали існувати як тип вищого навчального закладу.

З 1921 р. діяльність вищів регламентувалася спеціалізованими актами – положеннями про вищі навчальні заклади. Почався «радянський контроль вищої школи». Навчальні заклади включалися у загальну, тепер радянську систему управління, а керівництво вищою освітою визнавалося функцією держави.

Отже, особливістю у розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами відповідно до виділених етапів була недовговічність університетських статутів, причому підрунтям для їх перегляду слугували не потреби системи вищої освіти, а політичні події. Необхідно відзначити, що всі зміни нормативно-законодавчої бази, яка регулювала управління вищими навчальними закладами в основному стосувалися зміни структури і компетенції органів управління.

Висновки. Під процесом управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX століття розуміємо закономірну, послідовну зміну механізму управління у його теоретичному наповненні, практичній реалізації, структурних і змістових трансформаціях відповідно до нормативно-законодавчої бази. На основі обґрунтування процесу управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX століття виявлено основні тенденції його розвитку, що дозволило виділити основні етапи:

1-й етап (з найдавніших часів до 1802 р.) характеризувався відсутністю державної, структурованої системи управління вищими навчальними закладами; освітні та управлінські функції здійснювалися на рівні окремих автономних вітчизняних закладів вищої освіти: Острозької академії (греко-слов'яно-латинської колегії), Києво-Могилянської колегії, Львівського університету.

2-й етап (1802–1835 рр.) став періодом створення системи вищої освіти на українських землях Російської імперії і зародження державної освітньої політики. Основними тенденціями, що вплинули на теорію і практику управління вищими навчальними закладами даного періоду були ідея державності, регіоналізації, самодостатності, автономності, колегіальних засад в управлінні, професіоналізації університетської освіти.

3-й етап (1835–1863 рр.). Даний період відрізнявся тенденціями помітного посилення державної присутності в університетах та централізацією управління.

4-й етап (1863–1884 рр.) зберігав риси традиційного централізму в поєднанні з вузівської демократією у межах, визначених політичною доцільністю та ступенем наданої дозованої ініціативи в управлінні.

5-й етап (1884–1917 рр.). Основними тенденціями розвитку теорії і практики управління цього періоду стали: багаторівневність, доступність, спеціалізація вищих навчальних закладів та роздержавлення системи освіти.

6-й етап (1917–1921 рр.). Українська революція кардинально вплинула на теорію і практику управління вищими навчальними закладами, призвела до перегляду принципів організації, структури управління та внутрішньої юрисдикції університетів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії та практики управління навчальним закладами в історичному розвитку вищої школи України. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на визначення особливостей управління з урахуванням зарубіжного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головин А. В. Записки для немногих / А. В. Головин // ВИ. – 1997. – № 1. – С. 98–119; № 2. – С. 96–114.
2. Дзюба О.М. Вища освіта в Україні [Електронний ресурс] / О.М. Дзюба, В.С. Шан // Енциклопедія історії України / [редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін.]; НАН України; Інститут історії України. – Т. 1: А-В. – К. : В-во «Наукова думка», 2003. – 688 с. – Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Vyscha_osvita.
3. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: в 2 т. – Т. 1: Политическая история российского образования. – М. : Мариос, 2011. – 648 с.
4. Кэссоу С. Д. Университетский устав 1863 г. : новая точка зрения / С. Д. Кэссоу // Великие реформы в России. 1856–1874 / [под ред. Л.Г. Захаровой, Б. Эклофа, Дж. Бушнелла]. – М., 1992. – С. 317-334.
5. Никитенко А. В. Дневник: в 3 т. / А. В. Никитенко. – Т. 2.: 1858–1865. – М., 1955. – 652 с.
6. Новиков М.В. Создание университетского образования в России и Устав 1804 г. / М.В. Новиков, Т.Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. I. – С. 15-22. – (Серия: Гуманитарные науки).

7. Новиков М.В. Становление университетского образования в России / М.В. Новиков, Т.Б. Перфилова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Том I. – С. 7–19. – (Серия: Гуманитарные науки)
8. Общий устав Императорских российских университетов // Университетский устав 1863 года. – СПб., 1863. – С. 1–43.
9. Общий устав Императорских Российских Университетов. 1835 г. // Сборник постановлений по МНП. – СПб., 1875. – Т.2 : 1825-1855. Отделение 1-е. 1825-1839. – 1223 с.
10. Озеров И.К. К реформе образования / И.К. Озеров. – М.: Изд-во В.М. Саблина. – 1907.
11. Отечественные университеты в динамике золотого века русской культуры : монография / [под ред. докт. юрид. наук Е.В. Олесеюка]. – СПб. : Союз, 2006. – 371 с.
12. Соловьев И. М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников / И. М. Соловьев. – Вып. 1: Университеты до эпохи шестидесятых годов. – СПб., 1914. – С. 37–46.
13. Суровцева М.Н. Государственный вуз как юридическое лицо: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.03 / Суровцева М.Н. – Томск, 2004. – 242 с.
14. Уставы Императорских Московского, Харьковского и Казанского Университетов 1804 г. // Сборник постановлений по МНП. – СПб., 1875. – Т.1: 1802-1825. – Стб.299.
15. Эймонтова Р. Г. Российские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века / Р.Г. Эймонтова. – М., 1993. – 239 с.

CITED LITERATURE

1. Holovnin A. V. Notes for a few / A. V. Holovnin // VI. – 1997. – № 1. – P. 98-119; № 2. – P. 96–114. [in Russian].
2. Dziuba O.M. Higher education in Ukraine [Electronic resource] / O.M. Dziuba, V.S. Shan // Encyclopedia of History of Ukraine / [editorial Board: V. Smoliy (chairman) and others; National Academy of Sciences of Ukraine; Institute of History of Ukraine]. – V. 1: A-C. – Kyiv: Publ. house “Naukova dumka”, 2003. – 688 p. – Mode of access: http://www.history.org.ua/?termin=Vyscha_osvita. [in Ukrainian].
3. Dneprov E.D. Russian education in the XIX - early XX century (2 vol.). The political history of Russian education / E.D. Dneprov. – Moscow: Marios, 2011. – Vol. 1. – 648 p. [in Russian].
4. Kessou S. D. University Statute of 1863: a new point of view / S. Kessou // Great Reforms in Russia. 1856-1874 / [ed. L. Zakharova, B. Eklof, J. Bushnell]. – Moscow, 1992. – P. 317–334. [in Russian].
5. Nikitenko A. V. Diary: in 3 vol. / A. Nikitenko. – Vol. 2: 1858-1865. – Moscow, 1955. – 652 p. [in Russian].
6. Novikov M. V. Creating a university education in Russia and Statute of 1804 / M. Novikov, T. Perfilova // Yaroslavl Pedagogical bulletin. – 2012. – Volume I. – № 1. – P. 15-22. – (Humanities) [in Russian].
7. Novikov M. V. Establishment of a university education in Russia / M. Novikov, T. Perfilova // Yaroslavl Pedagogical bulletin. – 2011. – Volume I. – № 1. – P. 7-19. – (Humanities). [in Russian].
8. General Statute of the Imperial Russian universities // University Statute of 1863. – St. Petersburg, 1863. – P. 1-43. [in Russian].
9. General Statute of the Imperial Russian universities. 1835 // Collection of resolutions by the Ministry of Public Education. – St. Petersburg, 1875. – Vol. 2: 1825-1855. – Section 1. 1825-1839. – 1223 p. [in Russian].
10. Ozerov I. K. On the education reform / I. K. Ozerov. – Moscow: Publ. house of V.M. Sablin, 1907. [in Russian].
11. Domestic universities in the dynamics of the golden age of Russian culture: monograph / [ed. by Doctor. (Sciences of Law) E. Olesyuk]. – St. Petersburg: Publ. house «Soyuz», 2006 – 371 p. [in Russian].
12. Solovyov I. M. Russian universities in their Statutes and the memoirs of contemporaries / I. M. Solovyov. – Issue. 1: Universities before the era of the sixties. - St. Petersburg, 1914. – P. 37-46. [in Russian].
13. Surovtsev M. N. Public University as a legal entity: thesis paper to obtain Ph. D. (Sciences of Law): 12.00.03 / M. Surovtsev. – Tomsk, 2004. – 242 p. [in Russian].
14. Statutes of the Imperial Moscow, Kharkov and Kazan Universities of 1804 // Collection of resolutions by the Ministry of Public Education. – St. Petersburg, 1875. – Volume 1: 1802-1825. – P. 299. [in Russian].
15. Eymontova R. G. Russian universities on ways of reform: the sixties of the XIX century / R. G. Eymontova. – Moscow, 1993. – 239 p. [in Russian].

УДК: 37.012: 3030.9

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ

О.В. ЄЖОВА

Стаття присвячена проблемі встановлення змісту та структури моделі фахівця для розроблення концепції його теоретико-практичної підготовки. Запропонована прогностична модель фахівця, на вході якої фактори (прогноз інноваційного розвитку галузі) та контрольні параметри (професійно важливі якості особистості), а на виході критерії (професійні компетенції).

Ключові слова: модель фахівця, професійно важливі якості, прогноз галузі, фактори, критерії, «чорна скринька».

Постановка проблеми. Моделювання широко застосовується в педагогічній науці як метод навчання та метод наукового пошуку. Прогностичні моделі дозволяють готувати фахівців, здатних виконувати професійні завдання на високому рівні не лише в сучасних, а й прогнозованих умовах діяльності. Актуальною є проблема створення моделей фахівців для розроблення концепції теоретико-практичної підготовки фахівця відповідної галузі та кваліфікації

Перш ніж розробляти рекомендації щодо змісту, форм та методів підготовки фахівця, необхідно дати відповіді на питання: Де працюватиме випускник? Які види робіт він буде виконувати? На якому обладнанні він працюватиме? Які матеріали він буде обробляти (використовувати)? Які особистісні якості потрібні для виконання роботи?

Проблемі сутності та структури моделі фахівця присвячені численні дослідження українських та зарубіжних педагогів.

Професор Радкевич у [5] під моделлю випускника розуміє «...здатність результатів діяльності задовольнити запити і потреби особистості, держави, економіки й конкретного виробництва». Еталонні моделі випускників формуються за результатами як освітнього маркетингу, так і аналізу ринку праці.

І. Іванова у роботі [4] компонентами моделі фахівця-конструктора одягу вважає професійні, соціально-політичні, творчі, особистісні якості, які визначають здатність спеціаліста працювати в умовах ринкових відносин, досягати результатів, що відповідають вимогам науково-технічного прогресу та системі його соціальних пріоритетів.

Ольга Авраменко пропонує фреймову модель концептосфери середовища формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих ювелірів. Модель, наведена у [1], складається з п'яти макроконцептів: професійно-технічний навчальний заклад; професійні перспективи; соціальні партнери; держава; професійна ідентифікація. Ядром (мегаконцептом) моделі є учень. Дана модель містить елементи прогнозу «професійні перспективи», методологія конкретизації яких потребує подальшої розробки.

Окремим випадком моделі фахівця можна вважати моделі-кваліфікаційні характеристики, які містяться в державних стандартах освіти.

Перераховані моделі фахівця є переважно статичними, тобто з точки зору кібернетичного підходу вони відображають вихідні параметри, або критерії системи «випускник навчального закладу». Однак дані моделі не враховують керуючі параметри системи, або фактори, а отже недостатньо ефективні для дослідження способів впливу на об'єкт.

Методологію побудови та структуру прогностичної моделі робітника запропонував Б. С. Гершунський. На його думку, модель повинна містити науково обґрунтовані дані про найбільш вірогідні тенденції розвитку відповідної галузі науки, техніки, виробництва, а також в достатній мірі деталізований перелік вимог до особистісних та професійних якостей, які повинен мати робітник певного профілю, що оптимально функціонує не лише в умовах сучасного виробництва, а й в умовах виробництва майбутнього [2, с. 133].

Відзначаючи безумовну цінність такого підходу до побудови прогностичної моделі фахівця, здається суперечливим обґрунтованість місця прогностичної характеристики галузі в структурі даної моделі. На нашу думку, створення прогнозу розвитку галузі є необхідним етапом у створенні моделі фахівця, на якому встановлюються вихідні дані, або фактори для побудови прогностичної моделі випускника навчального закладу. Модель же фахівця повинна містити елементи, притаманні саме випускнику, включаючи його здатність виконувати виробничі завдання в умовах як сучасного, так і майбутнього виробництва.

Таким чином, невирішеним залишається завдання встановлення структури та конкретизації змісту моделі фахівця, необхідної для розроблення науково обґрунтованої концепції його навчання.

Мета. Мета статті полягає у встановленні змісту та структури моделі фахівця для розроблення концепції його теоретико-практичної підготовки.

Завдання дослідження:

- встановлення класифікаційних ознак моделі фахівця;
- встановлення структури моделі фахівця;
- встановлення переліку вхідних та вихідних параметрів моделі фахівця.

Виклад основного матеріалу. В даному дослідженні використане класичне для теорії пізнання визначення моделі, надане В. А. Штоффом: «Модель – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про цей об'єкт».

Класифікаційні ознаки моделі фахівця встановлені у відповідності до класифікації педагогічних моделей, розробленої автором статті [3].

Модель фахівця, створена з метою проведення педагогічного дослідження, повинна мати такі класифікаційні ознаки.

За сферою застосування: науково-дослідницька. Перевагу в цьому класі слід надати імітаційній моделі, оскільки вона відтворює суттєві риси поведінки системи і дозволяє досліджувати вплив зовнішніх чинників на поведінку системи.

За формою: інформаційна, кібернетична. Це дозволить створити систему з урахуванням внутрішніх зв'язків та зовнішніх чинників, яка допоможе отримати на виході потрібний результат – кваліфікованого, професійно надійного фахівця.

За структурою: мережева, хоча окремі елементи можуть мати ієрархічну або табличну структуру.

За ступенем деталізації: на рівні прийняття стратегічних рішень -укрупнена, в подальшому - докладна, деталізована.

За розвитком в часі: динамічна, прогностична, оскільки освіта за своєю сутністю спрямована в майбутнє. Завдання навчального закладу – підготувати фахівця до виконання не лише актуальних для відповідної галузі завдань. Фахівець повинен бути готовим вирішувати професійні проблеми, які будуть актуальні через 5-10 років, із застосуванням технологій, які наразі існують лише на стадії розробки.

За ступенем відтворення основних рис системи: функціональна, тобто призначена для дослідження особливостей функціонування системи у відповідності до її призначення.

За шириною охоплення проблематики підготовки фахівців: модель може містити елементи міжнародні, загальнодержавні, регіональні.

В своєму дослідженні ми скористались кібернетичним підходом до об'єкту, згідно з яким для побудови моделі об'єкту обираються лише ті його властивості, які підлягають вивченню в межах даного дослідження. Це дозволяє значно спростити модель та зосередитися на дослідженні найбільш суттєвих рис об'єкту та засобів впливу на нього.

Нами встановлено, що прогностична модель фахівця повинна створюватись за типом «чорної скриньки», на вході якої входні параметри, які найбільш суттєво впливають на спеціаліста майбутнього, а на виході - професійні та інші якості фахівця. В такому разі завдання педагогічного дослідження може бути сформульоване таким чином: встановити залежність між критеріями та факторами шляхом створення навчальної системи (змісту, форм, методів навчання тощо), які дозволять за даних факторів отримати випускника, який відповідає необхідним критеріям.

Вхідні параметри означають способи впливу на об'єкт. До них відносять керуючі параметри (або фактори), контрольні та збурюючі параметри.

Найбільш суттєвим *фактором* у підготовці фахівця майбутнього є прогноз інноваційного розвитку галузі, для роботи в якій навчається людина, а саме: майбутнє місце роботи та зміст праці випускника, а також обладнання, матеріали та технології, які він буде використовувати у своїй професійній діяльності. При створенні прогнозів розвитку галузі застосовують різні методи: експертні, статистичні, аналіз патентної інформації тощо. Особливу увагу при цьому слід приділяти розвитку інноваційних технологій з точки зору зміни технологічних укладів. Це дозволить встановити елементи нових технологічних укладів, які повинні стати складовою змісту освіти при підготовці фахівців. При дослідженні змісту праці слід проаналізувати передусім прогнозовані трудові функції працівника як систему робочих рухів, прийомів, операцій, зумовлених технологічним процесом організації.

Контрольні параметри впливають на систему, підлягають врахуванню при дослідженні, але прямого впливу на них дослідник не має. У випадку з моделлю фахівця це професійно важливі якості, які визначають можливість успішного набуття професійних компетенцій та професійну надійність працівника. Так, зокрема, для фахівців технологічної галузі автором даної роботи встановлені такі групи професійно важливих якостей: виконавчо-рухівні прояви; пізнавальні процеси; пам'ять та мислення; емоції; ділові якості та ставлення особистості (до оточуючих, до праці, до речей, до себе); творчі особливості; специфічні вимоги (зокрема, фізична витривалість). Професійно важливі якості повинні враховуватись в профорієнтаційній роботі для того, щоб, з одного боку, рекомендувати молодій людині найбільш прийнятну саме для неї професію, а з іншого боку, забезпечити відповідну галузь найбільш підходящими працівниками. Деякі професійно важливі якості можуть бути сформовані або покращені в процесі навчання, що також має бути враховано при створенні моделей підготовки фахівців.

Збурюючі параметри неконтрольовані, не підлягають вимірюванню та змінюються у часі випадковим (з точки зору досліджуваної системи) чином. До збурюючих нами віднесені політичні, економічні, соціальні параметри середовища, в якому здійснюється діяльність навчального закладу. Спричиняючи суттєвий вплив на систему освіти (зокрема, на юридичну базу та матеріальне забезпечення навчального процесу), ці параметри не впливають безпосередньо на зміст навчального матеріалу, але можуть впливати на форми та методи організації навчання. Зокрема, на графік навчального процесу може вплинути потреба економії енергоресурсів, несприятлива епідемічна обстановка тощо.

Вихідні параметри, або *критерії* – це показники стану системи. В педагогічній діяльності показниками ефективності підготовки вважають готовність випускника до професійної діяльності в умовах сучасного та прогнозованого виробництва. Визначають кваліфікацію випускника шляхом оцінки ступеню сформованості у нього відповідних знань, умінь та навичок, або з точки зору компетентнісного підходу – професійних компетенцій.

Узагальнена схема структури прогностичної моделі фахівця наведена на рис. 1.

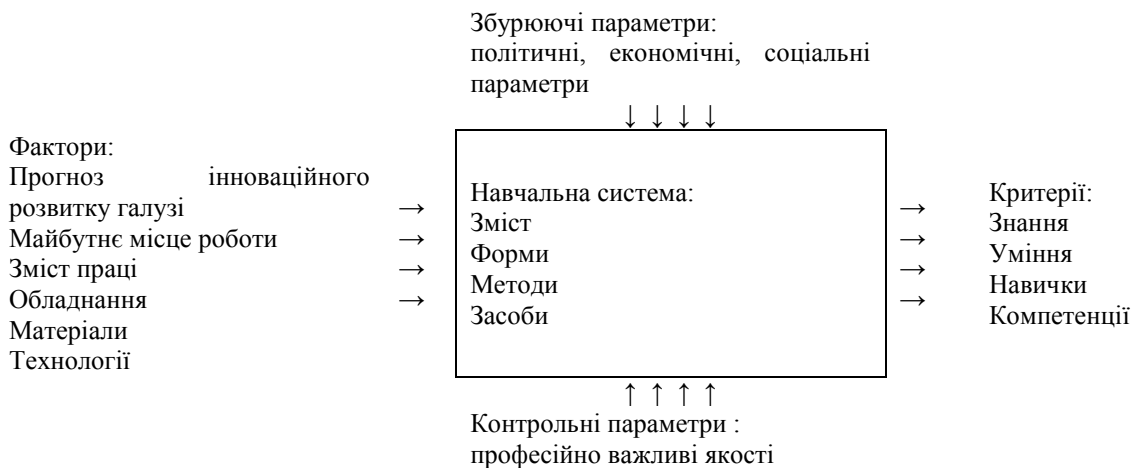


Рис. 1. Структура прогностичної моделі фахівця

Слід відзначити, що запропонована модель дещо спрощена порівняно з багатогранністю як освітньої системи, так і взаємозв'язків різних сторін діяльності суспільства. Так, зокрема, між навчальною системою і вхідними параметрами моделі існує також зворотній зв'язок. Він проявляється в тому, що у відповідній сфері діяльності працюють переважно випускники системи освіти та безпосередньо впливають на інноваційний розвиток галузі. Тому чим краще будуть підготовані дипломовані спеціалісти до впровадження нових технологій, тим оптимістичніший сценарій розвитку інновацій слід обирати при створенні прогнозів галузі для розроблення навчальних систем.

Висновки. Модель фахівця потрібна для розроблення концепції теоретико-практичної підготовки фахівця відповідної галузі та кваліфікації.

Запропонована модель фахівця за сферою застосування науково-дослідницька, за формою кібернетична, за розвитком в часі прогностична.

Запропонована прогностична модель фахівця повинна створена за типом «чорної скриньки», на вході якої вхідні параметри, які найбільш суттєво впливають на спеціаліста майбутнього, а на виході - професійні та інші якості фахівця.

Найбільш суттєві вхідні параметри моделі фахівця - прогноз інноваційного розвитку галузі та професійно важливі якості особистості. Збурюючі параметри моделі - політичні, економічні, соціальні процеси в суспільстві. Вихідними параметрами моделі є набуті фахівцем професійні компетенції.

Подальші дослідження будуть спрямовані на деталізацію та конкретизацію структурних елементів моделі фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. Середовище формування професійної компетентності фахівця-ювеліра / О. Авраменко // Педагогіка і психологія проф. освіти : наук.-метод. журн. – 2011. – № 5. – С. 49-56.
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.
3. Єжова О. В. Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях / О. В. Єжова // Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Випуск 5. – Частина 2. – С. 202-206. – (Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти).
4. Иванова И. И. Система компьютерного моделирования в профессиональном образовании конструкторов-модельеров : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / И. Иванова. – Тольятти, 2004. – 158 с.
5. Радкевич В. О. Проблеми професійного навчання кваліфікованих робітників для потреб інноваційної економіки / В. О. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України – К.: Вид-во ІПТО НАПН України, 2012. – С. 5-10.

CITED LITERATURE

1. Avramenko O. Environment of forming Jeweler's professional competence / O. Avramenko // Pedagogy and Psychology of Professional Education. – 2011. – № 5. – P. 49-56. [in Ukrainian].
2. Gershunsky B. S. Pedagogical prognostication: methodology, theory, practice / B. S. Gershunsky. – Kyiv, 1986. – 200 p. [in Russian]
3. Yezhova O. V. Classification of models in pedagogical research / O. Yezhova // Scientific notes. – Kirovohrad: Kirovohrad volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2014. – Issue 5. – Part 2 P. – P. 202-206. – (Series: Problems of methodology of Physics and Mathematics and technology education) [in Ukrainian].
4. Ivanova I. I. System of computer modeling in professional vocational education of designers: thesis paper to obtain Ph.D. (Pedagogical Sciences) / I. Ivanova. – Tolyatti, 2004. – 158 p. [in Russian]
5. Radkevych V. Problems of skilled workers' vocational training for the needs of innovation economy / V. Radkevych // Scientific Bulletin of Institute of Vocational Education NAPS Ukraine. Professional pedagogic: coll. sciences works / Institute prof.-tech. Education NAPS Ukraine - Kyiv: IPTO NAPS of Ukraine, 2012. – Vol. 3. – P. 5-10. [in Ukrainian].

УДК 378.147

ФІНАНСОВА МАТЕМАТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Я.В. ГОНЧАРЕНКО, О.С. СУШКО

У статті формулюється мета, основні завдання та зміст курсу «Фінансова математика» в системі підготовки студентів математичних спеціальностей.

Ключові слова: фінансова математика, зміст навчання, вимоги до знань та вмінь.

Постановка проблеми. Враховуючи сучасні соціально-економічні умови, наукомісткі виробництва, обсяги наукової і технічної інформації, впровадження нових інформаційних технологій в усі сфери діяльності людини, можна констатувати, що роль математичної освіти як джерела фундаментальних знань та формування загальної і професійної культури людини, наукового (зокрема, економічного) світогляду суттєво посилюється. А отже, надзвичайно актуальною є проблема підготовки викладачів математики та економіко-математичних дисциплін для ВНЗ I-IV рівнів акредитації. Готувати ж таких викладачів мають педагогічні університети.

Метою математичної освіти студентів спеціальності «Математика» (додаткові спеціальності: економіка та інформатика або спеціалізація: фінансова математика) має стати не просто передача суми певних знань, вмінь та навичок, а формування спеціаліста, який сам здатен використовувати їх для розв'язання прикладних завдань, а також може навчити цьому інших.

Таким чином, прагматичні цілі навчання математики студентів з одного боку, і певна «академічність» (відірваність від прикладних задач) навчання, з іншого, вказують на існуючі протиріччя у змісті та технологіях математичної освіти, які свідчать про необхідність її реформування. Досвід авторів, аналіз науково-методичної літератури, результатів педагогічних досліджень свідчать про те, що сучасні реалії вимагають нових підходів до освіти майбутніх вчителів. Коротко вони зводяться до наступного:

1. Стає актуальним суттєве оновлення змісту та методики навчання, включення до навчальних програм управлінських, економічних та правових знань, поглиблене вивчення інформаційних технологій, основ інтелектуальної власності, іноземних мов тощо.

2. Впровадження креативної методики навчання, основою якої є принцип «створи», замість принципу «повтори».

3. З'являються нові сфери науки і технологій, які потребують змін традиційних університетських дисциплін. Виникає необхідність відходу від класичних методик, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемно орієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними і прикладними дослідженнями.

У Фізико-математичному інституті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова здійснюється підготовка викладачів математики та економіко-математичних дисциплін (освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр). Підготовка магістрів ведеться на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» напряму підготовки «Математика».

Навчальні плани підготовки спеціалістів напряму «Математика» включають в себе фундаментальні математичні дисципліни: математичний аналіз, аналітична геометрія, лінійна алгебра, алгебра і теорія чисел, дискретна математика, теорія ймовірностей та математична статистика, методи обчислень, математична логіка і теорія алгоритмів, які утворюють базу для вивчення таких економіко-математичних курсів як: математичні методи і моделі дослідження операцій; економетрія; математичні методи економічного і фінансового аналізу; економіко-математичне моделювання; економічний ризик та методи його вимірювання; страхування і актуарні розрахунки; вибрані питання теорії ймовірностей, математичної статистики та теорії випадкових процесів, які, разом з методичними дисциплінами, є основою для підготовки магістра — викладача економіко-математичних дисциплін у вищому навчальному закладі, науковця, фахівця з фінансової математики (фінансового аналізу).

Мета та завдання статті. Обґрунтувати доцільність, сформулювати мету, окреслити зміст та вимоги до знань та вмінь, що формуються в процесі вивчення курсу «Фінансова математика» студентами напряму підготовки 6.040201 Математика (додаткові спеціальності: економіка та інформатика або спеціалізація: фінансова математика).

Виклад основного матеріалу. Фінансова математика – це найбільш динамічно прогресуюча наука, що вивчає методи і методики визначення вартісних та часових параметрів фінансових та інвестиційних операцій, а також моделі оптимального управління інвестиціями, капіталом та його складовими. Навчальний курс фінансової математики традиційно включає систематичний виклад методів кількісного аналізу, що використовуються при прийнятті оптимальних управлінських рішень

в фінансовій сфері, зокрема, розглядаються методи врахування факторів часу, інфляції, оцінки потоків платежів, операцій з цінними паперами тощо.

Фінансова математика може бути як окремою дисципліною циклу математичної та природничо-наукової підготовки студентів, а також складовою таких дисциплін як економіко-математичне моделювання, економічний ризик та методи його вимірювання, страхування, фінансовий аналіз тощо.

Викладанню дисципліни «Фінансова математика» передують вивчення таких математичних дисциплін, як математичний аналіз, диференціальні рівняння, теорія ймовірностей та математична статистика, економетрія та ін.

Метою вивчення навчальної дисципліни є вивчення основ фінансових обчислень, методики вимірювання та оцінки параметрів фінансових операцій, побудова та дослідження математичних моделей фінансових процесів та явищ, а також застосування теоретичних знань на практиці при розв'язуванні конкретних фінансових задач.

Предметом вивчення дисципліни є фінансові розрахунки; побудова та дослідження математичних моделей фінансових процесів та явищ; теоретичні та практичні питання аналізу фінансової діяльності підприємства.

Завдання навчальної дисципліни полягає у:

• побудові та аналізі математичних моделей, які відображають об'єктивні закономірності фінансових процесів;

- обчисленні результатів фінансової угоди для кожного із її учасників;
- дослідженні результатів фінансових операцій в залежності від змін їх параметрів;
- розробка схем погашення коротко та довгострокових кредитів;
- визначення оптимальних умов проведення фінансової операції;
- застосування отриманих результатів для прийняття фінансово-управлінських рішень.

Вивчаючи навчальну дисципліну студент повинен набути такі компетентності:

- здійснювати організацію процесу управління грошовими активами підприємства;
- здійснювати планування операцій з цінними паперами підприємства;
- формувати кредитну політику підприємства;
- аналізувати грошові потоки підприємства;
- аналізувати фінансові операції;
- аналізувати вплив інфляції на фінансову діяльність підприємства.

Перелічені компетентності забезпечуються відповідними їм знаннями, вміннями та навичками.

Перелік знань, які становлять компетентність:

• визначення сутності вартості грошей у часі;

• розуміння сутності процесів нарощення та дисконтування капіталу суб'єктів підприємницької діяльності простими та складними відсотками;

• економічний зміст реінвестування (капіталізації) капіталу; особливості операцій з урахуванням векселів;

• визначення впливу кількості нарахувань на розмір накопиченої та дисконтованої суми грошових коштів;

• ефективна річна процентна й облікова ставки, їх економічний зміст, використання в фінансових операціях;

• визначення змісту та сутності аналізу потоку платежів та його основних параметрів;

• економічний зміст фінансової ренти та особливостей її нарахування та сплати;

• нарощення первісного капіталу з урахуванням купівельної спроможності грошей;

• оперування понятійним апаратом та використання фундаментальних принципів та комплексного методичного підходу до розв'язання певної фінансової ситуації.

До переліку вмінь і навичок, які визначають компетентності, відносяться такі:

• здійснювати підбір конкретних засобів та інструментів для належного управління грошовими активами підприємства; враховувати у фінансовій діяльності підприємства концепцію вартості грошей у часі, розраховувати поточну та майбутню вартість грошей;

• виконувати операції нарощення та дисконтування грошових активів підприємства за схемами простих та складних відсотків, розраховувати основні параметри та результативність операцій з цінними паперами, організувати і здійснювати процес обробки інформації щодо проведення фінансових операцій суб'єктами підприємницької діяльності, вміти використовувати комп'ютерні технології з метою пошуку необхідної інформації;

• розраховувати основні параметри грошових потоків, визначати сучасну та майбутню вартість анuitетів пост- та пренумерандо, розрізняти пряме та зворотне завдання при оцінці грошових потоків,

обчислювати параметри відстрочених, безстрокових, безперервних анuitетів, анuitетів зі зміною величини платежу;

- вміти враховувати інфляцію при визначенні вартості капіталу за схемами простих і складних відсотків;

- визначати параметри фінансових операцій при зміні певних їх умов, проводити розрахунки щодо конверсії та консолідації боргів.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова проводить навчання студентів основам фінансової математики під час здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціальністю «Математика (спеціалізація: фінансова математика)» на заочній формі навчання. Проте, вважаємо за доцільне викладати дану дисципліну і для напрямку підготовки 6.040201 «Математика» (спеціалізація: економіка та інформатика), адже, обираючи такий напрям підготовки, студенти перш за все очікують отримати фундаментальні знання з математики та знайти їм практичне застосування в майбутній професійній (педагогічній та економічній) діяльності. Навчальний план підготовки таких фахівців, поки що розрахований лише на вивчення математичних та економічних дисциплін окремо один від одного. Складається така ситуація: студент володіє потужним математичним апаратом та суто теоретичними знаннями в економічній сфері і не може знайти зв'язку між ними.

Маючи на меті вивчення фінансової математики та набуття студентами всіх вище перелічених компетентностей можна запропонувати наступний орієнтовний тематичний план вивчення дисципліни.

Змістовий модуль I. Операції нарощення і дисконтування за допомогою простих і складних відсотків

Тема 1. Вартість грошей у часі та її використання в фінансовій діяльності підприємства

Сутність концепції вартості грошей у часі. Фактори з якими пов'язана необхідність оцінки вартості грошей у часі. Сутність поняття відсотків, їх види та класифікації. Сутність процесів нарощування та дисконтування. Прості та складні відсоткові ставки.

Тема 2. Нарощення і дисконтування з використанням схеми простих процентів

Нарощення за простими відсотковими ставками. Дисконтування за простими ставками. Визначення інших параметрів фінансових угод із простими ставками.

Тема 3. Нарощення і дисконтування з використанням схеми складних відсотків

Нарахування складних річних відсотків. Дисконтування і облік за складними ставками. Визначення інших параметрів угод із складними ставками. Еквівалентність відсоткових ставок. Зміна умов контрактів.

Тема 4. Урахування інфляції в фінансових розрахунках

Сутність ринкового механізму інфляції. Темпи й індекси інфляції. Облік інфляції за простими та складними відсотками. Способи компенсації втрат від інфляції при здійсненні фінансових операцій. Види процентних ставок використовують при урахуванні інфляції. Беззбиткова зміна умов контракту. Сутність поняття консолідації платежів.

Змістовий модуль II. Основні фінансові показники: грошовий потік, рента, кредитні розрахунки

Тема 5. Грошові потоки та їх аналіз з використанням методів нарощення і дисконтування

Характеристика грошового потоку. Види грошових потоків. Розрахунки вартості грошових потоків за умов «постнумерандо» та «пренумерандо». Відстрочений анuitет. Сутність методу лінійної інтерполяції. Зміст прямого та зворотного завдання оцінки грошового потоку.

Тема 6. Рента: постійна, змінна, неперервна

Сутність кінцевої річної ренти. Визначення параметрів річної ренти. «Вічна» річна рента. Обмін та заміна рент.

Тема 7. Кредитні розрахунки підприємств

Сутність процесу складання плану погашення боргу. Способи погашення позик. Економічний зміст коефіцієнта погашення заборгованості. Методи складання плану погашення позики рівними виплатами. Погашення позики при здійсненні виплат в арифметичній та геометричній прогресії.

Змістовий модуль III. Фінансові операції та інструменти

Тема 8. Дохідність фінансових операцій

Різні види доходності операцій. Поточна і повна доходність. Потік платежів і його доходність. Миттєва доходність. Ефективна та еквівалентна ставки відсотка.

Тема 9. Облігації. Визначення норми доходності.

Суть фінансових інструментів. Курс і доходність облігації без погашення з періодичними виплатами купонних відсотків; без купонної облігації з погашенням по номіналу та з виплатою купонних відсотків при погашенні; з періодичними виплатами відсотків та погашенням. Залежність ціни (курсу) облігації від ставки відсотка. Арбітраж і характеристики фінансових інструментів.

Тема 10. Система переваг суб'єкта та облік її при проведенні фінансових операцій
Система переваг суб'єкта. Цінність грошей в часі для суб'єкта. Функція корисності грошей.

Тема 11. Оптимізаційні моделі

Максимізація різниці доходів та власного доходу. Одночасні торги. Торги, в яких кількість осіб дуже велика і може бути невизначеною.

Зауважимо, що запропонований нами орієнтовний план навчальної дисципліни «Фінансова математика», може бути запропонований для майбутнього вивчення студентам напрямку підготовки 6.040201 «Математика»(спеціалізації: економіка та інформатика) і не враховує опанування ними елементів теорії ймовірностей та математичної статистики.

Після ознайомлення з основним апаратом теорії ймовірностей та математичної статистики в додаток до вже вивчених основ фінансової математики можна продовжити вивчення курсу фінансової математики з наступними змістовими модулями.

Змістовий модуль IV. Елементи актуарної математики

Тема 12. Класична модель ризику

Класична модель ризику. Випадкові суми випадковго числа доданків. Ймовірність небанкрутства у класичній моделі ризику. Інтегральне рівняння для ймовірності небанкрутства.

Тема 13. Процеси відновлення

Основна теорема відновлення. Рівняння відновлення. Теорема Крамера-Лундберга. Звичайний та стаціонарний процеси відновлення. Ймовірність банкрутства у звичайному та стаціонарному процесх відновлення.

Тема 14. Моделювання флуктуацій страхової справи

Змішаний пуассоновський процес. Моделювання флуктуацій портфелю за допомогою неоднорідного пуассонівського процесу. Випадкові процеси Кокса.

Тема 15. Апроксимація процесу ризику

Дифузійна апроксимація. Апроксимація Беекмана-Боверса. Апроксимація Де Вільдера.

Тема 16. Статистичні оцінки параметрів процесів ризику

Статистичні оцінки параметрів процесів ризику у класичній моделі. Оцінка сталої Крамера-Лундберга.

Змістовий модуль V. Ринок цінних паперів

Тема 17. Деякі відомості з теорії стохастичних диференціальних рівнянь

Стохастичний інтеграл Іто. Формула Іто. Стохастичні диференціальні рівняння. Теорема існування та єдиності.

Тема 18. Цінні папери

Основні цінні папери. Опис вартості акції за допомогою геометричного вінерівського процесу. Прямий та опосередкований методи визначення цін облігацій. Похідні цінні папери.

Тема 19. Ринок з дискретним часом.

Модель Кокса-Росса-Рубінштейна. Опис хедж-стратегії інвестора.

Тема 20. Опціони Європейського та Американського типів. Дискретний час

Розрахунок вартості та хедж-стратегії для опціону Європейського типу. Розрахунок вартості та хедж-стратегії для опціону Американського типу.

Тема 21. Ринок неперервним часом

Дифузійна модель. Стратегія інвестора і розрахунок вартості для опціону Європейського типу. Опціони Європейського типу з термінальною функцією виплат. Формул Блека-Шоулса. Рівняння Блека-Шоулса як модель рівноваги цни опціону-купівлі. Розрахунок опціонів Американського типу. Опціони з післядією.

Висновки. Фінансова математика як наука і навчальна дисциплін невпинно продовжує розвиватися, цим самим спонукаючи до оновлення змісту математичної підготовки студентів математичних спеціальностей, насамперед тих, що мають спеціалізацію або другу спеціальність, пов'язану з прикладними аспектами математики в галузі економіки або фінансів.

Вважаємо доцільним включити курс «Фінансова математика» з запропонованим вище змістовим наповненням до навчального плану підготовки бакалаврів напрямку 6.040201 Математика (з додатковими спеціальностями Економіка або Фінансова математика), а також продовжити дану змістову лінію в процесі підготовки магістрів відповідних спеціальностей, ввівши курс «Стохастична фінансова математика» як окрему навчальну дисципліну в блок предметів, що забезпечують спеціалізацію, або як окремиї модуль інших, близьких за змістом, курсів.

Вважаємо, що запропоноване нами змістове наповнення курсу «Фінансова математика» дозволяє вирішити ряд важливих дидактичних завдань:

- встановити «місток» між теоретичними знаннями з математики та їх прикладними застосуваннями;
- реалізувати принципи професійної та прикладної спрямованості навчання;

- підвищити мотивацію до навчання та науково-прикладних досліджень,
- ліквідувати ряд змістових прогалин, що існують в підготовці майбутніх фахівців, зокрема, в таких важливих галузях як фінансовий аналіз та економічний ризик та методи його вимірювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брігхем Е. Основи фінансового менеджменту / Е. Брігхем. – К.: Молодь, 1997. – 1000 с.
2. Бурда М. Макроекономіка: європейський контекст / М. Бурда, Ч. Виплош. – К.: Основи, 1998. – 682 с.
3. Гербер Х. Математика страхування життя / Х. Гербер. – М.: Мир, 1995. – 156с.
4. Мальхін В.И. Финансовая математика / В.И. Мальхін. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 237 с.
5. Теоретико-ймовірнісні та статистичні моделі в економетриці та фінансовій математиці / [М.М. Леоненко, Ю.С. Мішура, В.М. Пархоменко, М.Й. Ядренко]. – К.: Інформтехніка, 1995. – 380с.
6. Царков Є.Ф. Детерміновані та стохастичні моделі фінансової математики / Є.Ф. Царков, В.К. Ясинський, С.В. Ясинський. – Чернівці: Зелена Буковина, 2003. – 396 с.
7. Четыркин Е.М. Финансовая математика / Е.М. Четыркин. – М.: Дело, 2000. – 396с.

CITED LITERATURE

1. Brigham E. Fundamentals of financial management / E. Brigham. – Kyiv: Molod, 1997. – 1000 p. [in Ukrainian].
2. Burda M. Macroeconomics: The European context / M. Burda, C. Vyplosh. – Kyiv: Osnovy, 1998. – 682 p. [in Ukrainian].
3. Gerber H. Mathematics of life insurance / H. Gerber. – Moscow: Mir, 1995. – 156 p. [in Russian].
4. Malychin V. Financial mathematics: Training manual for high schools / V. Malychin. – M.: UNITY-DANA, 2003. – 237 p. [in Russian].
5. Theoretical probability and statistical models in Econometrics and Financial Mathematics / M. Leonenko, Y. Mishura, V. Parkhomenko, M. Yadrenko. – Kyiv: Informtekhnik, 1995. – 380 p. [in Ukrainian].
6. Tsarkov E. Deterministic and stochastic models of Financial Mathematics / E. Tsarkov, V. Jasinskiy, E. Jasinskiy. – Chernivtsi: Zelena Bukovina, 2003. – 396 p. [in Ukrainian].
7. Chetyrkin E. Financial Mathematics / E. Chetyrkin. – Moscow: Delo, 2000. – 396 p. [in Russian].

УДК. 371.134:372.4

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Т.Я. ГРИТЧЕНКО

У статті висвітлено сутність та структуру професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи та виявлено залежність понять «педагогічне спілкування» і «професійно-педагогічне спілкування» вчителя початкової школи.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, професійно-педагогічне спілкування вчителя початкової школи.

Постановка проблеми. Спілкування належить до міжпредметних категорій. Воно органічне і широко представлене у філософії, соціології, загальній та соціальній психології, педагогіці й інших науках, кожна з яких вивчає його у зв'язку із завданнями і специфікою своєї галузі знань.

Найбільш поширеним і розробленим є підхід до спілкування як одного з видів діяльності. Деякі дослідники при цьому підкреслюють специфічність діяльності спілкування як форми забезпечення інших видів діяльності, розглядають його як особливу діяльність.

Спілкування – це не просто ряд послідовних окремих дій (діяльностей) суб'єктів, що спілкуються. Будь-який акт безпосереднього спілкування – це дія людини на людину, а саме – їх взаємодія.

Спілкування характеризується як соціальний процес, здійснюваний усередині певної соціальної спільності (у групі, у класі, у суспільстві). Соціальність спілкування пояснюється не тільки тим, що воно обслуговує колективну діяльність, але перш за все тим, що воно виражає або реалізує суспільні відносини.

Представлені вище істотні характеристики спілкування мають місце і в педагогічній діяльності, але специфіка педагогічного спілкування визначається призначенням цієї діяльності, спрямованої на реалізацію цілей розвитку особистості.

Останнім часом у науковій літературі зустрічаємо багато визначень: «педагогічне спілкування», «професійно-педагогічне спілкування», «професійно-педагогічна комунікація», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» тощо.

Метою нашої статті є виявлення сутнісної залежності понять «педагогічне спілкування» і «професійно-педагогічне спілкування» та визначення структури професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел дозволив з'ясувати, що різні аспекти педагогічного спілкування розглядалися багатьма вченими (М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, В. Грехнев, В. Гриньова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, О. Леонт'єв, А. Мудрик, Г. Сагач, І. Синица, В. Сухомлинський та ін.). Їхні дослідження здійснювалися за різними напрямками:

- сутність, структура, функції, стилі педагогічного спілкування;

- роль спілкування у вихованні школярів;
- виховання в учнів комунікативної культури з метою їхньої підготовки до міжособистісного спілкування у майбутньому;
- організація навчального співробітництва між суб'єктами «учитель-учень», «учень-учень»;
- лінгвістичні аспекти педагогічного спілкування;
- етика педагогічного спілкування;
- вплив стилю педагогічного спілкування на формування особистості дитини тощо.

Згідно із тлумаченням В. Кан-Калика, педагогічне спілкування є «... процесом розвитку та зміни форм спілкування, які утворюють динамічну комунікативну систему» [3, с. 21].

У процесі педагогічного спілкування здійснюється передача та закріплення знань у свідомості й пам'яті учнів, контроль за успішністю, дія на особистість учня з метою формування у нього моральних якостей і цінностей.

Цілком очевидно, що у процесі своєї професійної діяльності вчитель початкової школи не тільки навчає та виховує молодших школярів (здійснює педагогічне спілкування), а й спілкується з їхніми батьками, своїми колегами у межах школи та під час методичних заходів за межами місця постійної роботи, з адміністрацією школи та органами управління, з пересічними громадянами, які з причини тих чи тих обставин стали учасниками певних педагогічних ситуацій. У такому разі вчитель початкової школи, на нашу думку, здійснює процес професійно-педагогічного спілкування.

Підтвердження цього читаємо у А. Лобанова, який аналізує професійно-педагогічне спілкування як взаємодію вчителя зі своїми колегами, учнями, їхніми батьками та іншими учасниками педагогічного процесу, що здійснюється у сфері його професійної діяльності. Таке спілкування виходить за межі лише спілкування вчителя з учнем і передбачає взаємодію педагога з іншими суб'єктами педагогічного процесу [4, с. 85].

Отже, на межі уточнення поняття «педагогічне спілкування» виник термін «професійно-педагогічне спілкування», дефініція якого вперше була введена В. Кан-Каликом, що дозволило розглядати педагогічне спілкування як один із видів фахової взаємодії, професійно-етичний феномен [2].

Нині професійно-педагогічне спілкування, розглядають основною формою педагогічного процесу, що є системою безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога та реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання продуктивністю якого обумовлюється цілями й цінностями педагогічного спілкування [1].

У численних дослідженнях науковців (Ш. Амонашвілі, М. Вашуленко, Н. Бібік, О. Комар, І. Осадченко, О. Савченко, В. Сухомлинський, **Л. Хасанова** та ін.) акцентується увага саме на спілкуванні з молодшими школярами. У такому випадку йдеться власне про педагогічне спілкування: комунікативну взаємодію чітко визначених суб'єктів педагогічного процесу (вчителя початкової школи та молодших школярів). Вважаємо, що термін «професійний» щодо спілкування уже передбачає комунікативну взаємодію з усіма учасниками професійної діяльності учителя початкової школи, а тому, не потребує уточнення цих суб'єктів.

Схематично зазначене можна представити так (рис. 1):



Рис. 1. Сутнісна залежність понять «педагогічне спілкування» та «професійно-педагогічне спілкування»

Проте, стосовно вчителя початкової школи також будемо акцентувати увагу на особливостях спілкування із молодшими школярами як суб'єктами цього процесу, зважаючи на їхню вікову специфіку. Ми розглядаємо професійно-педагогічне спілкування вчителя початкової школи як комунікативну діяльність педагога, спрямовану на формування, розвиток, виховання та навчання особистості молодшого школяра та ефективну взаємодію з іншими суб'єктами професійної діяльності педагога.

Таким чином, поняття «професійно-педагогічне спілкування» ширше за поняття «педагогічне спілкування», яке передбачає спілкування власне з молодшими школярами у процесі їхнього навчання та виховання, бо передбачає взаємодію з усіма ймовірними у професії педагога суб'єктами спілкування (адміністрацією школи, колегами, батьками учнів та ін.).

Для розуміння сутності професійно-педагогічного

спілкування вчителя початкової школи необхідно з'ясувати його особливості та структуру.

Існує точка зору (Н. Волкова, І. Зязюн, А. Кузьмінський, Л. Онишук, П. Щербань та ін.) щодо структури професійно-педагогічного спілкування, яку ми називаємо поетапним підходом. Такий підхід декларує структуру професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи у чотири етапи:

- 1) моделювання майбутнього спілкування з молодшими школярами та іншими суб'єктами професійної діяльності вчителя початкової школи;
- 2) організацію безпосереднього спілкування з молодшими школярами та іншими суб'єктами професійної діяльності вчителя початкової школи;
- 3) керівництво спілкуванням з боку вчителя у професійній діяльності;
- 4) аналіз учителем початкової школи процесу спілкування з молодшими школярами та іншими суб'єктами власної професійної діяльності.

Структуру професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи можна представити таким чином (рис. 2).

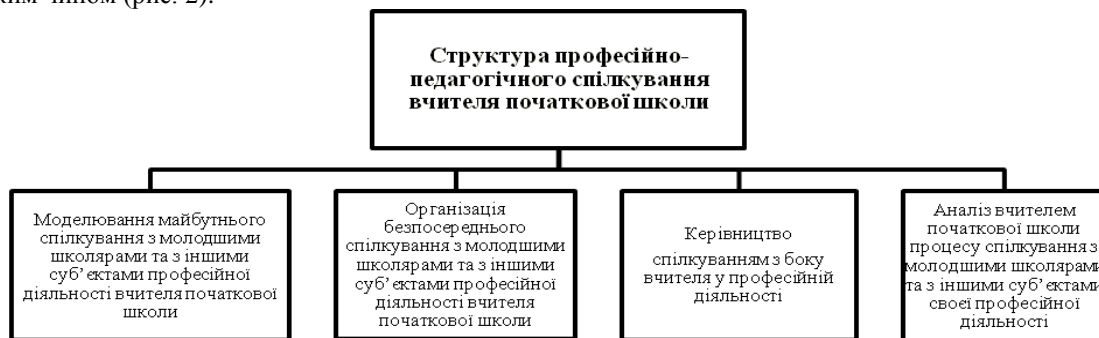


Рис. 2. Структура професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи (поетапний підхід)

Аналіз наукових джерел ранішевказаних дослідників показав, що, стосовно спілкування у цілому та професійно-педагогічного спілкування зокрема, вони мають одностайну позицію щодо функціонування трьох аспектів педагогічного спілкування: перцептивного, комунікативного та інтерактивного.

Водночас, вказані вище аспекти називають і функціями спілкування, і його компонентами. Зазначені висновки дослідників можна представити схематично, підтримуючи у контексті розуміння сутності структури професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи названий нами компонентний підхід (рис. 3).

Отже, компонентами професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи розглядаємо:

– перцептивний компонент (сприйняття на засадах взаєморозуміння суб'єкта суб'єктом у процесі спілкування на рівні «вчитель початкової школи ↔ молодший школяр та інші суб'єкти професійної діяльності вчителя початкової школи»);



Рис. 3. Структура професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи (компонентний підхід)

– комунікативний компонент (процес передавання інформації на рівні «вчитель початкової школи ↔ молодший школяр та інші суб'єкти професійної діяльності вчителя початкової школи»: обмін думками, переживаннями тощо);

– інтерактивний компонент (організація спільної діяльності вчителя початкової школи та молодших школярів, інших суб'єктів спілкування: обмін не тільки інформацією, але й діями).

Власне, професійна діяльність учителя початкової школи загалом – специфічна сфера, зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями її суб'єктів. Тут учитель реалізує функціональні обов'язки щодо керівництва процесом навчання і виховання. Від стилевих особливостей цієї діяльності та керівництва залежить ефективність навчання й виховання, особливості розвитку і формування міжособистісних стосунків та педагогічної взаємодії усіх учасників навчального процесу.

Висновок. Отже, професійно-педагогічне спілкування вчителя початкової школи розглядаємо як комунікативну діяльність педагога, спрямовану на формування, розвиток, виховання та навчання особистості молодшого школяра та ефективну взаємодію з іншими суб'єктами професійної діяльності педагога. Професійно-педагогічне спілкування вчителя початкової школи включає комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти і є ширшим за поняття «педагогічне спілкування» оскільки передбачає взаємодію педагога не тільки з молодшими школярами, а й з усіма ймовірними у професії педагога суб'єктами спілкування (адміністрацією школи, колегами, батьками учнів та ін.).

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
2. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1979. – 138 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Педагогика, 1987. – 190 с.
4. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002. – 356 с.

CITED LITERATURE

1. Volkova N. Professionally pedagogical communication: teach. guidance / N. Volkova. – Kyiv: Academy, 2006. – 256 p. [in Ukrainian].
2. Kahn-Kalik V. A. The basis of professionally pedagogical communication / V. Kahn-Kalik. – Moscow: Prosveschenie, 1979. – 138 p. [in Russian].
3. Kahn-Kalik V. A. For the teacher about pedagogical communication / V. Kahn-Kalik. – Moscow: Pedagogika, 1987. – 190 p. [in Russian].
4. Lobanov A. A. The basis of professionally pedagogical communication: teach. guidance / A. Lobanov. – Moscow: Akademiya, 2002. – 356 p. [in Russian].

УДК 377. 3

КОМЕРЦІЙНІ УЧИЛИЩА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)

О.В. ГУР'ЯНОВА

У статті розглянуто коротку історію виникнення та розповсюдження комерційних училищ в Україні ХІХ – початку ХХ ст. Зроблено спробу класифікувати стару середню школу, у розрізі профільної школи. Знайдено місце комерційних училищ у системі профільної освіти.

Ключові слова: комерційна освіта, комерційні училища, профільна освіта, профільна школа, школа інтенсивного навчання.

Постановка проблеми. Вимоги сучасного етапу розвитку українського суспільства зумовлюють необхідність подальшого реформування й модернізації системи і змісту освіти. Особливо важливим при цьому є утримання балансу між запозиченням освітніх технологій розвинутих країн і власним вітчизняним досвідом, між інноваціями й традиціями. В останні роки спостерігається посилення інтересу з боку науковців до вивчення передового досвіду минулого, зокрема в галузі професійної освіти, що існувала на території України, з метою виявлення позитивного досвіду який можна враховувати при організації навчальних закладів сьогодення. Комерційні навчальні заклади ХІХ – початку ХХ ст. як складова професійної освіти потребують детального вивчення у цьому контексті.

Аналіз досліджень і публікацій. До 1917 р. вийшло не так вже й багато досліджень, які безпосередньо стосувалися комерційної освіти. Здебільшого ці роботи висвітлювали організацію комерційної освіти на Заході з деякими аналогіями й пропозиціями щодо поліпшення її в Росії. Найперше це такі видання, як М. Захарченко «Комерційна й технічна жіноча освіта в Австрії, Франції, Німеччині й Росії» (1900), І. Максін «Нарис розвитку промислової освіти в Росії (1888 – 1908)» (1909), П. М'ясоїдов «Перший міжнародний конгрес з питань технічної, промислової й комерційної освіти, який проходив у Франції, в Бордо, у вересні 1886р. й потреба Росії в широкому поширенні цієї освіти» (1888), А. Острогорський «Комерційна освіта. Її сучасна організація на Заході й можлива постановка в

Росії» (1896) тощо. У цих роботах висвітлювався стан комерційної освіти на Заході, проводилися певні порівняння й аналогії, констатувалася відсталість Росії у даному напрямку й лунали пропозиції щодо поліпшення стану справ.

Деякі факти, інформаційні матеріали, концептуальні положення з теми містяться у фундаментальних працях із історії середньої освіти кінця XIX – початку XX століття. Це насамперед роботи таких авторів початку XX століття, як Є. Андреев, В. Григор'єв, М. Демков, М. Ковалевський, А. Медведков, В. Чарнолуський, М. Чехов та ін.

До 1917 р. можна зробити висновок, що питання становлення і розвитку комерційної освіти в Росії й Україні в цілому і організація навчально-виховної роботи в комерційних училищах України, зокрема, достатнього відображення не одержала. Після 1917 р. протягом тривалого часу науковці торкалися теми комерційної освіти лише побіжно в контексті більш широких досліджень. Це такі автори середини XX ст., як Ш. Ганелін, М. Гриценко, Г. Захаревич, Я. Звігальський, М. Іванов, М. Константинов, Е. Мединський, Д. Павлов, А. Піскунов, М. Шабасєва; кінця XX ст. – Е. Дніпров, М. Кузьмин, С. Степанович, Б. Тебієв, М. Фоменко та ін.

Історія перших комерційних училищ міст Одеси, Харкова й Києва висвітлена у контексті більш широкого дослідження в дисертації Є. Луценко «Розвиток середньої спеціальної освіти в Україні у другій половині XIX століття» (1991).

Місце комерційних училищ в системі середньої освіти України кінця XIX – поч. XX ст. досліджувалося у працях українських авторів діаспори, таких як Г. Васькович, Г. Ващенко, Т. Гунчак, Д. Дорошенко, І. Крилов, І. Огієнко, Н. Полянська-Василенко, С. Постернак, С. Русова, С. Сірополко та сучасних дослідників, таких як, А. Алексюк, Н. Антонєць, Л. Атлантова, Л. Баїк, Л. Березівська, Л. Бондар, Н. Бугаєнко, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, М. Євтух, Т. Завгородня, Н. Калениченко, В. Кемінь, Я. Кодлюк, Д. Коржова, В. Кравець, В. Курило, Т. Ляпіна, І. Маноха, Б. Мітюров, Н. Ничкало, Л. Пироженко, Н. Побірченко, Т. Самоплавська, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, В. Тригубенко, О. Удод, Т. Філімонова, М. Ярмаченка та ін.

Найпершим цілісним дослідженням комерційної освіти України є дисертація В. Постолатія «Розвиток комерційної освіти в Україні (1804 – 1920 рр.)» (1996). У ній подано історію цієї освіти, звернуто увагу на її витoki й економічні причини, які зумовили її розвиток. Основні результати цього дисертаційного дослідження щодо комерційної освіти знайшли також відображення у праці І. Добрянського і В. Постолатія «Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.)». Ще одним вагомим дослідженням є дисертація автора статті О. Гур'янової «Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 – 1920 рр.)» (2007 р.) [1], у якій з'ясовано спрямованість організації навчально-виховної роботи в комерційних училищах України, її характерні риси, й особливості, які вирізняли одні училища поміж інших, також досліджено діяльність деяких діячів середньої комерційної освіти, які зробили вагомий внесок у її розвиток.

Однак, поряд із широкою проробкою комерційної освіти в цілому, у працях сучасних дослідників вона лише побіжно згадується як невід'ємна складова системи професійної освіти. При великій увазі науковців до становлення та розвитку професійних навчальних закладів, місце комерційної освіти у них вивчено не достатньо.

Мета статті, визначити роль та місце комерційних училищ України кінця XIX – початку XX століття у системі професійної освіти; вивчення позитивного історичного досвіду розвитку комерційних училищ, як навчальних закладів економічного профілю у розв'язанні стратегічних завдань реформування системи освіти України.

Виклад основного матеріалу. В Україні до XVIII століття не було виразної різниці між нижчими, середніми і вищими школами; також не було поділу поміж загально-освітніми та спеціальними. До типу середнього шкільництва наближалися братські школи, колеї та школи єзуїтів, василіян, піярів. Із кінця XVIII ст. основним типом загально-освітніх шкіл були гімназії, паралельно існували реальні училища, також реальні гімназії. Закритими навчально-виховними закладами в кінці XVIII - першій половині XIX ст. були пансіони. Середнє шкільництво для дівчат включало гімназії, ліцеї, єпархіальні училища й інститути благородних дівчат. Неповними загально-освітніми школами вважалися прогімназії; православні духовні семінарії в основному були також загально-освітні [5].

Із різних типів професійних середніх шкіл на Центральних і Східних Землях України найбільш поширені були комерційні, мистецькі, духовні, [5] ремісничі, технічні тощо; на Західній Україні – педагогічні. А також для підготовки офіцерських кадрів для армії створювалися кадетські корпуси та юнкерські училища з 7-річним терміном навчання. Освіта в них велася російською мовою і була платною.

Науковець Коберник О.М. у своїх дослідженнях вказує на існування яскраво вираженої профілізації системи народної освіти у Російській імперії на початку XX століття, яка полягала «в існуванні різних типів середніх загальноосвітніх навчальних закладів: гімназій, реальних та

комерційних училищ, духовних семінарій, кадетських корпусів, ліцеїв, шкіл правознавства, єпархіальних училищ, які надавали своїм вихованцям крім певної спеціалізації середню освіту» [2, с. 21].

Перші відомості про комерційну освіту молоді в Західній Європі дійшли до нас з 1739 р. Лідерами комерційної освіти були Німеччина, Австрія, Португалія. Біля її витоків стояв відомий німецький учений-фінансист проф. І.-Г. Бюш (1728–1800). Перше російське комерційне училище було відкрито на кошти підприємця П. Демидова 1773 р. і діяло під патронатом уряду [1, с. 17].

Пионером і безсумнівним лідером комерційної освіти України протягом усього XIX ст. була Одеса, заснована в 1793 р. в першу чергу як торгове місто. Вже 1804 р. тут було відкрито комерційну гімназію, але запрацювали лише її молодші загальноосвітні класи, які комерційної підготовки не давали, тож у даному випадку можна говорити більше про наміри, ніж реальну справу. До спроб її реорганізації долучалися відомі педагоги А.А. Дегуров і Д.Ш. Ніколь, а 1817 р. з відкриттям Ришельєвського ліцею вона остаточно припинила свою роботу.

У перші роки існування Одеси її велика грецька громада заснувала школу для своїх дітей, яка 1817 р. була реорганізована в Грецьке комерційне училище. Для викладання в ньому були запрошені з різних міст Європи найкращі грецькі педагоги, просвітителі, письменники й діячі національно-визвольних змагань. Основні риси цього училища: його національно-патріотичний характер, загальноосвітня й комерційна спрямованість, самобутність, демократичний устрій, відповідність кращим зразкам тогочасних освітніх закладів Європи.

Одеське купецтво 1851 р. почало підготовчу роботу, а 1862 р. відкрило Одеське громадське комерційне училище. Його прототипами були Московське й Петербурзьке комерційні училища, Гамбурзька й Віденська комерційні академії. Протягом наступних сорока років це училище було безсумнівним лідером комерційної освіти України. Наприкінці 1880-х років було здійснено невдалу спробу реорганізувати це училище у вищий навчальний заклад. Одеське комерційне училище не могло задовольнити існуючий попит на середню комерційну освіту в краї, тому поряд з ним у місті було відкрито декілька приватних комерційних училищ: Є. Бухтеевої (1875), Х. Гохмана (1887), Г. Файга (1893) [1, с. 25].

Серед передумов зародження системи середньої комерційної освіти України можна назвати такі: економічна потреба у вітчизняних комерційно освічених діячах, брак яких особливо гостро заявив про себе наприкінці XIX ст.; наявність певного досвіду функціонування й організації навчально-виховної роботи перших комерційних училищ Росії й України; невдоволення частини громадськості постановкою навчально-виховної роботи в середніх навчальних закладах системи Міністерства народної освіти і громадське очікування демократичних змін в роботі середньої школи [1, с. 37-38].

Міністерство фінансів і його керівництво на чолі з С. Вітте, відчувши ці суспільні потреби й запити, домоглися 1894 р. переведення комерційних училищ із підпорядкування Міністерства народної освіти у відання Міністерства фінансів [3, с. 425], а 1896 р. було прийнято «Положення про комерційні навчальні заклади» [4]. Міністерство фінансів надало засновникам комерційних училищ (громадам і приватним особам) максимальну свободу щодо організації і спрямування навчально-виховної роботи в них. Положення 1896 р. лише давало перелік обов'язкових навчальних предметів, які мали вивчатися в училищах. Навчальний план, програми дисциплін, спрямованість навчально-виховної роботи розроблялися з наступним затвердженням у міністерстві педагогічними комітетами. Таким чином, засновники й педагоги комерційних училищ одержали свободу в організації навчально-виховної роботи, не бачену досі в закладах системи Міністерства народної освіти. Така протекціоністська політика Міністерства фінансів стала, на наш погляд, ще одним чинником швидкого розгортання й розвитку системи середньої комерційної освіти України.

Умови, створені для комерційних училищ, вигідно відрізнялися від тих, у яких доводилося працювати гімназіям і реальним училищам. Попечительні ради й педагогічні комітети, директори комерційних училищ, не одержуючи централізованого фінансування закладів, натомість мали значно більше свободи щодо організації навчально-виховного процесу в них. Деякі училища цією свободою скористалися для творення власних педагогічних систем, авторських шкіл. У інших випадках мова йшла лише про запровадження новітніх для того часу західних і вітчизняних педагогічних технологій або ж певних їхніх елементів.

Якщо гімназії й реальні училища, підпорядковані Міністерству народної освіти, були зорієнтовані на потреби держави або точніше те, як їх розуміла найвища царська влада й певні кола, що групувалися навколо Міністерства народної освіти, то комерційні училища змушені були орієнтуватися на громадськість і ті прошарки, які ці заклади фінансували. То ж педагогічний експеримент і пошук у низці училищ був, так би мовити, не безвідносним, а, в першу чергу, викликаним і зорієнтованим на громадські потреби й сподівання. Творилася така школа, якою її

прагнуло бачити суспільство, творилася у межах наданої свободи й умов царської Росії, що, безсумнівно, наклало досить жорсткі обмеження на творців цієї школи.

Нова російська й українська школи знаходилися під великим впливом передових ідей європейської демократичної педагогічної думки, західних інновацій і технологій. Швидкому поширенню західного досвіду, продукуванню на його основі власних інновацій сприяла відкритість тогочасного суспільства. Пересічний викладач середньої школи, як правило, добре володів декількома європейськими мовами та мав усі можливості (в т.ч. й матеріальні) при бажанні, знайомитися з найновітнішими західними ідеями, інноваціями, технологіями, здійснювати педагогічні подорожі до Європи, безпосередньо вивчати роботу кращих шкіл Заходу. Тому можна стверджувати, що українська система комерційної освіти, як і російська, розвивалася в єдиному загальноєвропейському освітньому просторі, як його органічна складова, черпаючи в ньому новітні педагогічні ідеї, інновації й технології й на цій базі продукуючи свої власні. Ця налаштованість на новітні педагогічні технології зумовлювалася багатьма чинниками.

У ті часи спостерігався стійкий підвищений громадський інтерес до освіти і її реформування на передових демократичних засадах. У цьому громадськості, частина освітянських діячів убачали свій патріотичний обов'язок перед нацією і народом. Шукати нові ефективні та гуманістичні принципи організації навчально-виховної роботи змушувала й конкуренція, боротьба за кращий контингент учнів. Крім того, інтенсивний обмін досвідом було налагоджено і в самій країні у численній педагогічній пресі, на з'їздах освітян, на методоб'єднаннях, які почали виникати у деяких містах, (наприклад, у Києві, у Катеринославі). Цей обмін досвідом відбувався як при безпосередньому відвідуванні педагогами кращих комерційних училищ країни, так і шляхом обміну звітами закладів про організацію навчально-виховної роботи в них. Спостерігалася зацікавленість значної частини комерційних училищ у впровадженні кращого педагогічного досвіду й творенні власного, налаштованість на інноваційну діяльність. Якщо й можна говорити про тогочасне відставання вітчизняної освіти у порівнянні із західною, то, на нашу думку, у кількісних, а не якісних вимірах.

Огульне засудження старої школи як школи муштри, школи зубріння тощо, на сьогодні не є виправданим. У першу чергу такою не була комерційна ланка освіти, особливо ті училища, які просунулися далеко вперед у запозиченні й продукуванні педагогічних ідей, інновацій і технологій. Серед кращих педагогів середньої комерційної освіти України, незаслужено на багато років забутих, слід у першу чергу назвати таких: М. Володкевича, А. Синявського, В. Харцієва, І. Акіньєва, В. Морачевського, Є. Долинську, С. Русову, П. Холодного, О. Астряба, К. Лебединцева, І. Стешенка, Д. Дорошенка й багатьох інших [1].

Навчання у комерційних училищах тривало 7–8 років. Вони були чоловічими, жіночими й сумісними. До них приймали дітей 10–13 років з відповідною початковою підготовкою. У ряді випадків вимагалось елементарне знання іноземних мов. Училища мали давати середню й комерційну освіту, тому в них вивчалися загальноосвітні й спеціальні предмети. Крім того, за дозволом міністерства могли вивчатися й необов'язкові предмети. Серед загальноосвітніх предметів вивчали закон Божий, російську, німецьку, французьку, а в деяких училищах й англійську мови, математику, історію, географію, фізику й природничі дисципліни, каліграфію й малювання. До спеціальних відносили комерційну арифметику й бухгалтерію, комерційну географію й кореспонденцію (російською й іноземними мовами), політекономію й законодавство, хімію й товарознавство з технологією. У багатьох комерційних училищах окремі години в розкладі занять відводилися на практичні заняття з фізики, хімії, природознавства. У ряді училищ вводили ті чи інші необов'язкові предмети: креслення, статистику, машинопис, наочну геометрію, а також фізкультуру, фехтування, музику, співи, танці, декламування, фребелівські заняття, ручну працю, гігієну, елементи психології тощо. У багатьох училищах великого значення надавали фребелівським заняттям молодших школярів і ручній праці, високо поцінуючи виховний і розвиваючий потенціал цих предметів.

Події 1917 р. розширили перелік навчальних предметів. У ньому з'явилися українська мова й українознавство, географія України, національна економіка й фінанси. Крім того за бажанням батьків, у деяких комерційних училищах почали вивчати рідну мову (найчастіше польську, єврейську).

Кожне комерційне училище діяло за власним статутом, у якому максимально враховувалися місцеві умови. Крім того училища самі розробляли свої навчальні плани й програми, задавали спрямованості навчально-виховному процесу. Тому в їхній діяльності спостерігалось два зустрічних процеси: з одного боку, вищезазвані фактори кожне училище робили неповторним і своєрідним, з іншого, діяльність навчального відділу міністерства, Положення про комерційні навчальні заклади 1896 р., робота з'їздів діячів комерційної, технічної й професійної освіти інтенсивний обмін досвідом на сторінках педагогічних журналів, шляхом обміну документами й звітами училищ тощо, сприяли зближенню у їхній роботі або принаймні появі декількох **типів комерційних училищ**.

На наш погляд, їх можна класифікувати за декількома ознаками. За ставленням до комерційного блоку дисциплін можна виділити училища, які на чільне місце ставили професійну підготовку своїх

вихованців, переймалися якістю викладання у першу чергу спеціальних дисциплін. У інших училищах на чільному місці була **загальноосвітня складова**, підготовка випускників до вступу у вищі навчальні заклади. Перші комерційні училища України були, як правило, **професійного спрямування**. Спеціальні предмети у них домінували, а загальноосвітні викладалися з урахуванням комерційної спрямованості школи. Але завдання загальноосвітньої підготовки на рівні реальних училищ і додатково спеціальної в межах 7-річного курсу було дуже важко виконати. Говорили про запровадження 8-річного курсу, проте введення додаткового класу без збільшення пільг випускникам могло негативно позначитися на контингентові комерційних училищ. Зрозуміло, що такі кроки повинні були бути узгодженими з аналогічними реформами в закладах Міністерства народної освіти. Цей процес переходу до 8-класної середньої школи розпочався лише напередодні 1917 р. і до кінця не був доведений. Інший шлях подолання перевантаження учнів полягав у виборі домінантною однієї із складових освітніх завдань: звертати більшу увагу на професійну або загальноосвітню підготовку за рахунок іншої. У середині XIX ст. більша частина випускників комерційних училищ розпочинала трудову діяльність, то ж комерційна складова освіти тут була домінуючою, а загальноосвітня їй підпорядкованою. На початку XX ст. більшість уже орієнтувалася на продовження освіти у вищих навчальних закладах, тому на перше місце вже виступила загальноосвітня складова освіти. У 1910-х роках більшість комерційних училищ прагнула дати своїм вихованцям пристойну загальноосвітню підготовку, підготувати їх до вступу у вищі спеціальні навчальні заклади, подекуди і в університет, запровадивши вивчення латинської мови, як необов'язкового предмету, звівши при цьому комерційну складову освіти до мінімуму.

За спрямуванням навчально-виховного процесу ми виділяємо комерційні **училища традиційного типу** [1, с. 59-85] з тяжінням до авторитарної педагогіки й змістом навчально-виховного процесу аналогічним тому, який культивувався у більшості гімназій і реальних училищ, й **училища нових педагогічних технологій** [1, с. 85-105] з домінуванням демократичних і гуманістичних педагогічних методів. Своєрідною вершиною у цій групі є **авторські школи** А. Синявського, М. Володкевича та деякі інші [1, с. 105-154].

Більшість комерційних училищ (як і гімназій, реальних училищ) були **школами інтенсивного навчання**, які привчали кожного учня до регулярної напруженої навчальної праці й забезпечували достатньо високий рівень знань і навиків кожного випускника. У той же час, відгукуючись на інші соціальні запити, деякі училища свідомо знижували вимоги до знань, перетворювалися у свого роду «фабрики атестатів», «**училища-крамнички**» [1, с. 154-164].

При класифікації старої **середньої школи**, на наш погляд, плідним може бути підхід до неї як до **профільної школи**. Гімназії ще її сучасники називали школою філологічною (тобто **гуманітарно-філологічного профілю**), реальні училища можна розглядати як загальноосвітні школи **фізико-математичного** спрямування, а комерційні училища – як школи **економічного профілю**.

Висновки. Мету профільного навчання науковець Коберник О.М. вбачає у забезпеченні «умов для якісної освіти старшокласників у відповідності з їхніми індивідуальними нахилами, можливостями, здібностями і потребами, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, встановлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [2, с. 6]. Цілком погоджуючись метою профільного навчання, хочеться додати, що сучасна школа досить ліберальна у відношенні до рівня знань і вихованості своїх учнів. На наш погляд, поряд потрібно відроджувати школи інтенсивного навчання. Це можуть бути профільні опорні школи (гімназії, ліцеї, коледжі) для обдарованих дітей гуманітарно-філологічного, фізико-математичного, економічного, природничо-екологічного, естетичного чи інших профілів.

У школах інтенсивного навчання слід подбати про створення у класах інтелігентних зорієнтованих на системну інтенсивну навчальну працю спільнот-колективів. Потрібно забезпечити високу і стійку мотивацію до самовдосконалення, високої моралі й культури, з розвинутим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу й самого себе, здорового способу життя й відповідального ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих.

Потрібно виховувати повагу до демократичних цінностей, розвивати самодіяльність, шкільне самоврядування, підприємливість, здорову конкуренцію у навчальній праці, вчити відстоювати свої права, але й поважати права інших, привчати усвідомлено й відповідально діяти в соціумі на прикладі співіснування за цивілізаційними нормами у шкільному середовищі; готувати до успішної конкурентної діяльності у світі, який повсякчас змінюється.

На державному рівні потрібно забезпечити мотивацію в учнів до наполегливої системної навчальної праці упродовж життя. Лише на цій основі школа може розвивати внутрішню мотивацію до навчання й самовдосконалення в учнів.

Цікавим і корисним для сучасної школи є організація природознавчих екскурсій, запровадження системи практичних занять, випуску шкільних учнівських журналів і газет, естетичне виховання, які мали місце в комерційних училищах України.

Перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів означеної науково-педагогічної проблеми. Необхідним є подальше дослідження й з'ясування місця та ролі комерційних училищ в системі професійної освіти України у кінці XIX – початку XX століття, також вивчення та впровадження позитивного історичного досвіду розвитку комерційних училищ, як навчальних закладів економічного профілю у розв'язанні стратегічних завдань подальшого реформування системи освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 – 1920 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Гур'янова. – Кіровоград, 2007. – 255 с.
2. Коберник О.М. Теорія і методика профільного технологічного навчання учнів в старшій школі: навч. посіб. / О.М. Коберник, А.І. Терещук. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 365 с.
3. Обзор деятельности Министерства народного просвещения за время царствования императора Александра III (со 2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.). – СПб.: Гос. тип., 1901. – XXXIII+633 с.
4. Положение о коммерческих учебных заведениях // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание третье. – Т. 16. – Отделение 1. – СПб., 1899. – С. 282–288.
5. Середня освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Середня_освіта.

CITED LITERATURE

1. Gurianova O.V. Organization of educational process in Ukrainian commercial schools (1894 – 1920 years): diss. ... Ph.D: 13.00.01 / O.V. Gurianova. – Kirovograd, 2007. – 255 p. [in Ukrainian].
2. Kobernik O.M. Theory and methods of profile vocational education of pupils at senior high school: tutorial / O.M. Kobernik, A.I. Tereshchuk. – Uman: PE Zhovtyy, 2013. – 365 p. [in Ukrainian].
3. The overview of the Ministry of Public Education activity during the rule of the emperor Alexander III. (from 2 March 1881 to 20 October 1894). – St. Petersburg: State. type, 1901. – XXXIII+633 p. [in Russian].
4. Regulations on commercial educational institutions // Russian empire law's complete collection. – Collection three. – Vol 16. – Section 1. – St. Petersburg, 1899. – P. 282–288. [in Russian].
5. Secondary education [Electronic resource]. – Mode of access: http://uk.wikipedia.org/wiki/Середня_освіта. [in Ukrainian].

УДК 1:378:(171+172.1+174.7+177.9)+82:176.8

АКАДЕМІЧНА ЧЕСНІСТЬ-НЕЧЕСНІСТЬ – ДИЛЕМА ВИЩОЇ ШКОЛИ

А. М. СИНГАЇВСЬКА

Порушено проблему академічної чесності та недоброчесного навчання у вищих навчальних закладах. Укорінення в природу навчального процесу вищої школи академічної нечесності, зокрема академічного плагіату, визначас її як «соціальний феномен». Пояснено суть академічної чесності та розглянуто академічну нечесність у правовому, технічному, моральному, соціальному аспектах. Кампанію викорінення недоброчесного навчання у вищій школі запропоновано комплексно здійснювати через роз'яснення, ухвалення етичних кодексів, протидію академічній нечесності та плагіату, боротьбу з недоброчесним навчанням, покарання за шахрайство та головними чином – розвиток студентів творчості.

Ключові слова: академічна чесність і нечесність, академічний плагіат, вища освіта, кампанія викорінення недоброчесного навчання.

Постановка проблеми. Для вищої освіти питання академічної чесності є досить актуальним, тим більше у період докорінних трансформацій у нашому суспільстві. Кількість публікацій з питань академічної нечесності за два останні роки в Україні збільшилася удвічі порівняно за весь попередній період, що доводить її актуальність для освіти, науки, громади – суспільства.

Вивчення проблематики академічної чесності-нечесності потребує широкого поля дослідження. Володимир Ромакін, наприклад, вважає, «щоб провести дослідження стану академічної чесності, необхідно розглянути всю систему освіти. Але цього мало. Треба проаналізувати національну систему етичних відносин та традицій [14, 24]. Юрій Калиновський також пише, що проблема «академічної чесності у вищих навчальних закладах України виходить за межі суто освітянського середовища і зачіпає всі сфери суспільного життя» [6, 481]. Дослідники тему академічної чесності розглядають у нерозривному зв'язку із проблемою плагіату, тобто академічної нечесності.

На хвилі громадянського піднесення у нашому сьогоденні, можемо припустити, українське студентство пристане на шлях академічної чесності за умови проведення відповідних кампаній з її розвитку та запобігання академічної нечесності у ВНЗ.

Із розвитку соціальної відповідальності у просторі вищої освіти України й в суспільстві в цілому та просуванням ідей щодо етичних засад у ВНЗ **метою** нашого дослідження і стала тема академічної чесності-нечесності. Зазначена проблема в українській науці ще є малодосліджуваною. Проблематику академічної чесності та нечесності, вважаємо, можна розглядати у розрізі якості освіти і стандартів навчання, етики та відповідальності, історичної обумовленості та безпеки університету, зв'язку з релігією тощо. Для загального огляду проблеми зведено два **завдання**: 1) розглянути явище

академічної чесності-нечесності у правовій, технічній, моральній, соціальній площинах і 2) висвітлити систему заходів з викорінення плагіату у вищій школі. Зауважимо, поле нашого дослідження окреслено передовсім простором вищої освіти України.

Викладення основного матеріалу. Академічну чесність визначають як сукупність характеристик стосовно поведінки суб'єкта навчання.

Тетяна Ярошенко розкриває академічну чесність як важливу складову академічної культури та водночас аналізує причини виникнення академічної нечесності [22]. Юрій Калиновський розглядає академічну чесність як чинник правового виховання студентської молоді та обґрунтовує впливи поведінкових стандартів на формування правової самосвідомості людини [6].

Досвід діяльності колективів у навчальних закладах, чинники впливу на академічну чесність викладено такими дослідниками: Н. Гапон, А. Худзіцка-Чупала, С. Бортер, А. Люпіна-Вегенер [2], В. Ромакін [14], М. Чепига [19], Т. Ярошенко [22] та ін.

Академічна ж нечесність, зазначає Т. Ярошенко, «це корозія на живому організмі університету... її варто розглядати як потурання, що спотворює якість університетської освіти, призводить до недооцінки справжніх досягнень у навчанні тих студентів, які поведуться чесно» [22]. Одним із проявів недоброчесного навчання є плагіат.

Академічний плагіат має також потрактування понятійного блоку як «плагіаризм» [14] та «плагіатування» [2]. Огляд літературних джерел засвідчує, що у своїх дефініціях «плагіат», «плагіаризм», «плагіатування» не мають відмінностей. Термін «плагіаризм» виникає із буквального англословного перекладу, тобто послівного відтворення, і, на нашу думку, влучно характеризує зазначену проблему як явище. Термін «плагіатування», вважаємо, точніше розкриває процес здійснення задуму, певні дії з використанням конкретних технік, засобів тощо.

В європейських мовах «плагіат» виникає у вжитку з 17 ст. У ту пору, в епоху Відродження зросла конкуренція творчих надбань митців, літераторів тощо. І у Франції з'явилися навіть «теоретики плагіату». Однак варто зазначити, явище плагіату має багатовікову історію, його витoki походять ще з античної доби, коли учні переповідали бесіди Сократа, перипатетики роз'яснювали діалоги Аристотеля, всі охочі цитували трактати Цицерона тощо. Давньоримський поет Марк Валерій Марціал (I ст. н. е.) уперше назвав «плагіатором» крадія його текстів, адже потерпав від недоброчесних запозичень.

«Сьогодні плагіат постає як багатолике явище, що свідчить про різноманітність форм та видів його функціонування» [15, 269]. Академічний плагіат уже став «соціальним феноменом» [17], адже охопив не тільки тих, хто використовує у навчанні недоброчесні практики, але й склав основу бізнесу навчальних і наукових робіт [1; 7, 89-90] – бізнесу, в якому задіяні збирачі чужих текстів, укладачі нових текстів, продавці скопійованих матеріалів, розробники та адміністратори сайтів, порадики як удруге обдурити уже програми анти-плагіату, ще й варто врахувати спільноту викладачів і співробітників ВНЗ, батьків студентів і роботодавців, які мовчазно схвалюють академічну недоброчесність та опосередковано її підтримують [16, 332-333]. Ба більше, вважаємо, що «плагіат укорінений у природу навчального процесу вищої освіти, або є стрижнем учинневої діяльності, або це один з потужних методів навчання у вищій школі. Саме такі припущення дають підстави називати сучасну освіту «плагіатною»» [16, 334].

Однак без уваги залишати такі проблеми – як бути зрячим, а втім духовно сліпим. І вища школа має багато підстав розпочати розв'язувати дилему: чи покласти етичні засади і чесність в новітню історію української освіти, чи ще продовжувати стрімкий рух освітньої системи під укіс. Такий вибір стоїть між двома можливостями освітнянської спільноти: з одного боку традиціями і важко здійсненими заходами, проте з іншого – небажаними проявами поведінки суб'єктів навчання і вресніт перспективами суспільного розвитку.

Плагіатом вважають результат привласнення чужого продукту праці у будь-якій формі або запозичення частини творчого доробку іншої людини без посилання на джерело приналежності та оприлюднення роботи як оригінальної за своїм авторством. Стисле витлумачення плагіату знаходимо в англійському словнику [26]: це акт використання слова або ідеї іншої людини без посилання на неї. Таке трактування дає підстави зауважити, що плагіатом є крадіжка хоч одного слова і також ідеї, яка ще не набула формалізованого вираження, а це найбільше може бути виявлено в освіті та науці, руйнуючи ці сфери. Крадіж матеріального твору (роботи) всюди визнається злочином, адже є видимим, викриття ж академічного плагіату є складнішим процесом, позаяк має переважно нематеріальну основу.

Проблематику академічної нечесності та плагіату коротко окреслимо у декількох аспектах
– *правовий аспект*

Огляд інформаційних джерел із тематики дослідження показує, що публікації стосовно плагіату більше торкаються саме питань у правовій площині. Ю. Калиновський [6], В. Ромакін [13], О. Штефан

[20] та багато інших фахівців викладають загальні питання захисту авторських прав, правові підстави до кримінальної відповідальності людини та наслідки вчинення нею злочинних дій.

Із прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» [5] виникли підстави для протидії академічному плагіату та відрахування осіб, які навчаються у ВНЗ, через встановлення факту шахрайства. Так, у п. 3 ст. 32 записано: «Вищі навчальні заклади зобов'язані 1) вживати заходів, у тому числі шляхом запровадження відповідних новітніх технологій, до запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності, передбаченої відповідним положенням і статутом вищого навчального закладу...».

Утім проблема чесності-нечесності є багатогранною. І «Законодавство взагалі не може контролювати нечесність, якщо вона не призводить до реальної шкоди реальних суб'єктів», зауважує В. Ромакін, та підсумовує: «Таким чином, нечесність – це моральна проблема» [14, 27].

– *технічний аспект*

Технічні питання, зокрема щодо викриття плагіату, розкривають автори праць І. Груздо, В. Куликов, В. Побіженко та І. Побіженко, І. Посохов, І. Шостак та багато інших.

Пошукова робота у цьому напрямі показує множину локальних методів і глобального (загального) способу оцінювання схожості текстів. Поширення в практиці набули десятки програмних продуктів і мережових систем, зокрема, програми інтелектуального аналізу даних, виявлення плагіату (спеціальна назва – *авт.*), визначення авторства тексту та такі, що складають психологічний портрет автора тексту. Методами обстеження текстів є аналіз «множини слів», аналіз послідовності частин речення, виявлення дослівного перекриття тексту, стилеметрія, дактилоскопія (або «відбитки»), «суфіксне дерево» (масив) і, обов'язково, цитування [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 9, 8-18; 10 та ін.]. Аналіз відомих методів визначення походження текстів доводить відсутність універсального підходу, що надасть точну оцінку, яка не суперечитиме результатам з інших програм. Утім знайомство із такими технічними засобами не розраджує, адже перспективи отримання об'єктивних оцінок плагіатування українських текстів ще попереду.

– *моральний аспект*

Зрозуміло, проблема чесності-нечесності є моральною категорією, і питання моралі в освіті почасти піднімають у наукових дискусіях. На етику стосовно академічного плагіату звертають увагу Р. Джонс [4, 65-70], В. Ромакін [13; 14], В. Струнсе [4, 71-74], М. Чепига [19] та ін., загальні питання та наукову етику розкривають автори Й. Богдан, І. Порало, І. Романова [15] та ін. Дослідження в контексті плагіату у студентському середовищі провели Н. Гапон, А. Худзічка-Чупала, С. Бортер, А. Люпіна-Вегенер [2; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Р. Джонс [4, 65-70], В. Ромакін [13; 14], В. Струнсе [4, 71-74]. Останнім часом більшає викривальних ґрунтовних і персоніфікованих матеріалів стосовно плагіату в науці (В. Зеленецький та ін.) і статей у пресі за підсумками журналістських розслідувань щодо плагіату в науковій сфері.

Читаємо багато опублікованих праць із результатами розвідок щодо поширення академічного плагіату в коледжах та університетах світу (Й. Асман, С. С. Бейтса, Л. Біліч-Зелле, Т. Калабрезе, Дж. Нельсон, М. Петровські, М. Д. Родригес, Дж. М. Стивенс, Б. Фрковіч, М. Ф. Янг, Дж. Ярдли та ін.), у науці (М. Бувіль, Б. Джонстон та ін.), а також численні рекомендації на допомогу студентам, як уникати плагіату в роботі з джерелами інформації (Р. Мігель, К. Невіль та ін.). Є низка статей, що порушують питання етики в російській науці й освіті та викривають факти прямого і відвертого плагіату (Н. Деміна, О. Дука, М. Лебедева, І. Нарський, О. Сенявська, С. Ушакін та ін.), матеріали за результатами досліджень щодо академічного плагіату (А. Нікітов, О. Орчаков, В. Радаєв, Ю. Чехович, І. Чіріков та ін.).

Однак недостатньо віднести проблему академічної нечесності до моральної сфери. В. Ромакін називає сучасні етичні норми в освіті «порочними» [14, 26], учений вважає, що досліджувана проблема «навіть не є етичною, а загальнодержавною проблемою безпеки» [14, 23].

Викладені всі три аспекти дослідження академічної нечесності пов'язані, проблема чесності-нечесності в українській освіті є складною, з відчутним впливом множини факторів і глибокими наслідками, що дає нам підстави сформулювати її соціальний зміст.

– *соціальний аспект*

«Плагіатна» освіта в Україні дозволяє визначати проблему академічної нечесності «соціальним феноменом», «багатоликим явищем».

«Досвід академічної нечесності, який часто отримують студенти в наших університетах, – це тренування на подальше порушення законів держави», наголошує В. Ромакін [14, 26], що, безумовно, впливає на безпеку країни та в подальшому, якщо не прагнути змінити ставлення академічної спільноти і суспільства до означеної проблеми, буде давати ще глибші наслідки. Ю. Калиновський також пише, що утвердження принципів академічної чесності «належить до важливих проблем майбутньої безпеки країни [6, 480]. Університети світу, першочергово у США, розглядають нечесність

як загрозу своєї безпеки, плагіат там вважають помітним академічним проступком, і наслідки за вчинення дій, що відносять до плагіату, є відчутними для студентів [1-4; 7; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 12; 15; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 19; 21-23].

Наталія Шульга 1 вересня 2012 р. сформулювала вирок: «Україна стала світовим центром плагіату», «Масштаби цього явища вже є загрозовими для економіки країни», адже рівень поширення плагіату, «що процвітає у освітній сфері, також порушує засадничі речі – професійну відповідність випускників ВНЗ» [21].

В українських навчальних закладах викладачі подекуди стимулюють неетичну поведінку суб'єктів навчання, або своїм замовчуванням фактів студентського плагіату, або байдужістю до розвитку у молодій людині творчості, або власним прикладом у презентації в аудиторії навчальних матеріалів, або й організацією «плагіатної» освіти. Адміністратори навчального процесу у ВНЗ, вважаємо, стають співучасниками плагіату через непряме замовчування, покриття, стимулювання недоброчесного навчання, тобто академічна нечесність ґрунтується на «певних моделях поведінки, які підтримуються та стимулюються керівництвом вищих навчальних закладів» [6, 479]. Людмила Рижак підтверджує: «...сама організація навчального процесу в українських ВНЗ спонукає не до дисципліни й обов'язку вчитися, а до згубних звичок. ... Згубні звички є причиною розладу в академічній сфері» [12, 35-36]. Студенти ж діють аморально не тому, що вони не розуміють свого шахрайства, а тому, що вони вважають за краще вчиняти саме так [25, 272], тоді «страх і чесність – це двійко рушійних сил» плагіатування [23].

У такому контексті варто звернутися до коренів явища академічної нечесності. «Проблема нечесності має загальні історичні і соціально-економічні корені» [14, 24]. В. Ромакін указує на глибину проблеми: «Тоталітаризм (спочатку царський, потім комуністичний) привчив до лицемірства» [там само]. У нашому суспільстві століттями культивуються способи швидкого отримання вигод та ухилення від відповідальності за скоєні злочинні дії. «Дві моралі – офіційна та конфіденційна – могутнє джерело нечесності» [там само]. Т. Ярошенко пише: «Культурні чинники академічної нечесності в українських вузах, на наш погляд, закорінені в успадкованій від СРСР психології хибно потрактованого колективізму» [22], і реалізація аморальної поведінки відбита «у гаслі «один за всіх, і всі – за одного», що розуміється як «кругова порука»» [там само].

«Наріжним каменем в осмисленні явища плагіату є проблема відповідальності» [15, 270], такої думки дотримуються багато дослідників [6; 13; 17; 20; 22], ми ж зауважимо про соціальну відповідальність, адже категорія відповідальності визначена передовсім суб'єктивно, як-от соціальна відповідальність – корпоративністю, суспільними цінностями і головою – перманентною відповідальною діяльністю, упередженням недоброчесного навчання, просвітництвом щодо наслідків намірів людини, а не тільки-но вчинків. Вважаємо, на часі соціально відповідальній академічній спільноті розпочати викорінення в освіті плагіату як явища. Назрілим для вищої школи є розгортання політики витіснення плагіату з вищої школи.

Нижче, у табл. 1, подаємо характеристику системи, що допоможе колективам ВНЗ здійснювати політику викорінення чи нейтралізації академічної нечесності у вищій школі, проводити важливі заходи та розробляти відповідні документи. Усі процедури з означеної проблематики варто проводити комплексно, робота є послідовною, однак не всі 6 етапів кампанії можуть проводитися ланцюгом, декілька заходів доцільно організувати паралельно й інтегровано. Значну увагу у висвітленні кампанії приділено досвіду ВНЗ із здійснення програм.

Таблиця 1

Кампанія викорінення недоброчесного навчання у вищій школі

	Роз'яснювальна робота	Приклади впровадження
Досвід	<p>Цей етап є обов'язковим і довготривалим на початку кампанії, хоча має не припинятися і надалі. Він містить розроблення рекомендацій, посібників, пам'яток, інформаційних матеріалів на сайтах ВНЗ та створення окремих сайтів з проблематики академічної чесності- нечесності. Об'єктами уваги тут є як студенти, так і викладачі, окрема роль належить і адміністративному корпусу ВНЗ. Без сумніву, такі заходи сприятимуть не тільки розумінню всіма заінтересованими сторонами суспільної проблеми недоброчесного навчання, але і виконуватимуть попереджувальну функцію.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Колективом кафедри міжнародної економіки і світових фінансів ДНУ розроблено, опубліковано і апробовано на курсових роботах методичний посібник «Плагіат у студентських роботах: методи виявлення і запобігання» [9]. Розробники акцентують увагу на технічних питаннях ідентифікації автора текстів, методах виявлення збігів, унікальності студентських матеріалів тощо. Перевагою такого керівництва є подання прав належного цитування та оформлення бібліографії. ○ У ДДПУ запроваджено видання та розповсюдження відповідних методичних матеріалів; факультативні заняття на першому році навчання бакалаврату і магістратури з основ наукового письма та коректного використання інформації у пошуковій роботі [10]. 	<p>Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара (ДНУ), практики з 2012 р. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка (ДДПУ), практики з 2012 р.</p>

<p style="text-align: center;">Кодекси етики</p> <p>Розроблення, обговорення та ухвалення колективами ВНЗ Кодексів етики закладають (поновлюють) основи етичних засад і цінностей університетської спільноти. Процедура розроблення кодексів, процес обговорення їхнього змісту та ухвалення сформованих документів уже сприяли б просуванню політики академічної чесності. Таку справу можна проводити одночасно із суто роз'яснювальною роботою та навчанням студентів етичній поведінці.</p> <p>Різноманіття Кодексів етики: Кодекс поведінки студента 21 століття, Кодекс честі студента, Етичний кодекс викладача, Кодекс наукової етики, Корпоративний кодекс.</p> <p>Досвід <i>Університет запропонував для свого колективу Кодекс академічної «чесності», а вищевказана кафедра-ініціатор організує підписання студентами Декларації (аркушів) «академічної чесності при захисті курсових робіт» [9, 20].</i></p>	<p style="text-align: center;">Приклади впровадження</p> <p><i>Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара, практики з 2012 р.</i></p>
<p style="text-align: center;">Протидія академічній нечесності та плагіату</p> <p>Вагому роль у протидії студентському шахрайству відіграє роз'яснювальна робота, однак якої недостатньо в умовах укорінення недоброчесності в систему освіти. Протидія недоброчесному навчанню обґрунтовується у програмах їхнього виявлення та протидії; відбувається з попереджувальною метою і до здійснення актів академічної нечесності. Ефективними будуть два напрями політики: а) попереджувальні дії викладачів, які стануть стримуючими чинниками у недоброчесності навчання і водночас мотивуватимуть студентів до академічної чесності; б) обрання адвокатів з етики, створення Комітетів етики (збалансованих груп заінтересантів) і Комітетів експертизи (студентських робіт). Такі представництва проводять соціальні ревізії при розгляді ситуацій-викриття академічної нечесності та конфліктів, забезпечуватимуть прозорість процесів та актів ухвалення рішень.</p> <p>Однак варто зауважити, створення комітетів само по собі не вирішує проблеми академічної нечесності, плагіату тощо. «Ніякі кодекси і комісії не допоможуть виробити внутрішню потребу чинити по совісті» (Л. Залманов).</p> <p>Досвід <i>В університеті розроблено Положення «Протидія університетського плагіату» [10], в якому, зокрема, подано рекомендації щодо профілактики плагіату і систему дисциплінарних стягнень. Зокрема, йдеться про копіювання 1/4 частини чужої роботи, внесення незначних правок у скопійований матеріал ... без належного оформлення цитування, компіляцію – створення значного масиву тексту без поглибленого вивчення проблеми ... та «маскування» роботи шляхом написання перехідних речень між скопійованими частинами тексту.</i></p>	<p style="text-align: center;">Приклади впровадження</p> <p><i>Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, практики з 2012 р.</i></p>
<p style="text-align: center;">Боротьба з недоброчесним навчанням і плагіатом</p> <p>Боротьба – це відкрите поле кампанії, оголошені заходи якої проводять унаслідок учинків студентського шахрайства. Це передовсім технічна робота, що ґрунтується на вже зазначених методах і процедурах, та оцінювання студентських робіт (на індекс унікальності) з використанням програм «анти-плагіат», зміст яких розкрито, н-д, у методичному посібнику ДНУ [9, 19-20].</p> <p>Досвід</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>В УКУ діє система, коли при першому порушенні студент отримує попередження на письмі, що фіксується в його особовій справі. Вочевидь надалі відбуваються чесні бесіди. За другим випадком недоброчесності такий студент відраховується з ВНЗ. Середовище університету «плагіатора не сприйме – будуть антитіла» [3].</i> ○ <i>У ДДПУ передбачено надавати студентам усні попередження; здійснювати службові акти комісіями, зокрема апеляційною (з 3 осіб), сформованими за розпорядженням декану факультету; приймати апеляції тощо [10].</i> ○ <i>У понад 30 навчальних закладах України здійснюють виявлення шахрайства з використанням мережевих систем «антиплагіат» [9, 11].</i> 	<p style="text-align: center;">Приклади впровадження</p> <p><i>Український Католицький університет (УКУ), практики з 2002 р. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка (ДДПУ), практики з 2012 р.</i></p>
<p style="text-align: center;">Покарання за шахрайство</p> <p>Певна річ, що унаслідок здійснення шахрайства, за умови доведення таких фактів мала б наступити відповідальність людини за здійснене. Зрозуміло, що матеріальне покарання (штрафи або утримання частини стипендії за навчання) в даних умовах розвитку української освіти не є можливим. Ураховуючи різний розмір ймовірної академічної нечесності можуть бути застосовані м'які методи покарання (адміністративні, зменшення чи обнуління підсумкової бальної оцінки) і жорстка кара (виключення з ВНЗ, позбавлення перспективи продовження навчання на наступних рівнях, як-то магістратура, аспірантура).</p>	<p style="text-align: center;">Приклади впровадження</p> <p><i>Український Католицький університет, практики з 2002 р.</i></p>

Досвід	<i>В університеті щосеместру є 1-2 випадки «на 600 стаціонарних студентів». Відраховані студенти мають право спробувати поновити зарахування на навчання за рік. Такі практики дуже позитивно впливають на навчальну дисципліну [3].</i>
Навчання творчості	
На протипагу проявам академічної нечесності у ВНЗ бажаним був би розвиток студента як особистості та фахівця в умовах створення творчо-пізнавального середовища. Така навчально-виховна діяльність є, вважаємо, основною, оскільки головна причина недоброчесності та плагіату – «маскувати власну нездатність до творчості» (Франсуа Ла Мот ле Вайє, 17 ст.).	
Українські ВНЗ мають широкий досвід заохочення студентства до творчої праці. (Висвітлення таких питань виходить за межі проведеного дослідження).	
Досвід	Приклади впровадження Розвиток творчості має своє поширення в системі вищої освіти. (Через численність прикладів недоцільно і некоректно їх наводити в межах даної статті).

Висновки. У статті був використаний засіб дилеми для розмірковування і здійснення вибору академічними колективами політики навчання у вищій школі. Неспроможність освітньої системи переважно розвивати творчість в особистості, неспроможність навчальних закладів визнати небезпеки в освіті на протипагу спростуванню загрози «плагіатної» освіти, утримання традицій тощо. Є думка [17], що боротися з будь-яким негативним явищем із середини, у даному разі в системі вищої освіти, безнадійно. Однак ніщо не завадить проводити роз'яснювальну роботу, спрямовану на викорінення недоброчесних практик. За Сковородою: «Буду прагнути – може досягну».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Епідемія плагіату. Як виробити імунітет? [Електронний ресурс] / Алла Бойко // Дзеркало тижня : Сайт «ZN,UA». – 2007. – №36. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/epidemiya_plagiatu_yak_virobiti_imunitet.html
2. Гапон Н. П. Формування академічної чесності у вищій школі: крос-культурний аналіз [Електронний ресурс] / [Н. П. Гапон, А. Худзічка-Чупала, С. Бортер, А. Люпіна-Вегенер] // WEB-ресурс научно-практических конференцій. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2014-alyans-nauk/pe1_gapon.htm.
3. Гудзяк Б. Європа сьогодні також переживає велику кризу в освіті [Електронний ресурс] / Борис Гудзяк // Сайт Радіо Свобода. – Режим доступу : <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24359858.html>. – (Інтерв'ю Марії Шур 14.10.2011).
4. Етика в освіті : матеріали Міжнар. конф. (20-21 трав. 2004 р.) / Миколаївський держ. гуманіт. ун-т ім. П. Могили. – Миколаїв : МДГУ, 2004. – 100 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» (№ 1187-2 від 01.07.2014) [Електронний ресурс] // Сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/news/34752-vru-uhvalila-zakon-ukrayini-pro-vischu-osvitu>
6. Калиновський Ю. Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді / Ю. Ю. Калиновський // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: науковий вісник : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 63 (№ 8). – С. 477-482.
7. Каложна В. Ю. Про проблему академічної нечесності: спроба короткого порівняльного аналізу стану у вишах США і України / В. Ю. Каложна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць. – 2013. – № 11 (270). – Ч. II. – С. 89-96.
8. Куликов В. А. Технологии борьбы с плагиатом в студенческих работах по истории. Сравнительный опыт Харьковского и Майянского университетов / В. А. Куликов, И. С. Посохов // Методичний вісник історичного факультету. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – Вип. 8. – С. 55-65.
9. Плагіат у студентських роботах: методи виявлення та запобігання: методич. посіб. / [Н. В. Стукало, К. В. Ковальчук, М. В. Литвин та ін.]. – [б. м.] : Дніпропетровський нац. ун-т ім. Олеся Гончара, 2013. – 44 с.
10. Никитов А. В. Плагіат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия / А. В. Никитов, О. А. Орчаков, Ю. В. Чехович // Университетское управление. – 2012. – № 5. – С. 61-68.
11. Положення «Протидія університетського плагіату» [Електронний ресурс] // Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. – Режим доступу : http://www.drohobych.net/ddpu/intelekt_vlasnist/Protidiya%20universytetskoho%20plahiatu.htm.
12. Рижак ЛІ. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / ЛІ. Рижак // Вісник Львівського університету. Філософські науки : зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 11. – С. 27-37.
13. Ромакін В. В. Академічна чесність як політична проблема / В. В. Ромакін // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили : зб. наук. праць. – 2003. – Вип. 12. – С. 165-170. – («Політичні науки»).
14. Ромакін В. В. Академічна чесність у вищій освіті / В. В. Ромакін // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили : зб. наук. праць. – 2002. – Вип. 7. – С. 24-28. – («Педагогічні науки»).
15. Романова І. В. Явище плагіату: історія та сьогодення / І. В. Романова // Зовнішня торгівля: право, економіка, фінанси : зб. наук. праць. – 2012. – № 3. – С. 267-271.
16. Сингаївська А. М. На часі – викорінення «плагіатної» освіти у вищій школі / А. М. Сингаївська // Стан і перспективи розвитку соціальної відповідальності економічних суб'єктів в сучасному світі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21-22 листоп. 2013 р.) / [відп. ред. В. А. Євтушенко]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 332-336.
17. Солов'єв В. Плагіат як соціальний феномен [Електронний ресурс] / Вячеслав Солов'єв // Дзеркало тижня : Сайт Сайт «ZN,UA». – 2013 – №25. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/science/plagiat-yak-socialniy-fenomen_.html
18. Цокур О. С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США / О. С. Цокур // Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 150. – С. 57-62. – (Серія «Педагогічні науки»).
19. Чепига М. Академічна нечесність викладачів та студентів: шлях її подолання в Україні / М. Чепига // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 79-91.
20. Штефан О. О. Плагіат: поняття, ознаки, відповідальність / О. О. Штефан // Теорія і практика інтелектуальної власності. – 2001. – № 6. – С. 17-25.
21. Шульга Н. Україна стала світовим центром плагіату [Електронний ресурс] / Н. Шульга // Сайт «Historians». – Режим доступу : <http://historians.in.ua/index.php/intervyu/358-nataliya-shulha-ukraina-stala-svitovym-tsentrom-plahiatu>.

22. Ярошенко Т. Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США) [Електронний ресурс] / Т. Ярошенко // Освітній портал. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/2.html>.
23. Bouville M. Plagiarism: Words and ideas [Electronic resource] / Mathieu Bouville // Science and Engineering Ethics. – 2008. – №11. – March/ – Mode of access: m-bouville@imre.a-star.edu.sg
24. Chudzicka-Czupala A. Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland / Agata Chudzicka-Czupala, Anna Lupina-Wegener, Nadiya Hapon // The New Educational Review. – 2013. – Vol. 32. – No. 2. – P. 66-76.
25. Giacalone R. A. Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview / Robert A. Giacalone, Kenneth R. Thompson // Academy of Management Learning & Education. – 2006. – Vol. 5. – No. 3. – P. 266-277.
26. Webster's Encyclopedic Dictionary [Electronic resource] // Website Merriam-Webster. Mode of access : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/plagiarism>.

CITED LITERATURE

1. Boiko A. Epidemic of plagiarism. How to develop immunity? [Electronic resource] / Alla Boyko // Weekly Mirror. – Mode of access: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/epidemiya_plagiatu_yak_virobiti_imunitet.html. [in Ukrainian]
2. Hapon N. P. Formation of academic integrity in higher education: a cross-cultural analysis [Electronic resource] / [N. Gapon, A. Hudzitska-Chupala, S. Borter, A. Lupin-Wegener] // WEB-Resource Virtually scientific conferences. – Mode of access : http://www.confcontact.com/2014-alyans-nauk/pe1_gapon.htm. [in Ukrainian]
3. Gudziak B. Europe today is also experiencing a great crisis in education [Electronic resource] / Boris Gudziak // Site Radio Liberty. – Mode of access: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24359858.html>. – (Interview Marii Schur 14.10.2011). [in Ukrainian]
4. Ethics in education: the international materials. conf. (20-21 May. 2004) / Nicholas state. humanit. Univ them. Mr. Graves. - Nicholas: MSHU, 2004 - 100 p. [in Ukrainian]
5. Law of Ukraine «On Higher Education» (№ 1187-2 from 01.07.2014) [Electronic resource] // Ministry of Education and Science of Ukraine. – Mode of access: <http://mon.gov.ua/ua/news/34752-vru-uhvalila-zakon-ukrayini-pro-vischu-osvitu>. [in Ukrainian]
6. Kalinowski Y. academic honesty as a factor in the legal education of students / Y. Kalinowski // Gilea. Historical science. Philosophy. Political Science: Scientific Bulletin: Coll. sciences. works. - K.: Izd NPU. MPDragomanov, 2012 - Vol. 63 (№ 8). - P. 477-482. [in Ukrainian]
7. Kalyuzhna V. On the problem of academic dishonesty: an attempt to brief comparative analysis of universities in the United States and Ukraine / V.Y.Kalyuzhna // Journal of Lugansk National Taras Shevchenko: coll. sciences. works. - 2013. - № 11 (270). - Part II. - P. 89-96. [in Russian]
8. Kulikov V. Technologies of combating with with plagiary in n student papers on history. Comparative experience of Kharkov and Miami University / V.A. Kulikov, J.S .Posohov // methodically bulletin of Historical faculty. - H.: KNU named by V.N. Karazin, 2010 - Vol. 8 - P. 55-65. [in Russian]
9. Metodychnyi posibnyk «Plahiat u studentskykh robotakh: metody vyjavlennia ta zapobihannia» / [N. V. Stukalo, K. V. Kovalchuk, M. V. Lytvyn ta in.]. – [b. m.] : Dnipropetrovskiy nats. un-t im. Olesia Honchara, 2013. – 44 s. [in Ukrainian]
10. Nikitov A. V. Plahiat v rabotakh studentov i aspirantov: problema i metody protivodeistviia / A. V. Nikitov, O. A. Orchakov, Iu. V. Chekhovich // Universitetskoe upravlenie. – 2012. – № 5. – S. 61-68. [in Russian]
11. Polozhennia «Protydiia universytetskoho plahiatu» [Elektronnyi resurs] // Sait Drohobyskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. I. Franka. – Mode of access : http://www.drohobych.net/ddpu/intelekt_vlasnist/Protydiia%20universytetskoho%20plahiatu.htm. [in Ukrainian]
12. Ryzhak L. Yevrointehratsiia vyshchoi osvity Ukrainy: Aksiolohichni vymiry / L. Ryzhak // Visnyk Lvivskoho universytetu. Filosofska nauky : zb. nauk. prats. – 2008. – Vyp. 11. – S. 27-37. [in Ukrainian]
13. Romakin V. V. Akademichna chesnist yak politychna problema / V. V. Romakin // Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu imeni Petra Mohyly : zb. nauk. prats. – 2003. – Vyp. 12. – S. 165-170. – («Politychni nauky»). [in Ukrainian]
14. Romakin V. V. Akademichna chesnist u vyshchii osviti / V. V. Romakin // Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu imeni Petra Mohyly : zb. nauk. prats. – 2002. – Vyp. 7. – S. 24-28. – («Pedahohichni nauky»). [in Ukrainian]
15. Romanova I. V. Vavysheche plahiatu: istoriia ta sohodennia / I. V. Romanova // Zovnishnia torhivlia: pravo, ekonomika, finansy : zb. nauk. prats. – 2012. – № 3. – S. 267-271. [in Ukrainian]
16. Syngayivska A. M. Na chasi – vykorinennia «plahiatnoi» osvity u vyshchii shkoli / A. M. Syngayivska // Stan i perspektyvy rozvytku sotsialnoi vidpovidalnosti ekonomichnykh sub'iektiv v suchasnomu sviti : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (21-22 lystop. 2013 r.) / [Vidp. red. V. A. Yevtushenko]. – Kh. : [KhNU imeni V. N. Karazina], 2013. – S. 332-336. [in Ukrainian]
17. Solovov V. Plahiat yak sotsialnyi fenomen [Elektronnyi resurs] / Viacheslav Solovov // Dzerkalo tyzhnia ; Sait «ZN,UA». – 2013 – №25. – Mode of access : http://gazeta.dt.ua/science/plagiat-yak-socialny-fenomen-_html
18. Tsokur O. S. «Kodeks chesti» v systemi vyshchoi osvity SShA / O. S. Tsokur // Visnyk Cherkaskoho universytetu : zb. nauk. prats. – 2009. – Vyp. 150. – S. 57-62. – (Serii «Pedahohichni nauky»). [in Ukrainian]
19. Chepyha M. Akademichna nechesnist vykladachiv ta studentiv: shliakh yii podolannia v Ukraini / M. Chepyha // Vysycha shkola. – 2009. – № 11. – S. 79-91.
20. Shtefan O. O. Plahiat: poniattia, oznaky, vidpovidalnist / O. O. Shtefan // Teoriia i praktyka intelektualnoi vlasnosti. – 2001. – № 6. – S. 17-25. [in Ukrainian]
21. Shulha N. Ukraina stala svitovym tsentrom plahiatu [Elektronnyi resurs] / N. Shulha // Sait «Historians». – Rezhym dostupu : <http://historians.in.ua/index.php/intervyu/358-nataliya-shulha-ukraina-stala-svitovym-tsentrom-plahiatu>. [in Ukrainian]
22. Yaroshenko T. Akademichna nechesnist ta politychna kultura: porivnialnyi dosvid (Ukraina – SShA) [Elektronnyi resurs] / T. Yaroshenko // Osvitnii portal. – Mode of access: <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/2.html>. [in Ukrainian]
23. Bouville M. Plagiarism: Words and ideas [Electronic resource] / Mathieu Bouville // Science and Engineering Ethics. – 2008. – №11. – March/ – Mode of access: m-bouville@imre.a-star.edu.sg
24. Chudzicka-Czupala A. Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland / Agata Chudzicka-Czupala, Anna Lupina-Wegener, Nadiya Hapon // The New Educational Review, 2013. – Vol. 32. – No. 2. – P. 66-76.
25. Giacalone R. A. Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview / Robert A. Giacalone, Kenneth R. Thompson // Academy of Management Learning & Education. – 2006. – Vol. 5. – No. 3. – P. 266-277.
26. Webster's Encyclopedic Dictionary [Electronic resource] // Website Merriam-Webster. Mode of access: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/plagiarism>.

УДК 378.14+37(477)

ВІД ПРОЕКТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ ХVІІІ СТОЛІТТЯ ДО ВІДКРИТТЯ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ІСТОРИЧНИЙ ДИСКУРС

Л. М. ФІЛАТОВА

В статті розглядається історія створення проектів університетів в Україні у ХVІІІ – на початку ХІХ ст. та роль української шляхти в домаганнях до російської влади щодо становлення університетської та вищої музичної освіти.

Ключові слова: проекти університетів, українська шляхта, музична освіта, ідея національної незалежності, патріотизм.

Історія намагання освічених представників українського суспільства заснувати університети в Україні у ХVІІІ – на початку ХІХ ст. – вагома сторінка національної освіти. І хоча донедавна існувала думка про незначні досягнення в цей історичний період, ті ідеали, які українська шляхта вклала в проекти вищих навчальних закладів, демонструють високий рівень її національної свідомості, відданість традиціям національної освіти і, одночасно, намагання долучитися до здобутків європейської вищої школи. Прагнення відстояти, зберегти і розширити систему української освіти, спонукало представників шляхетства, долаючи опір імперської влади, неодноразово подавати проекти заснування університетів в Україні-Гетьманщині. Підтримка цих намагань української еліти з боку представників західноєвропейського вченого співтовариства (Ф. Ділтей) є прикладом того авторитету, яким користувалися українці в освітніх, наукових та культурних колах Європи. Така перспектива розвитку української університетської освіти (взагалі шкільництва) не влаштовувала владу царської Росії, що й показала, розпочата Петром І і продовжена у ХІХ ст., заборона української мови, як основи прогресивного розвитку не лише освіти, культури, науки, а й, в цілому, українського суспільства.

Різні аспекти питання заснування університетів в Україні у ХVІІІ – на початку ХІХ ст. висвітлювались в працях Д. Антоновича, Д. Багалія, А. Бичко, І. Власовського, Л. Горенко, С. Колесник, О. Лазаревського, І. Любименко, Г. Максимовича, О. Мезько-Оглобліна, Л. Миловидова, В. Нічик, Н. Полонської-Василенко, М. Полякова, Л. Прокопенко, Н. Терентьєвої, К. Шамаєвої, В. Шевчука, М. Шугурова, Д. Яворницького та інших. Філософи, історики, педагоги, культурологи, мистецтвознавці вивчали процес становлення та розвитку вищої освіти (гуманітарної, технічної, музичної). Однак, необхідно, з позицій сучасного стану українського суспільства, ставлення до національної освіти та її здобутків, показати погляди науковців на вище означений період, оцінити зусилля представників української шляхти в намаганні утвердити національну університетську освіту. Це і є метою нашої розвідки.

Питання освіти й культури в Україні неодноразово порушувалися гетьманами в ХVІІ–ХVІІІ ст. Так, у «Гадяцьких пунктах», підписаних гетьманом І. Виговським з польським урядом 16 жовтня 1658 р., вперше піднімається питання про заснування двох університетів в Україні – в Києві та в іншому місті, там, де буде необхідно, а також про надання Київському колегіуму статусу академії. Необхідно зазначити, що цей трактат, автором якого був Ю. Немирич, було створено з політичним розмахом, завдяки якому Україна входила у європейську систему держав, тобто здобувала собі міжнародний статус-кво. «Навіть порівняно з тими проектами, що їх запроваджував Богдан Хмельницький, – це був величезний крок уперед для завоювання Україною своєї свободи, більше того, це була вища точка державного мислення на Україні у ХVІІ столітті, та й всі зусилля гетьманів пізнішого часу зводилися тільки до того, щоб повернути Україні той статус, який надавався їй саме Гадяцьким договором» [15: 143–144].

У подальшому, на початку ХVІІІ ст., гетьман І. Мазепа мав намір закласти університет в Батурині – столиці Української козацької держави, та перетворити на університет Київську академію [9: 217]. Пізніше, у 1757–1759 роках К. Розумовський, – гетьман і президент Академії наук, займався планом відкриття університету в Батурині, проект якого він доручив скласти у 1760 р. члену Малоросійської колегії Г. Теплову. Цей план виходив «з місцевих українських інтересів, хоча і не мав ще станової виключності» [6: 172]. Можливість здобуття освіти представниками будь-якого стану українського суспільства, – це високе досягнення національної освіти, ще зберігалось у даному проекті. За задумом авторів курс навчання в університеті був розрахований на три роки, і, необхідно підкреслити, що в ньому передбачалося також вивчення музики.

У «Записці» 1760 р. до цього проекту обгрунтовувалася «склонність малоросійського народу кь наукамь», що підтверджувалось навчанням багатьох українців в європейських університетах. Наприклад, такі визначні українські урядовці й громадські діячі 1780–1790 рр. як Я. Долинський, Федір і Михайло Туманські, І. Скорупа закінчили Кенігсберзький університет, Д. Понирка – Страсбурзький, брати Петро, Іван та Яків Скоропадські – Бреславський, Г. Соболевський –

Лейденський, В. Ханенко – Кільський; а деякі закінчили по два університети – М. Дунін-Борковський у Кілі і Страсбурзі, І. Кулябка у Кенігсберзі та Геттінгені. До цієї когорти належав Федір Туманський – вихованець Київської академії та Кенігсберзького університету, відомий державно-політичний та культурно-освітній діяч, письменник, перекладач, автор декількох проектів, спрямованих на розвиток національної культури, науки й освіти в Україні. У 1779–1780 рр. він відкрив у Глухові академічну книгарню й намагався організувати там «Академическое Собрание», що мало б бути зародком Української Академії Наук [8: 112–114].

Авторами проектів університетів враховувалася реальна освітня практика, яка існувала в Україні за часів Гетьманщини. Так, у середині XVIII ст. тут діяло 866 полкових шкіл, Чернігівський, Харківський та Київський колегіуми [10: 124]. Історик Л. Миловидов підкреслював, що навчання в «закордонних школах» вимагало великих коштів. Це також спонукало українську шляхту висувати клопотання до російського уряду «поширити програми українських шкіл» і «пристосувати ці школи до нових потреб». Єдиний шлях, на їхню думку, до цього полягав у домаганні «заведення на Україні вищої школи» [6: 172]. Дослідник писав, що «тенденція виділитися в окрему соціальну верству, ускладнення військової справи та бажання засвоїти світське поводження направили українське шляхетство з другої половини XVIII ст. до вищих та привілейованих російських шкіл та за кордон» [6: 172]. У своїй праці він подає відомості про те, де здобували освіту діти української шляхти у другій половині XVIII ст. Так, з 347 представників цієї молоді більша половина навчалася «по російських школах» (наприклад, Московський університет, Сухопутний шляхетний корпус, Морський корпус та ін.), а також за кордоном. Розглядаючи проекти заснування Батуринського, Чернігівського, Новгород-Сіверського університетів, висунуті українським шляхетством, Л. Миловидов підкреслив, що ці нереалізовані проекти вищої школи в Україні прискорили його русифікацію [6: 171].

Одним із важливих документів останнього періоду гетьманської України є «Прошення малоросійського шляхетства и старшинъ, вместе съ гетманомъ, о возстановлении разныхъ старинныхъ правъ Малороссіи, поданное Екатерине II-й въ 1764 году» В ньому порушувалося питання про відкриття двох вищих навчальних закладів – у Києві та в Батурині, а також про реформу Київської академії в університет з чотирма факультетами. Однак, «такие исключительные домогательства малороссийской шляхты не были удовлетворены, а напротив послужили поводом к уничтожению гетьманства и введению края в общий строй русской жизни, съ течениемъ времени выработавший инья гражданские понятия и отношения» [11: 318]. Царський уряд усіляко протидіяв освітнім починанням українського громадянства, тим більше, що Катерина II вороже ставилася до Київської академії, справедливо вважаючи її розсадником вільнолюбивих ідей та непокори.

У тому ж 1764 р. розроблявся план освітньої реформи в Росії за німецьким зразком, який був запропонований Ф. Ділтеєм. Вчений вважав доцільним заснування, окрім Московського, ще двох університетів – у Батурині та Дерпті, і підкреслював, що «від нього буде неймовірна користь державі, оскільки всі в Малоросії любителі наук отримують зручне місце, в якому цим наукам можна буде навчатися» [10: 123].

Ідеї Просвітництва все глибше проникали в українське суспільство і спонукали знову піднімати перед російським урядом питання про відкриття університетів в Україні. Так, у 1765 р. президент малоросійської колегії, генерал-губернатор Малоросії граф П. Рум'янцев висунув проект відкриття університету в Чернігові і перетворення Київської академії у вищу школу. Дослідник історії освіти Л. Миловидов підкреслював, що все це було «продиктоване інтересами українського шляхетства й написане під впливом шляхетської петиції 1764 року» [6: 172].

Невдовзі, у 1766 р., у доповіді в Петербурзі Київський генерал-губернатор Ф. Глебов пропонував відкрити в Київській академії два нових факультети – медичний і математичний. Наступник Глебова Ф. Воєйков у 1767 р. створив комісію для підготовки проекту нового міського «Уложения» законів [5: 45–46]. Вірна собі київська шляхта, подаючи матеріали для Комісії, знову висунула пропозицію про відкриття університету, який би замінив Київську академію. У цьому ж таки 1767 р. київське, переяславське, чернігівське, стародубське, глухівське, ніжинське, батуринське і слобожанське (сумське) шляхетство в наказах депутатам до Комісії для складання нових законів, вимагало заснувати університети в Києві, Батурині, Чернігові, Новгороді-Сіверському, Сумах [9: 217]. Однак, цим намаганням і надіям не судилося здійснитися.

Пізніше у 1782–1786 рр. в Росії знову була започаткована реформа, яка мала на меті створення загальнодержавної освітньої системи. Так, 29 січня 1786 р. Катерина II підписала іменний указ про створення «Плану університетів і гімназій в різних місцях імперії», в якому вона пропонувала відкриття трьох нових університетів у Чернігові, Пскові та Пензі [10: 156]. І хоча в плани державницької політики Росії цього періоду входило відкриття університету в Україні, метою її була русифікація усіх сфер культурно-освітнього життя українського суспільства. Наслідки цієї руйнівної політики імперської влади проти освіти в Україні підтверджують дані наведені Д. Антоновичем. Так, якщо в 1768 р. на території Чернігівського, Городенського й Сосницького повітів було 184 школи і

одна школа припадала на 746 душ населення; то в 1875 році на тій самій території було тільки 52 школи, а кожна школа припадала на 6750 душ людності. [13: 63].

Доба Просвітництва відкрила нові можливості для обміну духовними цінностями між європейськими і українським народами, закріплюючи їх давні культурно-освітні зв'язки. Молоді представники української шляхти прагнули студіювати різні науки за кордоном. Метою цих поїздок не була власне художньо-музична освіта, однак ознайомлення з європейським способом життя, видатними творіннями західноєвропейської культури збагачували їх широкими загальнокультурними знаннями [14: 17].

Новий час висунув поняття людини як енциклопедично освіченої особистості, і генеральний хорунжий Микола Ханенко, який одержав освіту в Києво-Могилянській і Львівській академіях, відправляючи сина до Кільського університету у кінці 30-х рр. ХУІІІ ст., радив йому вивчати мови, історію, поетику, риторичку, логіку, фізику, математику, етику, юриспруденцію, «в том числе хотя бы какого художества честного, например фехтуры, т.е. живописства, музыки, либо какого другого мастерства, что честному и ученому человеку к знанию и искусству благопристойно; чему же из вышеннаписанных наук, либо художеств обучаться будешь, то старайся, чтоб в том учении и искусстве получить тебе совершенную теорию и практику» [4: ХІ–ХІІ]. Отримуючи освіту в Європі, українське юнацтво, повертаючись на батьківщину, приносило із собою та поширювало гуманістичні тенденції – багатосторонність знань та бажання і вміння їх практично застосувати.

Отже, українська шляхетська верства прагнула мати всебічну освіту і високий рівень культури. В полі зору українців були музичні навчальні заклади Італії – консерваторії в Неаполі, Римі, Болонська філармонійна академія, де вдосконалювалися М. Березовський, Д. Бортнянський, а також музичні установи інших європейських країн. Саме з цих позицій українську громадськість міг зацікавити проект князя Г. Потьомкіна щодо відкриття у новоствореному місті Катеринославі «великолепного університета» «с музыкальной академией и академией художеств». Тим більше, що музична обдарованість українців була загально відомою, а в складі Придворної капели це були кращі виконавці, як правило, випускники Глухівської музичної школи, Київської академії (наприклад, Г. Сковорода) та інших освітніх установ України. Проект відкриття університету, складений Потьомкіним, був особисто розглянутий і затверджений Катериною ІІ 4 вересня 1784 р.

Катеринославському університету Г. Потьомкін подарував бібліотеку, яка налічувала 1500 томів. Для художньої академії були запрошені викладачі Герасим Захарченко і Михайло Бухаров, живописний майстер Василь Неретін, який навчався в Петербурзькій художній академії [16: 50–51].

Директором Музичної (філармонійної) академії, відкритої у 1786 р., став італійський композитор Дж. Сарті. У 1787 р., у зв'язку з тим, що будівлю університету в Катеринославі так і не було збудовано, академію перевели до Кременчука, де вона діяла до 1791 р. Статут і навчальна програма Музичної академії передбачали високий рівень професійної підготовки в хоровому співі, оркестровій грі, вокальній оперній майстерності, глибоке оволодіння теорією та сольфеджіо, основами композиції. Велика увага приділялася концертній діяльності вихованців ще у процесі навчання. Академія складалася з вокально-хорового, інструментального відділень та балетного класу. Викладачами спеціальних і теоретичних дисциплін були запрошені італійські музиканти: Бравора, Франциско Бранка, Дельфіно, Лукіан Джоліо (скрипка), Конті, Дель Окка (сольфеджіо, клавесин), Патта, А. Солці (співи) та ін. Кращі фахівці хору та оркестру Г. Потьомкіна також увійшли до викладацького складу академії. Дж. Сарті працював зі співаками та оркестрантами, в його обов'язки входило навчання композиції та написання нових творів на замовлення, вирішення фінансових та господарських питань [3: 26–27]. Однак, після смерті Г. Потьомкіна й від'їзду Д. Сарті діяльність Музичної академії припинилася. Наступний, якісно новий етап становлення світської музичної освіти на національних засадах прийде через століття в період творчої і педагогічної діяльності Миколи Віталійовича Лисенка.

У 1780–1790-х роках після ліквідації Гетьманщини Новгород-Сіверський став визначним осередком громадсько-політичного і культурно-освітнього життя України. Класове виокремлення та економічне зростання українського шляхетства викликали потребу у відповідних соціальних, політичних та освітніх реформах. Та наріжним каменем для об'єднання освіченої української еліти стала ідея незалежності України.

Видатний вчений І. Огієнко у своїй роботі «Українська культура» пише, що в 1791 р. «до Берліну приїхав гарячий патріот, письменник В. Капніст і на аудієнції заявив пруському канцлерові Герцбергу, що його послали земляки, знесилені «тиранією російського уряду і кн. Потьомкіна» [7: 204]. Виступаючи від імені українського народу, Капніст просив Прусію допомогти Україні в боротьбі за національну незалежність. Такий патріотичний вчинок представника українського освіченого шляхетства у період, коли відбувалася неухильна русифікація України, розкриває настрої та прагнення найбільш прогресивної частини з них. Одним із основних завдань своєї діяльності вони вважали

впровадження проектів національної освіти і культури, вивчення документів з історії рідного краю, на основі яких укладались перші наукові праці, дослідження, розвідки тощо.

Патріотичні погляди членів Новгород-Сіверського гуртка знайшли своє відображення в історичному трактаті «Історія Русів», який високо оцінювали Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Максимович, О. Бодяньський та ін. Трактат не просто користувався великою популярністю в Україні, а був тим знаковим чинником, який вплинув на формування суспільно-політичного світогляду української інтелігенції XIX ст.

Серед громадян Сіверщини були яскраві представники літературно-мистецького середовища. Дослідник О. Оглоблін виділяє серед них поета і перекладача, підполковника І. Лашкевича; губернського прокурора М. Маркова, відомого дослідника чернігівської історії та культури; А. Рачинського – композитора, диригента і виконавця, батька відомого скрипаля-віртуоза і композитора Г. Рачинського; маляра і гравера С. Карновича; І. Халанського – директора Головного народного училища, потім директора Новгород-Сіверської гімназії, автора проекта заснування на її основі університету (1802–1803 р.) та ін. [8: 107–109].

Однак, на початку XIX ст. ініціатива в освітній сфері належала царському урядові. В такій обстановці лише В. Каразину, який мав особистий доступ до Олександра I, вдалося вплинути на створення Міністерства освіти та відкриття Харківського університету.

Гарячий поборник розвитку освіти в Україні Василь Назарович Каразін, маючи великий авторитет у харківського дворянства, спонукав його на добровільні пожертви для відкриття університету. Він склав проект устава, – «предначертание о Харьковском университете», і прочитав його на засіданні дворянського зібрання 29 серпня 1802 г. Серед тих, хто підписали резолюцію на підтримку відкриття університету, були імена майбутнього українського письменника Григорія Федоровича Квітки-Основ'яненка; а також просвітителя, поета, архітектора, громадського діяча, Олександра Олександровича Палицина – керівника літературного гуртка, який потім одержав назву «Попівська академія» (за назвою хутора Попівка, нині село Залізник на Сумщині). Ще у XIX ст. професор М. Сумцов писав: «Поповская академия» в свое время была просветительным учреждением и до открытия Харьковского университета, отчасти выполняла его роль высшего учебного заведения. Душой ее был Палицын, соединявший в себе разностороннее и широкое образование... с большой способностью сплачивать людей в интересах общественного преуспеяния, умственного и нравственного... Деятельность Палицына совпала по времени и направлению с деятельностью В. Н. Каразина и эти два человека положили краеугольные камни в дело развития просвещения в Харьковской губернии» [12: 54].

Необхідно зазначити, що найголовнішим ідейним натхненником членів Палицинської академії був Григорій Савич Сковорода. Його громадянська позиція, філософські, педагогічні погляди, літературна, музична творчість мали великий вплив на членів академії. В. Каразін, спадкоємець освітніх ідей Сковороди, твердо вірив у значимість університету для долі України: «Блажен уже стократно, якщо випадок поставив мене у можливість зробити щонайменше добро любій моїй Україні, – підкреслював він [1: 60]. Син Василя Назаровича засвідчував, що за задумом «університет его отца был не школа, по немецкому образцу устроенная, а всеобъемлющее училище» [2: 3]. «Вместо четырех отделений или факультетов он проектировал девять – 1) общих познаний; 2) приятных искусств; 3) богословское; 4) гражданских познаний; 5) военных познаний; 6) врачебных познаний; 7) гражданских искусств; 8) отделение учености и 9) отделение изящных художеств. Сверх того для низшего населения Каразін предлагал учредить училище сельского домоводства и школу ремесел и рукоделий. Таким образом харьковский университет, по мысли Каразина, должен был заключать в себе и низшие училища (сельско-хозяйственное и ремесленное), и гимназию, и университет, и академию художеств, и духовную академию, и военную, и инженерную академию». [2: 7–8]. І хоча блискучий проект Каразіна залишився проектом, заснований за його ініціативою і завдяки наполегливій праці урочисто відкритий 17 січня 1805 р. університет існує і нині.

Не дивлячись на те, що музичного факультету офіційно не існувало, з моменту відкриття були створені музичні класи, де мали можливість навчатися всі бажаючі студенти, а головне для викладання в них були запрошені кваліфіковані вчителі музики. Першим серед них був Іван Матвійович Вітковський, музикант з європейською освітою, автор ораторії, виконаної на другий день урочистостей, присвячених до відкриття університету. Студенти закладу отримували професійну музичну підготовку на рівні музичного училища. Університетський оркестр, солісти (студенти і викладачі) приймали активну участь не лише в культурно-мистецькому житті університету, але й Харкова. Серед тих, хто брав участь в університетських вечорах були вчителі музики І. Вітковський, І. Лозинський, магістр хімії О. Шуман, професор І. Шад, доктор філософії Г. Гесс де Кальве та інші, що виступали як з творами західноєвропейської класики, так і з власними. Необхідно відзначити, що ці музиканти вже почали віддавати належне українській народній музичній творчості. Так, наприклад, композитор Гесс де Кальве написав блискучі концертні варіації в романтичному стилі на тему

української народної пісні «Як сказала матуся». Музикознавці вважають їх одним з перших друкованих українських інструментальних творів.

Русифікаторська політика царського уряду була жорсткою і невблаганною. І хоча офіційною мовою викладання в Харківському університеті була російська, а спеціальний указ 1804 р. царського уряду забороняв навчання українською мовою, паростки українства в освіті пробивалися в його стінах. Саме тут був заснований доктором словесності, випускником Московського університету, професором І. Срезневським «Український Вісник», перший журнал на Україні українською мовою, на сторінках якого було надруковано одні з перших україномовних публікацій, а саме вірші професора П. Гулака-Артемовського, одного з кращих знавців української народної творчості. В університетській друкарні в 1833–1838 рр. видавав історико-фольклорно-літературний збірник «Запорожская старина» молодий викладач, випускник університету, майбутній філолог, славіст, історик, палеограф І. Срезневський (син); у 1839 р. видав збірку «Думки і пісні та ще дещо» (яку у заслання з вдячністю згадував Т. Шевченко) молодий викладач, майбутній український поет, фольклорист, перекладач А. Метлинський та ін. В стінах Харківського університету сформувався як вчений відомий історик України М. Костомаров. Отже, естафета передана В. Каразіним від українського шляхетства в питаннях розвитку університетської освіти викладачам і студентам закладу була ними достойно продовжена. Університет підготував і виховав у ХІХ ст. перші кадри української літературної, музичної, наукової інтелігенції.

На підставі всього вище сказаного можна зробити висновок, що не дивлячись на спротив царської влади Росії, намагання української шляхти протягом ХVІІІ ст. домогтися відкриття університету в Україні увінчалися успіхом. Непростий шлях боротьби за збереження і подальший розвиток національної освіти на основі ідеї незалежності, розвитку рідної мови і культури, який пройшло патріотично налаштоване українське громадянство, далі торували викладачі та вихованці Харківського університету. Так, наприклад, на шпальтах «Українського Вісника» (1817, ч. 6) відомий музикант Г. Гесс де Кальве надрукував одну з перших статей про життєвий і творчий шлях Г. Сковороди.; автором «Книги буття» і засновником Кирило-Мефодіївського братства став М. Костомаров; випускник університету П. Сокальський, хімік за фахом, став відомим українським композитором, музичним критиком, фольклористом, музикознавцем, громадським діячем, який відстоював, разом з М. Лисенком, національні засади в творчості та музичній освіті. Отже, питання історичної вагомості здобутків попередників, – освічених представників українського суспільства ХVІІІ – початку ХІХ ст. у боротьбі за університетську і вищу музичну освіту, залишається на часі й потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей Д. И. Заметки и материалы по истории Харьковского университета: Новые данные для биографии В. Н. Каразина (Отд. оттиск из «Записок имп. Харьк. ун-та» за 1905 г.) / Д. И. Багалей. – Харьков, 1905. – 84 с.
2. Багалей Д. И. Харьковские университетские торжества в первые годы существования университета / Д. И. Багалей. – Харьков: Типография Губернского Правления. – 1892. – 31 с.
3. Иванов В. Перша музична академія / В. Иванов // Музика. – 1991. – № 1. – С. 26–27.
4. Лазаревский А. М. Предисловие и примечания к дневнику Н. Ханенко / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1884. – Март. – Т. 8. – С. XI–XII.
5. Максимович Г. Выборы и указы в Малороссию в Законодательную Комиссию 1767 года / Г. Максимович. – Нежин, 1917. – 95 с.
6. Миловидов Л. В. Проекти університетів на Чернігівщині у ХVІІІ ст. / Л. В. Миловидов // Україна: науковий журнал українознавства. – К. : Держ. вид-во України, 1929. – Кн. 36. – Вересень. – С. 171–172.
7. Огієнко І. І. Українська культура / І. І. Огієнко – К., 1918. – 272 с.
8. Оглоблін О. Федір Туманський і його проект Академічної книгарні в Глухові кінця 1770-х рр. / О. Оглоблін ; [гол. ред. М. Ветухів; Ред. кол. : Д. Чижевський, С. Демидчук, В. Порський та ін.] // Науковий збірник Української вільної академії наук у США. – Нью-Йорк, 1953. – Вип. 2. – С. 106–114.
9. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 1993. – Т. 2. – 608 с.
10. Прокопенко Л. Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (ІХ – початок ХХ ст.): монографія / Л. Л. Прокопенко. – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.
11. «Прошение малороссийского шляхетства и старшинъ, вместе съ гетманомъ, о возстановлении разныхъ старинныхъ правъ Малороссіи, поданное Екатерине II-й въ 1764 году» // Киевская старина. – 1883. – Т. 6. – Май–август. – С. 317–345.
12. Сумцов М. Ф. Харьковский сборник за 1888 г. / М. Ф. Сумцов. – Харьков, 1889 // Тесля М. П. Паліцинська академія / М. П. Тесля. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», Козацький вал, 2003. – 72 с.
13. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / [упоряд. С. В. Ульяновська; вст. стаття І. М. Дзюби; перед. слово М. Антоновича; Додатки С. В. Ульяновської, В. І. Ульяновського]. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.
14. Шамаева К. І. Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст. : навч. посіб. / К. І. Шамаева. – К. : ІЗМН, 1996. – 112 с.
15. Шевчук Валерій. Іван Виговський та Гадацький трактат 1658 року / В. Шевчук // Україна. Наука і культура / [ред. кол. : О. Сергієнко (головн. ред.) та ін.]. – К. : Видання АН України, т-ва «Знання» України, 1991. – Вип. 25. – С. 140–152.
16. Яворницький Д. И. История города Екатеринослава / Д. И. Яворницький. – Днепропетровск : Промінь, 1989. – 197 с.

CITED LITERATURE

1 Bagaley D. I. Notes and Materials on the history of Kharkov University: New Projects Data for biography V. N. Karazin (Dep. reprint from «Memoirs of Emperor. Kharkov University» for 1905) / D. I. Bagaley. – Kharkov, 1905. – 84 p. [in Russian]

2. Bagaley D. I. University celebrations in the early years of the University of Kharkov / D. I. Bagaley. – Kharkiv : Printing Provincial government. – 1892. – 31 p. [in Russian]
3. Ivanov V. First Music Academy / V. Ivanov // Music. – 1991. – № 1. – P. 26–27. [in Ukrainian]
4. Lazarevskyy A. M. Preface and notes to the diary N. Khanenko / A. M. Lazarevskyy // Kievan antiquity. – 1884. – March. – Vol. 8. – P. XI–XII. [in Russian]
5. Maksimovic G. Elections and mandates Ruthenia to the Legislative Commission in 1767 year / G. Maksimovic. – Nezhyn, 1917. – 95 p. [in Russian]
6. Milovidov L. V. Projects universities in Chernihiv in the XVIII century. / L. Milovidov // Ukraine: Ukrainian scientific journal. – K. : State Publishing House of Ukraine, 1929. – Bk. 36. – September. – P. 171–172. [in Ukrainian]
7. Ohiyenko I. I. Ukrainian culture / I. I. Ohiyenko. – K., 1918. – 272 p. [in Ukrainian]
8. Ohloblin A. Theodore Tumanskiy and its design bookstore in Academic deaf late 1770's. / O. Ohloblin; [Chief Editor M. Vetuhiv; Red. count. : D. Czyzewskyy, S. Demydchuk, V. Porsky et al.] // Scientific publication Ukrainian Free Academy of Sciences in USA. – New York, 1953 – Vol. 2. – P. 106–114. [in Ukrainian]
9. Polonska-Vasilenko N. History of Ukraine: in 2 vols / N. Polonska-Vasilenko. – 3-rd ed. – K. : Lybed, 1993. – Vol. 2. – 608 p. [in Ukrainian]
10. Prokopenko L. L. Genesis and development of the national education policy in Ukraine (IX – beginning of XX century.) : monograph / L. L. Prokopenko. – Dnepropetrovsk : ДРИДУ НАДУ, 2008. – 488 p. [in Russian]
11. «Petition Ruthenian nobility and elders together with the hetman, the restoration of the rights of various vintage Ruthenia filed Catherine II-nd in 1764» // Kievan antiquity. – 1883. – Vol. 6. – May–August. – P. 317–345. [in Russian]
12. Sumtsov M. F. Kharkov collection for 1888 / M. F. Sumtsov. – Kharkov, 1889 // Tesla M. P. Palitsynska Academy / M. P. Tesla. – Sumy : JSC «Regional Printing of Sumy», Cossack shaft, 2003 – 72 p. [in Russian]
13. Ukrainian Culture: Lectures, edited by Dmitry Antonovich / [eds. S. V. Ulyanovska; Set. Article I. M. Dziuba; foreword to M. Antonovich; apps S. V. Ulyanovska, V. I. Ulyanovskyy]. – K. : Lybed, 1993. – 592 p. [in Ukrainian]
14. Shamayeva K. I. Music education in Ukraine in the first half of the XIX century : teach. manual / K. I. Shamayeva. – K. : IZMN, 1996. – 112 p. [in Ukrainian]
15. Shevchuk Valery. John Vyhovskyy and Gadyachskij treatise in 1658 / V. Shevchuk // Ukraine. Science and Culture / [ed. count. : O. Sergienko (chief Editor) and others]. – K. : Publication of Sciences of Ukraine, of the Society «Knowledge» Ukraine, 1991. – Edition 25. – P. 140–152. [in Ukrainian]
16. Yavornytsky D. I. History of the city Ekaterynoslav / D. I. Yavornytsky. – Dnepropetrovsk : Promin, 1989 – 197 p. [in Russian]

УДК 373.3 : 37.013.42

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н.В. ГРОНА

У статті автор аналізує проблеми, які виникають у молодших школярів під час формування текстотворчих умінь. Доводить думку, що підготовка майбутніх учителів до організації текстотворчої діяльності учнів молодшого шкільного віку полягає в тому, щоб знати, як керувати мовленнєвим розвитком школярів, наголошується увага на усвідомленні комунікативних завдань у цьому процесі на кожному уроці української мови, щоб викликати, підтримати й розвинути в учнів природну потребу в текстотворчій діяльності під час спілкування.

***Ключові слова.** Текст, текстотворчі вміння, компетентність, молодші школярі, майбутні вчителі початкових класів, комунікація.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. Однією з найхарактерніших ознак сучасності є радикальні зміни в усіх сферах суспільного буття. Значною мірою це стосується й освітньої галузі, зокрема, підготовки вчителів у вищих закладах освіти. Світові глобальні, інтегративні процеси, нова філософія освіти настійно вимагають змін у підходах до організації професійної підготовки педагогів. В умовах реалізації національної концепції навчання і виховання школярів ставляться нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів, оскільки він першим долучається до формування громадянина нової генерації. Саме вчитель початкової ланки освіти починає готувати майбутнє українського народу до активного життя в соціумі.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовою як засобом спілкування. Сьогодні в діяльності початкової ланки освіти утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання особистості, яка гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, креативність, високу духовність та моральність неможливо здійснювати без опанування рідної мови й мовлення, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Останнім часом помітно активізувалося вивчення проблеми

підготовки студентів до роботи учнів молодшого шкільного віку з текстами різних типів і видів. До кола наукових інтересів увійшли такі аспекти, як: навчання описового мовлення учнів молодшого шкільного віку (Н.О.Будна, Н.А.Головань, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, М.М.Наумчук, К.С.Прищепа, Н.Ф.Скрипченко, Г.О.Фомічова, О. П Глазова та ін.); навчання основ лінгвістичної теорії тексту і теорії комунікації (А.О. Акішина, Ф. Бацевич, М.М. Бахтін, І.Р. Гальперін, О.П.Воробйова, Г.В. Колшанський, В.М.Мещеряков, В.О. Кухаренко, Г.Я. Солганик, О.О. Селіванова, З.Я. Тураєва, І.А. Фігуровський та ін.); висвітлення основ методики психолінгвістичної теорії текстосприйняття й текстотворення (А.А. Брудний, С.А. Васильєв, Г.Г. Гранік, Л.П. Добласв, І.А. Зимня, Н.П. Локалова, О.В. Соболева, О.С. Штерн, Т. В. Радзівська та ін.); формування культури усного й писемного мовлення школярів на сучасному етапі (О.М.Біляєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.П.Гудзик, Т.К.Донченко, С.О.Караман, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, О.Я.Савченко, М.В.Сокирко, О.Н.Хорошковська), урахування комунікативно-діяльнісного підходу до усного й писемного мовлення учнів (О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Т.К.Донченко, В.І. Капінос, С.О.Караман, О.Ю.Купалова, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Л.М.Симоненкова, Л.М.Скуратівський, О.Н.Хорошковська та ін.); теоретичні основи формування вмінь із різних видів мовленнєвої діяльності в ході підготовки і створення текстів різних жанрів (Статівка В.І.). Водночас питання підготовки студентів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь залишаються малодослідженими.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою статті є аналіз проблем, які виникають у ході підготовки майбутніх учителів до формування текстотворчих умінь в учнів молодшого шкільного віку на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти початковий курс української мови передбачає насамперед не системну лінгвістичну освіту, а достатній мовленнєвий розвиток і містить чотири змістові лінії – комунікативну, яка є домінуючою, лінгвістичну, українознавчу і діяльнісну. Тому однією з провідних тенденцій професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування у майбутнього фахівця комунікативної компетентності, яка є інтегративною за своєю сутністю, а значить – надзвичайно важливою, професійно необхідною, ключовою. Саме від сформованості мовленнєвих умінь і досвіду (запитувати, відповідати, розповідати, переказувати, повідомляти письмово та усно тощо) залежать успіхи в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення мовленнєвої культури майбутнього фахівця, розширення кругозору, досвіду спілкування.

Можна стверджувати, що вища школа відіграє вирішальну роль у професійній підготовці вчителя початкових класів. Відповідно до суспільних вимог випускники вищого навчального закладу мають оволодіти сучасними теоретичними знаннями, здобути ґрунтовні практичні навички, набути творчих якостей, критичного мислення, правильного мовлення, тобто набути професійної комунікативної компетентності.

Вирішення цих завдань зумовлює використання комунікативного підходу до вивчення мовного матеріалу учнями молодшого шкільного віку. Особливої уваги в цьому аспекті набуває текстотворча («текстотвірна», «текстова») компетентність, адже базовим компонентом комунікації є текст.

Саме слово текст (з лат. *textum* – «тканина», «зв'язок», «побудова»). Текст – це витвір мовленнєвого процесу, що відзначається завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьований відповідно до цього типу документа, витвір, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову (Гальперін І.Р.) [3, с. 15].

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (за відношенням до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

Звертаємо увагу на основні ознаки текстів. До них належать: цілісність, зв'язність, членованість, лінійність, інформаційність, завершеність. У рамках вивчення уявлень про текст у початковій школі пропонується наступний набір ознак: текст складається з речень, речення в тексті пов'язані за змістом, у тексті є заголовки.

Створення, поява текстів пов'язана з текстотворчою діяльністю комунікантів, зокрема учнів 1-4 класів. До її складу науковці відносять різні складники. Наприклад, Л. Павлова акцентує увагу на діяльнісному, що містить три групи вмінь: 1) будувати тексти різних типів, стилів, жанрів; 2) сприймати, розуміти, інтерпретувати їх; 3) предметні й метапредметні вміння й дії, що сприяють досягненню мети. Дослідники Н. Болотнова і Т. Жеребило у структурі текстової компетентності

виділяють знання основ теорії тексту (його видів, жанрів, стилів) і вміння створювати й адекватно сприймати тексти, а саме: 1) знання дійсності, вміння відображувати її в слові в процесі текстотворення й розуміти на основі інтерпретаційної діяльності; 2) вміння виявляти свій погляд на світ, свою творчу індивідуальність у виборі життєвого матеріалу та його відображенні в слові; усвідомлення індивідуального авторського стилю; 3) знання про сфери спілкування, ситуації, умови спілкування й вміння враховувати це під час текстотворення й текстосприйняття; 4) знання про адресата й вміння враховувати цей чинник у процесі текстової діяльності; 5) знання мовних ресурсів, вміння їх добирати, організовувати в процесі текстової (текстотворчої) діяльності. О. Овчинникова в складі текстової компетенції виділяє текстознавчі знання, вміння й навички аналізу, перероблення інформації, що міститься в тексті, а також написання власного тексту на основі запропонованого [1, с. 98].

Компетенцію сучасні науковці визначають як комплекс вимог, що висуваються до освітньої підготовки учня (студента) з предмета (дисципліни), зокрема, знань, умінь, навичок і ставлень, а компетентність – ступінь оволодіння ними, уже сформовані вміння й навички, особисті цінності і ставлення, що стали власним надбанням учня (студента). Текстотворча компетентність являє собою набуті в процесі навчання знання, вміння, навички, досвід текстотвірної діяльності – вторинної (сприйняття, інтерпретації, розуміння текстів) і первинної (відтворення готових текстів, створення власних і їх редагування), а також досвід емоційно-ціннісного ставлення до процесу й результату текстотворчої діяльності. Це трикомпонентна структура, яка містить знаннєву (систематичні, міцні, сучасні, наукові, глибокі), аксіологічну (потреба, мотиви, цінності, ставлення) і діяльнісну (вміння й навички) взаємопов'язані складові. З діяльнісним компонентом тісно пов'язаний когнітивний компонент: знання відображуються і виявляються в діяльності, якісна реалізація якої у свою чергу ґрунтується на міцних сучасних знаннях, які мають відповідати принципу науковості й систематичності. Лише діяльність виконує роль індикатора набутих знань і оволодіння новими, вимагає мобілізації знань, відповідних умінь і навичок. Когнітивний підхід до текстотворчої діяльності розглядається як свідомий пізнавальний процес, що спрямовує діяльність молодшого школяра на засвоєння правил, використання лексико-граматичних моделей, на основі яких здійснюється свідоме конструювання висловлювань. У когнітивній моделі навчання на початковому етапі учень розглядається як активний і свідомий учасник у процесі засвоєння умінь та навичок роботи з текстами різних типів, жанрів та форм. Для успішної текстотворчої діяльності молодших школярів потрібно об'єднати когнітивний та комунікативний підходи, оскільки особливістю когнітивного підходу є свідомість до навчання та пізнавальний інтерес, а особливістю комунікативного підходу полягає в оволодінні мовленнєвими навичками шляхом здійснення молодшими школярами комунікації. Отже, за умови використання когнітивно-комунікативного підходу до текстотворчої діяльності молодших школярів раніше отримані навички з мови слугуватимуть базою для набуття практичного вміння працювати з текстами. На це і спрямована Програма з української мови для учнів 1-4 класів, яка для реалізації мети вивчення української мови в початковій школі вимагає розв'язання наступних завдань: розвиток мовлення, мислення, уяви молодших школярів, вміння добирати мовні засоби відповідно до умов спілкування; засвоєння початкових знань із лексики, фонетики, граматики української мови; оволодіння вміннями правильно читати й писати, брати участь в діалозі, створювати нескладні монологічні висловлювання й письмові тексти-описи, тексти-розповіді невеликі за обсягом; виховання позитивного, емоційно-ціннісного ставлення до української мови, бажання вдосконалювати своє мовлення.

Програма передбачає також формування, розвиток навичок мовленнєвої діяльності, роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо. Учні вчать складати усні і письмові висловлювання з безпосередньою комунікативною метою (запрошення, вітання, вибачення, оголошення й т. ін.) [5].

Отже, можемо говорити про формування у молодших школярів текстотворчих умінь під час практичної діяльності. За словами П. Н. Груздева, «вміння охоплює сукупність різних навичок, як часткових своїх функцій. Навичка входить в вміння як його складова» [2, с.10]. Л. П. Рожило інтерпретує це твердження, зазначаючи, що «вміння тісно пов'язані з навичками як способами виконання дій» [2, с. 10]. Сформовані вміння є складовою процесу текстової компетенції (здатність застосовувати на практиці набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, певний досвід із текстотворення) молодшого школяра.

Через компетенції ми формуємо компетентність на основі відповідної системи завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки. Текстова компетентність включає «комплекс знань про текст як форму комунікації», а також набір знань, умінь та навичок

особистості, яка здійснює текстову діяльність І. В. Салосіна розуміє текстову компетентність як «володіння компетенціями, які визначають готовність до текстової діяльності» [1, с. 97].

Формування текстотворчих умінь є важливим процесом навчання молодших школярів, тому що текст є комунікативною одиницею навчання, а навчальний процес відбувається в умовах безпосереднього мовного спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формі. Окрім комунікативних умінь, робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, що характеризуються розвитком мислення й чуття мови (наприклад, умінь: виділяти суттєві і несуттєві ознаки предмета; групувати ознаки, явища і факти; виділяти основну й детальну інформацію у змісті тексту; робити висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту й т. ін.). Формування багатьох комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь молодших школярів відбувається в процесі роботи з текстом, який є основою дидактичного матеріалу, за допомогою якого учні отримують відповідні знання.

Текстові вміння є найважливішими за своєю значимістю в системі загальнонавчальних умінь, так як є базовими для багатьох із них: уміння працювати зі статтями підручників, конспектувати й т.ін. Текстові вміння формуються на основі знань про текст, це знання про стилі і типи мовлення, композицію тексту, тему й основну думку тексту й т.ін.

Текстова діяльність здійснюється певним набором текстових умінь, які можна об'єднати в три великі групи: уміння сприймати текст, уміння відтворювати текст, уміння створювати власний текст.

Отже, текстотворча діяльність учнів молодшого шкільного віку відбувається в процесі засвоєння теоретичних знань з теорії тексту відповідно до вікових можливостей молодшого школяра та виконання вправ різних типів та видів. Базовими є теоретичні відомості та вправи, які містить підручник. Розподіл навчального матеріалу в підручниках з української мови відповідає схемі: «мовлення – текст – речення».

З урахуванням зазначених вимог складено навчальну програму з методики навчання української мови, яка охоплює основні складові підготовки майбутніх учителів із цього курсу. Модуль «Методика формування уявлень про мову і мовлення. Методика розвитку мовлення» містить елементи теорії тексту, яка спирається на психологію мовлення, зокрема на теорію мовленнєвої діяльності (процес породження зв'язного висловлювання), лінгвістику тексту, механізми говоріння й аудіювання, на критерії культури мовлення; у розділі представлено роботу з розвитку мовлення на всіх рівнях – вимовному (фонетико-орфоепічному), лексичному, граматичному й текстовому. Вивчаючи цей розділ, студенти мають усвідомити педагогічну значимість вивчення знань про текст молодшими школярами, лінгвістичні основи формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок, опанування методами і прийомами творчого підходу до роботи з текстом.

Незважаючи на значну увагу до роботи з текстом у початковій школі, ця проблема має загальносуспільний характер. Часто випускник школи не може логічно викласти думки в інтернет-переписці, оголошенні, під час написання ділових паперів тощо. Основи текстотворчих умінь закладаються в молодшому шкільному віці. Якість цієї роботи залежить від діяльності вчителя. Тому вимоги до вчителя, і насамперед до вчителя молодших класів достатньо високі. Від нього залежить, яких учнів отримає старша школа: мислячих, кмітливих, таких, що здані слухати, обробляти інформацію у процесі пояснення матеріалу, уміють продукувати думку у відповідь на почуте пояснення вчителя, записати власну думку для подальшого обдумування, готові сприймати інформацію, усвідомлювати її.

Інколи учні, закінчуючи початкову ланку освіти, не вміють вдало придумати заголовок відповідно до типу тексту, бо заголовок не відображає тему тексту і не повідомляє про предмет розповіді; в учнів недостатньо сформовані вміння підпорядковувати свій твір задуму, виражати в ньому свою позицію, емоції, ставлення до осіб, їхніх вчинків, визначати авторське ставлення до предмета розповіді; добирати важливе, головне і другорядне у відповідності з темою та задумом, типом і жанром тексту; уміння працювати над композицією, будувати текст відповідно до композиційно-структурних особливостей, поєднувати речення за допомогою лексичних і граматичних засобів зв'язку.

Найбільша кількість помилок, які зустрічаються в учнівських текстах-розповідях, пов'язана із засобами зв'язку, що використовуються для динамічності розповіді (використання видо-часових форм дієслів, займенників), зокрема, невиправдані повтори одного й того ж слова, невдала синонімічна заміна, яка викликана наявністю кількох дійових осіб в сюжеті, що утруднює точний вибір. Це пов'язано в першу чергу з тим, що в тексті розповідається про один і той же предмет, а це і зумовлює повтор одного й того ж слова. Наприклад, *«На сонячній галявині росла кульбабка. Навколо кульбабки були квіти, бджілки, небо. Кульбабка росла, потім перетворилася на золоту кульку»*. Такий невиправданий повтор найчастіше зумовлюється обмеженістю словникового запасу учня, невмінням виконувати синонімічну та займенникову заміну. Порушення видо-часової співвіднесеності дієслів

пояснюється відсутністю відповідних знань про текст, нерозумінням граматичної сторони тексту, невмінням використовувати дієслівний час в переносному значенні.

У роботах окремих учнів спостерігаємо неточну синонімічну заміну, яка є результатом нерозрізнення відтінків у значеннях лексичних синонімів та невдалим добором контекстуальних синонімів: «У моего сусіда Коля жив песик. Одного разу він втік з дому». Хто він? Сусід Коля чи песик втік? Причини подібних труднощів у тому, що наступне речення містить займенник, який у роді і числі відповідає зразу двом іменникам із попереднього речення. Це і призводить до двоякого розуміння тексту.

Тому в підготовці майбутнього вчителя початкових класів акцентується увага на правильній організації спостережень над текстами, у яких є повтори, методиці редагування таких текстів. З метою уникнення порушень видо-часової співвіднесеності дієслів звертається увага майбутнього вчителя на проведених з учнями вправ для спостереження над єдиним часовим планом тексту та його порушенням, а під час створення учнями власних текстів, зокрема, ділових текстів (інструкцій) на вправи, які націлюються на формування конкретного текстового вміння або несуть комплексний характер (спрямовані на формування кількох умінь), а також вправи, різноманітні за ступенем самостійності і творчої активності: вправи за зразком чергуються з конструктивними і творчими. Більшість текстових вправ направлено на попередження і виправлення найтиповіших помилок, мовний матеріал пов'язується з граматичним, орфографічним матеріалом, який вивчається на уроках української мови.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, розвиток мовлення дитини не стихійний процес. Він потребує постійного педагогічного управління. Щоб керувати мовленнєвим розвитком школярів, у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів наголошується увага на усвідомленні своїх завдань у цьому процесі. Вони полягають у тому, щоб: а) створити сприятливе мовленнєве середовище для учнів: сприймання мовлення дорослих, читання книг, відвідування театрів, перегляд фільмів тощо; б) організувати мовленнєву практику для школярів, тобто створювати на уроці і в позаурочній діяльності мовленнєві ситуації, які визначають мотивацію власного мовлення учнів, розвивають їхні інтереси, потреби і можливості самостійного мовлення; в) забезпечити правильне засвоєння учнями достатнього лексичного запасу, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, лексико-логічних зв'язків; активізувати вживання слів, утворення форм, побудову конструкцій; забезпечити формування конкретних мовленнєвих умінь; г) проводити систематичну роботу з розвитку мовлення на різних рівнях (орфоепічному, лексичному, морфологічному, синтаксичному, текстовому), пов'язуючи її з матеріалом, що вивчається на уроках мови, читання; д) створити в класі атмосферу прагнення до високої культури мовлення. Тому основне завдання вчителя – організувати процес навчання так, щоб на кожному уроці української мови викликати, підтримати й розвинути в учнів природну потребу в текстотвірчій діяльності в процесі спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божко О. Компетентнісний підхід до формування навичок роботи з текстом у школярів на уроках української мови / О. Божко // Вісник Прикарпатського національного університету. – 2013. – Вип. XLVIII – С. 96-101. – (Серія: Педагогіка).
2. Грона Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку: методичні рекомендації з методики викладання української мови [для студентів спеціальності 6.010102 – Початкова освіта] / Н. В. Грона. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 187 с.
3. Грона Н. В. Текстознавство : навч. посіб. / Н. В. Грона. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 112 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-методич. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / [за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К. : Літера, 2010. – 364 с.
5. Українська мова: 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ykr_mova.doc. – Назва з екрану.

CITED LITERATURE

1. Bozhko O. A competency approach to developing word process skills among pupils at Ukrainian language lessons / O. Bozhko // Bulletin of Prykarpatskyi national university. – 2013. – Issue XLVIII. – P. 96-101. – (Series: Pedagogics) [in Ukrainian].
2. Hrona N.V. The technique of developing coherent speech of primary school pupils: methodical guidelines on methods [of teaching Ukrainian language for students of specialty 6.010102 - Primary education] / N. Hrona. – Nizhyn: Publ. house NSU named by M. Hohol, 2014. – 187 p. [in Ukrainian].
3. Hrona N.V. Textual analysis: teach. guidances / N. Hrona. – Nizhyn: Publ. house NSU named by M. Hohol, 2012. – 112 p. [in Ukrainian].
4. Methods of teaching Ukrainian language at primary school: textbook [for students of higher educational institutions] / [by science. eds. M. Vashulenko]. – Kyiv: Litera, 2010 – 364 p. [in Ukrainian].
5. Ukrainian language: 1-4 grades of secondary schools with Ukrainian language studying [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ykr_mova.doc. [in Ukrainian].

УДК: 377.36.091.322:[54:664]

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЧНИХ І ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖІ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

О.О. ТУРИЦЯ

З'ясовано сутність понять “самостійність”, “самостійна робота”, “самостійна робота студентів”. Визначено види, форми, рівні, функції, основні форми контролю та умови ефективної організації самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін у коледжі харчового профілю.

Ключові слова: самостійна робота студентів, технологічні дисципліни, хімічні дисципліни.

Постановка проблеми. Актуальним і центральним питанням сучасної освіти є якісна підготовка фахівців для різних галузей промисловості, зокрема харчової. Майбутні технологи харчових виробництв мають бути конкурентоспроможними та вміти адаптуватися до різних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю. Отже, вища школа покликана створити всі умови для ефективного здобуття знань студентами, розвитку їхніх умінь та навичок, формування творчих, самостійних, відповідальних особистостей, здатних до самоосвіти, самовдосконалення і саморозвитку.

Важливу роль у підготовці майбутніх фахівців відіграє самостійна робота студентів. З огляду на це, особливе значення для коледжів харчового профілю має організація самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін. Успішне вирішення цієї проблеми сприятиме підготовці висококваліфікованих, всебічно розвинених фахівців харчового профілю до майбутньої самостійної діяльності в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний інтерес для нашого наукового пошуку представляють дослідження організації самостійної роботи студентів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, Т. Балицька, Н. Волкова, Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Мойсеюк, М. Парфьонов, П. Підкасистий, М. Солдатенко, Н. Тализіна, Г. Терещук, М. Фіцула, В. Чайка та ін.). Психологічні аспекти даної проблеми висвітлені в працях Б. Ананьева, Л. Виготського, В. Рибалки, С. Рубінштейна та ін.

Проте незважаючи на вагомі здобутки в цьому напрямі, сьогодні залишаються недостатньо вивченими важливі аспекти проблеми організації самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін у коледжах харчового профілю.

Метою статті є дослідження організації самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін у коледжі харчового профілю.

Відповідно до мети визначили такі **завдання**:

- розглянути поняття “самостійність”, “самостійна робота”, “самостійна робота студентів”;
- визначити види, форми, рівні, функції, основні форми контролю та умови ефективної організації самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін у коледжі харчового профілю.

Виклад основного матеріалу. На необхідності активного використання в навчально-виховному процесі самостійної роботи акцентували увагу багато дослідників цієї проблеми. Зокрема, А. Дістервег стверджував, що основне призначення особистості – “бути самостійним у прагненні до розумових цілей” [2, с. 182]. І. Песталоцці зазначав, що “у дітей виникає прагнення досягти самостійності через власну діяльність, засновану на усвідомленні своїх сил” [7, с. 78].

Необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності (навчальної, виробничої, громадської, розумової, пізнавальної та ін.) є самостійність. Як зазначає Р. Михайлишин, самостійність – це не риса волі або характеру, здібностей або мислення, а більш складна, інтегративна особистісна риса. Самостійність співвідноситься із самореалізацією особистості, з її активністю щодо внутрішнього спонукання, без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю. Вищому рівневі розвитку самостійності властиві продуктивний творчий характер діяльності, не стереотипність рішень, вчинків, дій особистості [5, с. 93].

Самостійна робота студентів є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки і практики. В науковій літературі зустрічаються різні визначення ключових понять нашого дослідження. Наприклад, в “Енциклопедії освіти” трактується **самостійна робота** як *діяльність індивіда, що здійснюється ним своїми власними силами без сторонньої участі* [3, с. 803].

Т. Балицька розглядає **самостійну роботу** як *провідну форму організації навчання, що реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів у процесі індивідуальної й колективної навчальної діяльності на аудиторних заняттях та в позааудиторній роботі під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі* [1, с. 9].

М. Парфьонов трактує *самостійну роботу* як *цілеспрямовано організоване самонавчання і пошукову діяльність*, усвідомлено здійснювану в зручний час за власним бажанням [6, с. 7].

Згідно з пунктом 3.10 “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 2.06.93 № 161. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 23.11.93 за № 173), *самостійна робота студента* є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Мета самостійної роботи студентів: набуття додаткових знань, перевірка отриманих знань на практиці, вироблення фахових і дослідницьких вмій та навичок.

В енциклопедії освіти зазначено, що *самостійна робота студентів* – це планована індивідуальна або колективна робота студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі... Самостійна робота студентів призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навиків самостійної роботи взагалі, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації [3, с. 804].

У дослідженні ми трактуємо *самостійну роботу майбутніх фахівців харчового профілю* як навчально-пізнавальну діяльність студентів щодо засвоєння нових знань, виконання завдань практичного характеру, підготовки до лабораторних, практичних, гурткових занять, курсових і дипломних робіт тощо. Вона безпосередньо пов’язана із розвитком професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на засадах інтегрованого підходу у процесі вивчення хімічних і технологічних дисциплін.

Опираючись на дослідження Л. Ковальчук [4, с. 142 – 143], наводимо такі *загальнопедагогічні вимоги* щодо організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення хімічних і технологічних дисциплін:

- чітке планування (відображення її змісту у навчальних робочих програмах дисциплін на засадах органічного поєднання з лекційними, лабораторними і практичними заняттями та гуртковою роботою; добір навчально-методичного забезпечення);

- реалізація внутрішньо-предметної та міжпредметної інтеграції знань студентів з хімічних і технологічних дисциплін;

- здійснення різнорівневих міжпредметних зв’язків з природничими дисциплінами (фізикою, вищою математикою, основами комп’ютеризації, екологією тощо) та практичним навчанням;

- “прозорість” і мотивація самостійної роботи студентів з урахуванням принципу професійної спрямованості (індивідуальний та диференційований підхід до кожного студента; заохочення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності; націлювання і вироблення у них стійких внутрішніх мотивів до самостійного учіння та виконання завдань самостійної роботи);

- органічна єдність теоретичного і дослідницько-експериментального пізнання на основі використання різних форм, методів і засобів аудиторної, позааудиторної роботи, у т.ч. й гурткової;

- діагностика самостійної роботи студентів (добір різних форм і методів контролю та самоконтролю знань, умінь і навичок студентів, здобутих ними під час опрацювання завдань самостійної роботи; забезпечення їх об’єктивності, систематичності, прозорості; аналіз результативності самостійної роботи студентів; вивчення динаміки та прогнозування розвитку їхньої подальшої навчально-пізнавальної діяльності).

Отже, зміст самостійної роботи студентів над вивченням хімічних і технологічних дисциплін визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Самостійна робота студентів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення хімічних і технологічних дисциплін: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій викладачів, методичними вказівками до виконання лабораторних і практичних робіт, практикумами тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента.

Самостійна робота студентів над засвоєнням навчального матеріалу з хімічних і технологічних дисциплін може виконуватися у бібліотеці вищого навчального закладу, навчальних кабінетах, лабораторіях, комп’ютерних класах, а також у домашніх умовах. З переходом на кредитно-модульну систему навчання значно зросло значення інформаційних технологій в організації самостійної роботи майбутніх технологів харчових виробництв.

На основі вивчення наукової літератури [3, с. 803], можна запропонувати класифікацію самостійної роботи майбутніх фахівців харчового профілю.

За *дидактичною метою навчання самостійна робота студентів* при вивченні хімічних і технологічних дисциплін може бути:

- *підготовча* (спрямована на актуалізацію набутих знань, умінь та навичок для успішного оволодіння новими);

▪ *усвідомлююча* (забезпечує формування уявлень про сутність явищ, предметів, відтворення понять);

▪ *тренувальна* (сприяє закріпленню навчального матеріалу, оволодінню способами діяльності);

▪ *узагальнююче-повторювальна* (сприяє узагальненню та повторенню навчального матеріалу);

▪ *контрольна* (забезпечує контроль знань, умінь та навичок студентів).

За формою організації **самостійна робота студентів** при вивченні хімічних і технологічних дисциплін може бути:

▪ *індивідуальна* (виконання навчальних завдань здійснюється студентом на рівні його навчальних можливостей без взаємодії з іншими);

▪ *фронтальна* (одночасне виконання всіма студентами одного й того самого завдання під керівництвом викладача);

▪ *колективна* (передбачається взаємодія студентів, у процесі якої здійснюється розподіл функцій, обов'язків з урахуванням інтересів, здібностей кожного студента, що дозволяє проявити себе у спільній діяльності);

▪ *групова* (студенти розподіляються на декілька груп для вирішення навчальних завдань, але кожен має виконати конкретне доручення).

Ці всі види самостійної роботи використовуються під час виконання лабораторних і практичних робіт з хімічних і технологічних дисциплін.

Оскільки самостійна робота майбутніх технологів харчових виробництв поєднує відтворювальні та творчі процеси в самостійній діяльності, то слід виокремити в її структурі такі **рівні**:

▪ *репродуктивний* (опрацювання студентом окремих тем, розв'язування не складних завдань з хімічних і технологічних дисциплін);

▪ *реконструктивний* (написання рефератів, підготовка доповідей з презентаціями, розв'язування складних завдань з хімічних і технологічних дисциплін);

▪ *творчий* (виконання завдань творчого характеру, написання курсових та дипломних робіт, гурткова робота тощо).

Беручи до уваги дослідження О. Тинкалюк [8, с. 227], нами визначені **основні функції** самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін:

▪ *пізнавальна* (пов'язана із засвоєнням систематизованих знань з хімічних і технологічних дисциплін);

▪ *формування вмінь і навичок*, самостійного їх оновлення й творчого застосування;

▪ *прогностична* (полягає в повсякчасному передбаченні прогнозування того, як відбуватиметься процес навчання, яким буде засвоєння тієї чи іншої теми та оцінюванні студентами завдання);

▪ *коригувальна* (полягає в потребі вчасно коригувати свою діяльність);

▪ *виховна* (передбачає формування самостійності як риси характеру);

▪ *стимулювальна* (спонукає студентів до пошуку шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності, заохочує їх до навчання);

▪ функція *професіоналізації* (дає змогу наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через систему типових завдань з хімічних і технологічних дисциплін);

▪ *гностична* (сприяє врахуванню особливостей пізнавальних процесів).

У Львівському державному коледжі харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій (ЛДКХПН НУХТ) при вивченні хімічних і технологічних дисциплін використовуються різні види самостійної роботи:

▪ підготовка до аудиторних занять і виконання відповідних завдань;

▪ самостійне опрацювання літератури;

▪ виконання практичних і лабораторних робіт;

▪ розв'язування різних видів задач, перетворень;

▪ участь у виховних заходах, робота в гуртках;

▪ підготовка рефератів, доповідей з презентаціями;

▪ виконання індивідуальних завдань творчого характеру;

▪ підготовка до модульного контролю та іспитів;

▪ написання курсових та дипломних робіт

Згідно з пунктом 3.10 "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни.

Наприклад, інформація, яка вноситься на самостійне опрацювання у курсі органічної та неорганічної хімії для студентів спеціальності "Виробництво харчової продукції" становить 33 год. з 81 год. усього обсягу навчального матеріалу з кожної навчальної дисципліни.

Організація самостійної роботи студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін у ЛДКХПП НУХТ передбачає здійснення контролю знань студентів щодо засвоєння програмного матеріалу. Оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх фахівців харчового профілю здійснюється за 100 бальною шкалою:

Рейтинг навчальної дисципліни	100 балів			
Сума балів	100 – 90	89 – 75	74 – 60	59 – 0
Державна оцінка	5	4	3	2

Успішність студентів оцінюється за результатами поточного та підсумкового контролю. Контроль рівня знань, умінь та навичок студентів здійснюється на лекційних, лабораторних і практичних з хімічних і технологічних дисциплін, модульних контролях, диференційованих заліках, іспитах.

Навчальний матеріал з хімічних і технологічних дисциплін, передбачений робочим навчальним планом для засвоєння студентом в процесі самостійної роботи, виноситься на підсумковий (модульний) контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався на лекційних, лабораторних і практичних заняттях.

Якісній теоретичній і практичній підготовці майбутніх фахівців харчового профілю до професійної діяльності сприяє чітко організована самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі. Саме тому самостійній роботі у ЛДКХПП НУХТ приділяється особлива увага.

Методично правильна організація самостійної роботи студентів передбачає поступову зміну відносин між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачу належить активна творча позиція, а студент лише слідує за ним, то в міру просування до старших курсів ця послідовність зміщується у бік спонукання студента більше працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Так, на 1 – 2 курсах самостійна робота студентів ставить за мету розширення і закріплення знань і умінь студентів, ... то на старших курсах вона повинна сприяти розвитку творчого потенціалу студентів і реалізації професійних навичок [3, с. 804 – 805].

Висновки. Узагальнюючи, зазначимо, що самостійна робота студентів при вивченні хімічних і технологічних дисциплін є важливою складовою навчального процесу, мета якої полягає в закріпленні та поглибленні знань, умінь та навичок студентів, підготовці до різних видів занять, виховних заходів, модульних контролів, диференційованих заліків, іспитів тощо. Вона сприяє розвитку самостійності, мислення, пам'яті, уваги, уяви, працьовитості, організованості, почуття особистої відповідальності, розвитку творчих здібностей, професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балицька Т. В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Балицька. – Луганськ, 2010 – 20 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 376 с.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремін]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ковальчук Л. О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Ковальчук ; Тернопільський держ. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 461 с.
5. Михайлишин Р. Р. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів / Р. Михайлишин // Вісн. Львів. ун-ту. – 2011. – Вип. 27. – С. 91 – 100. – (Сер. пед.).
6. Парфенов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Парфенов. – К., 2006. – 20 с.
7. Песталоцци И. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И. Т. Песталоцци; [под ред. В. А. Ротенберга, В. М. Клерика]. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
8. Тинкалюк О. В. Організація самостійної роботи студентів економічних спеціальностей в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу у вищій школі (на прикладі вивчення іноземної мови) / О. В. Тинкалюк // Наука і освіта. – 2011. – №6. – С. 225 – 228.

CITED LITERATURE

1. Balytska T. Organizational-pedagogical conditions of students independent work of pedagogical universities in the credit-modular training: author. thesis. for obtaining PhD. Ped. Sciences: 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / T. Balytska. – Lugansk, 2010. – 20 p. [in Ukrainian]
2. Dysterveh A. Favourite Teaching essay / A. Dysterveh. – M.: Uchpedhiz, 1956. – 376 p. [in Russian]
3. Encyclopedia of education / [Ch. eds. V.G. Kremin]. – K.: Inter Yurinkom, 2008. – 1040 p. [in Ukrainian]
4. Kovalchuk L.O. Intersubject links in the study of chemical and technological disciplines in economic business colleges: dissertation. for obtaining PhD. Ped. Sciences: 13.00.04 / L.O. Kovalchuk; Ternopil State. ped. University of the Volodymyr Hnatiuk. – Ternopil, 2002. – 461 p. [in Ukrainian]
5. Mykhailishyn R. Organization of students independent learning / R. Mykhailishyn – Bulletin // Lviv. Univ. – 2011. – Vol. 27. – P. 91 - 100. – (Avg. ped.) [in Ukrainian]
6. Parfenov M.P. Training of primary school teachers with pedagogical guidance independent work of students: thesis. paper for obtaining PhD. Ped. Sciences: 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / M. Parfenov. – K., 2006. – 20 p. [in Ukrainian]

7. Pestalozzi I. T. Favourite Teaching essay: in 2 vols / [ed. A. Rotenberg, V. Clergy]. – М.: Pedagogika, 1981. – Vol 2. – 416 p. [in Russian]

8. Tynkalyuk A. Organization of students independent work of of economic specialties in credit module of the educational process in higher education (on learning a foreign language) / A.V. Tynkalyuk // Science and Education. – 2011. – №6. – P. 225 - 228. [in Ukrainian]

УДК 378.22"653"

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В СЕРЕДНЬОВІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

А. М. ЦАПКО

У статті висвітлено питання запровадження магістерської підготовки в середньовічних університетах (XII – XIII ст.); з'ясовано змістове наповнення поняття «магістр»; схарактеризовано процедуру здобуття ступеня магістра; визначено основні вимоги, які висувалися до здобувачів магістерського ступеня в середньовічних університетах.

Ключові слова: магістр, магістерський ступінь, середньовічний університет, підготовка.

Постановка проблеми. Чітка європейська спрямованість сучасного зовнішньополітичного курсу України, інтеграція до європейського освітнього простору активізують проблему вивчення й узагальнення найкращих зразків зарубіжного досвіду. У цьому контексті особливий інтерес викликає досвід західноєвропейських держав, на теренах яких виникли перші університети, в яких вперше було запроваджено магістерську підготовку. Саме тісний історичний, геополітичний і культурний зв'язок України зі світовими і, насамперед, європейськими освітніми традиціями вимагає поглибленого вивчення особливостей підготовки магістрів з метою використання прогресивних надбань у національній системі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Історіографічний аналіз проблеми засвідчив, що в історичному контексті питання становлення та розвитку європейської системи університетської освіти вивчали Т. Жижко, Л. Зеленська, М. Ладижець, М. Поляков, Т. Разуменко та ін. Окремі аспекти організації вищої освіти провідних європейських держав (Великобританія, Франція, Німеччина, Польща та ін.) та України на сучасному етапі знайшли відображення в наукових доробках І. Бабина, Я. Бельмаз, О. Глузмана, О. Зіноватної, Л. Кліх, В. Лугового, В. Осадчого, Л. Пуховської, А. Ржевської та ін. Утім, особливості підготовки магістрів у перших середньовічних університетах не знайшли належного висвітлення в історико-педагогічній літературі.

Мета статті: на основі аналізу історико-педагогічної літератури охарактеризувати особливості підготовки здобувачів магістерського ступеня у середньовічних університетах XII – XIII ст.

Завдання: 1) з'ясувати основні тенденції становлення й розвитку магістерської підготовки в середньовічних університетах;

2) охарактеризувати вимоги, що висувалися до здобувачів магістерського ступеня.

Виклад основного матеріалу. Термін «магістр» має давні корені і походить від латинського слова *magister*, що означає «вчитель», «наставник», «начальник», «викладач гуманітарних наук»; в українському перекладі «майстер своєї справи».

У Стародавньому Римі використовувався й термін *магістратура* (від лат. *magistratus* – чиновник, начальник), який вживався на позначення державних посад. Поява *магістратур* належить до періоду становлення Римської республіки (кінець VI століття до н. е.). Людина, яка заміщала *магістратуру*, іменувалася *магістратом*.

У Візантії термін «магістр» вживався на позначення найвищого титулу вельможного панства для службовців. Таким титулом наділяли лише найбільш поважних осіб цієї держави. Уживався він аж до XII століття.

Як стверджують дослідники [1; 2], шкільне життя в XII столітті бурхливо розвивалося в десятках міст. П'єр Абеляр та Іоан Солсберійський зазначали, що отримавши згоду місцевої церковної влади, будь-який магістр, що мав дозвіл на викладання – ліцензію, міг відкрити приватну школу. До прославлених викладачів стікалася безліч учнів, готових платити за навчання. Це дозволяло магістрам бути незалежними від влади [1].

Як відомо, у зв'язку з необхідністю поширення знань і з економічним розвитком Європи в XII-XIII ст. почала складатися особлива форма навчальних закладів – університети. Термін «університет» походить від латинського «*universitas*» – сукупність, спільнота, пізніше – сукупність наук. Це були співтовариства вчителів і учнів, наділених правами самоуправління, визначення змісту навчання, проведення досліджень, присудження учених ступенів [5, с. 239-240]. Вони представляли небачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-схоларів. Університетська вчена спільнота

являла собою аналог цеху середньовічних ремісників: школяр - учень, бакалавр - підмайстер, магістр чи доктор - майстер. Навчаючи вчитися – ось формула середньовічної освіти.

Оскільки перші університети не мали жодної власності, магістри знімали для занять приміщення у городян, орендували монастирські зали, читали лекції при церквах. У XIV, і особливо в XV столітті, з'являються солідні будівлі колегій, земельні угіддя, подаровані королями [1].

В історичній і педагогічній літературі [1; 2; 6; 7; 10] підкреслюються суттєві характеристики середньовічного університету як соціального інституту, який уперше в історії цивілізації розмежував ліберальну і професійну освіту. Університети створювалися під впливом соціальних інститутів – церкви і держави. Проте, незалежно від внутрішньої і зовнішньої політики університетського товариства, системи цінностей і нормативів, середньовічні університети трималися на єдності навчання, дослідження і виховання.

Зазначимо, що в середні віки в європейських університетах вперше в історії склалася єдина система наукових і академічних ступенів і вчених звань. Початок цьому процесу було покладено папою Миколою IV, який надав у 1292 р. право студентам і викладачам Паризького університету переходити в інші університети без складання додаткових іспитів («...без будь-якого нового іспиту або публічного чи приватного схвалення, або якого-небудь нового положення він отримував право викладати і навчати (*ius ubique docendi*) в будь-якому іншому місці, за межами цього міста і факультету. Таке право іменувалося як «право викладати повсюди». І в цьому для нього не можуть бути перешкодою будь-які суперечливі цій постанові звичаї або статuti» [4, с. 53].

Як відомо, перші університети в Європі зародилися в Італії. Серед них Медична школа в Солерно (946 р. – середина XI ст.). Найдавнішими європейськими університетами вважаються Болонський, що виник наприкінці XI століття (1088 р.), і Паризький, відкритий у XII столітті. Названі університети, хоча й сформувалися майже одночасно, проте відрізнялися за своїм внутрішнім устроєм й персоніфікували собою два основні типи університетів середньовічної Європи.

В Болонії загальною «навчальною справою» була справа магістрів – в університеті магістри панували або управляли (звідси і середньовічне висловлювання: *magistri regentes* – магістри – регенти або управляючі).

Зауважимо, що в Парижі, за зразком якого розвивалося більшість інших університетів, такої переваги «тих, хто вчиться», над «тими, хто навчає» не спостерігалось. Все управління університетськими справами перебувало в руках магістрів, і ніколи схоляри не мали права ні обирати, ні бути обраними на університетські посади. З огляду на це, Савіні називав паризький устрій аристократичним, а болонський демократичним [10].

Отже, у процесі дослідження з'ясовано, що спочатку поняття «*magister*» вживалося на позначення почесного особистого титулу, засвідчуючи, як впливає з його перекладу (лат. керівник, вчитель, наставник), що особа, яка отримала цей титул, досягла високого рівня знань і, відповідно, може передавати їх іншим. Цим титулом, як правило, нагороджував свого учня його колишній учитель, виокремлюючи його, тим самим, від менш успішних учнів. Поряд з терміном «магістр» в якості титулів для провідних учених в університеті вживалися також звання *doctor* (від лат. *docere* - вчити) і *professor* (від лат. *profiteri* - оголошувати, викладати публічно).

Підкреслимо, що у процесі розвитку перших університетів набуття ступеня магістра стало процедурою, яку університети визнавали власною монополією [2].

Аналіз історико-педагогічних матеріалів [4; 7; 10;] дозволяє стверджувати, що в середні віки склалася така система присудження наукових ступенів: перш ніж стати доктором чи магістром, потрібно було пройти через стадії бакалаврства і ліценціатства.

Випускникам середньовічних європейських університетів присуджували наукові ступені спочатку в дусі учнівства, школярства. Факультет мистецтв традиційно вважався підготовчим, оскільки на ньому вивчалися загальноосвітні дисципліни - так звані «вільні мистецтва» (*artes liberales*), що склалися ще в Античності і поділялися на «тривіум» і «квадрівіум». На цей факультет можна було вступати у віці 15 років. Курс тривав 6 років і поділявся на два трирічних цикли.

Вивчення «семи вільних мистецтв» було достатнім для отримання ступеня бакалавра, тобто молодшого вчителя, помічника магістра. В Паризьких статутах бакалаврство було названо «першими дверима для досягнення інших ступенів» [10]. Перед отриманням вченого ступеня студент мав присягнути в тому, що буде підкорятися факультету і виконувати всі покладені на нього обов'язки. Прослухавши певне число курсів і взявши участь у декількох диспутах, студент допускався до іспитів на вчений ступінь. Спеціальна комісія ставила йому запитання (іспит деколи тривав цілий день). Потім влаштовувалися пробні уроки: оцінювалося вміння бути викладачем. Бакалаври, продовжуючи навчання, набували права й самі викладати в університеті.

Особи, які не залишали навчання після отримання ступеня бакалавра, могли спробувати здобути магістерський ступінь, що надавав їм право читати ординарні лекції, тобто тексти вищого порядку, які вивчалися більш поглиблено [2, с. 43-47]. Бакалаври, котрі бажали отримати вищий

вчений ступінь магістра, виконували обов'язки, які покладали на них факультети, поєднуючи їх з навчанням.

По завершенні другого циклу навчання бакалавр проходив випробування на ступінь «magister artium», що дозволяло після видачі представниками церкви ліцензії на викладання «licentia docendi» в даному університеті публічних лекцій протягом двох років, щоб потім вступити на вищий факультет. За статутом Паризького університету (1215 р.) магістром мистецтв можна було стати не раніше, ніж у 21 рік.

Отже, в середньовічних університетах процедура наукового визнання вищого ступеня магістра зазвичай полягала в складанні іспитів, що мали три послідовні, тісно пов'язані етапи. Перший передбачав представлення комісії кандидата – бакалавра за рекомендацією того магістра, який вважав, що він досяг достатньо високого рівня. До складу такої комісії входили члени університетської ради, ректор і канцлер. Останній виконував функцію контролю щодо дотримання вимог попереднього періоду навчання. Після цього призначався іспит, що передбачав проведення кандидатом тривалого диспуту з окремого питання. На підставі результатів випробувань здобувачеві надавалась ліцензія (licentia docendi) – юридичний документ на право викладацької діяльності. Отримання ліцензії, яка надавалась канцлером і була гарантією високого рівня інтелектуальної підготовки, ще не означало початку викладацької діяльності.

Для цього кандидатів необхідно було скласти “публічний” екзамен, який мав достатньо вагому назву “інаугурація” і виконував роль церемоніалу. У ході цього процесу, що починався в церкві та супроводжувався урочистими промовами, молитвами, необхідно було скласти присягу факультету, після чого вже наступного дня в єпископському палаці здобувач отримував магістерські емблеми (берет, рукавички, книги) та проводив другий диспут з бакалаврами за самостійно обраною темою. Такий церемоніал виступав констатацією приналежності ліценціата до вченої корпорації (corpus magistrorum), свідченням здатності до викладацької діяльності.

Слід зазначити, що ступінь магістра вказував не просто на професійну кваліфікацію, що дозволяє викладати, або корпоративний ранг. Він визначав статус, гідність і соціальну приналежність володаря даного ступеня, відкривав доступ до більш високого становища в соціальній ієрархії і ставив багато членів університету, особливо юристів, на рівень, який порівнювався з рівнем «благородних за народженням» [3, с. 37]. Проте матеріальне становище магістрів довгий час все ж не відповідало їхньому високому соціальному статусу.

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що починаючи з епохи Середньовіччя, термін «магістр» вказував на наявність у особи викладацького досвіду і можливість майбутньої педагогічної кар'єри. Зміст магістерської підготовки мав гуманітарну спрямованість і орієнтованість на інтелектуальний розвиток магістранта [1, с. 15-16]. Ті особи, котрі отримували вищий ступінь магістра, відповідно до статутів європейських університетів XII-XIV ст. мали обов'язково займатись викладацькою діяльністю.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує організація підготовки магістрів у вітчизняних університетах в умовах розбудови вищої школи в Україні у XVI – XVIII ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрогов В.Г. Послушник и школяр, наставник и магистр. Средневековая педагогика в лицах и текстах / В. Г. Безрогов. – М.: Изд-во РАО, 1996. – 416 с.
2. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Alma mater. – 1997. – № 2. – С. 43-47.
3. Верже Ж. Средневековый университет: учителя / Ж. Верже // Alma mater. – 1997. – № 5. – С. 36-40.
4. Документы по истории университетов Европы XII-XV вв.: учеб. пособие / [под ред. и с предисл. А. Е. Москаленко]. – Воронеж: Воронеж. пед. ин-т, 1973. – 157 с.
5. Залізник Л.Л. Первинна історія України: навч. посібник / Л.Л. Залізник. – К.: 1999. – С. 239-240.
6. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід: монографія / Л.Д. Зеленська; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х.: ХНАДУ, 2011. – 480 с.
7. Кавелин К.Д. Устройство и управление немецких университетов: собр. соч. / К.Д. Кавелин. – СПб., 1899. – Т. 3. – С. 91-239.
8. Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации / Н.С. Ладыжец. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-т, 1992. – 237 с.
9. Паульсен Фр. Германские университеты / Фр. Паульсен. – СПб: Изд-во журн. «Образование», 1904. – С. 17.
10. Суворов Н. Средневековые университеты / Н.Суворов. – М.: Типолит. т-ва Кушерева и К, 1898. – 245 с.

CITED LITERATURE

1. Bezrogov V.G. Poslushnik i shkolyar, nastavnik i magistr. Srednevekovaya pedagogika v litsah i tekstah [Novice and schoolchild, mentor and master. Medieval pedagogy in persons and texts] / V.G. Bezrogov. – M.: Izd-vo RAO, 1996. – 416 s.
2. Verzhe Zh. Srednevekovyj universitet: uchitelya [Medieval universities: teachers] / Zh. Verzhe // Alma mater. – 1997. – № 2. – S. 43-47.
3. Verzhe Zh. Srednevekovyj universitet: uchitelya [Medieval universities: teachers] / Zh. Verzhe // Alma mater. – 1997. – № 5. – S. 36-40.
4. Dokumenty po istorii universitetov Evropy XII-XV vv.: ucheb. posobie [Documents of the history of European universities during XIIIth-XVth centuries: tutorial] / [pod red. i s predisl. A.E. Moskalenko]. – Voronezh: Voronezh. ped. in-t, 1973. – 157 s.

5. Zaliznyak L.L. Pervynna istoriya Ukrainy: navch. posibnyk [Initial history of Ukraine: tutorial] / L.L. Zaliznyak. – K.: 1999. – S. 239-240.
6. Zelenska L.D. Uchena rada universytetu: istoriya, teoriya, dosvid: monografiya [Academic council of the university: history, theory, practice: monography] / L.D. Zelenska; Khark. nats. ped. un-t imeni H.S. Skovorody. – Kh.: KhNADU, 2011. – 480 s.
7. Kavelin K.D. Ustrojstvo i upravlenie nemetskih universitetov. Sobr. soch. [Organisation and management of German universities. Collection of works] / K.D. Kavelin. – SPb, 1899. – Т. 3. – S. 91-239.
8. Ladyzhets N.S. Universitetskoe obrazovanie: idealy, tseli, tsennostnye orientatsii [University education: ideals, aims, value orientations] / N.S. Ladyzhets. – Izhevsk: Izd-vo Udmurt. un-t, 1992. – 237 s.
9. Paulsen Fr. Germanskije universitety [German universities] / Fr. Paulsen. – SPb: Izd-vo zhurn. "Obrazovanie", 1904. – S. 17.
10. Suvorov N. Srednevekoveye universitety [Medieval universities] / N. Suvorov. – M.: Tipolit. t-va Kusherev i K, 1898. – 248 s.

УДК 378.147

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Ю.БАГНО, О. СЕРГІЙЧУК

У статті розглянуто важливе питання підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, складовою якої є професійна компетентність. Обґрунтовуються компоненти професійної компетентності. Висвітлено питання ролі компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів у вищому навчальному закладі та під час проходження педагогічної практики студентами з урахуванням потреб сучасного суспільства.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, компоненти професійної компетентності, підготовка, педагогічна освіта, професіоналізм, інноваційна освітня політика, інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення, які зумовлені входженням України в європейський освітній простір висувають нові вимоги не тільки до освітньої системи та навчальної діяльності, але до вчителя. Зміни в педагогічній теорії й освітній практиці значною мірою відображені у системі вищої школи, яка має забезпечити якісну підготовку майбутніх педагогічних кадрів. Так галузевою Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, затвердженої МОН України, передбачено відтворення людського капіталу та інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів для всієї сфери освіти, створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян, здійснюючи практичну реалізацію освітньої політики як пріоритетної функції держави.

У свій час національною доктриною розвитку освіти (2002 р.) положенням Болонської декларації (2006 р.), Лісабонською програмою «Освіта та професійна підготовка» (2000 р.), Стокгольмською доповіддю про завдання систем освіти (2007 р.) та іншими документами, метою підготовки вчителя до практичної діяльності було визначено оновлення змісту підготовки, сприяння підвищенню професійного рівня вчителів та їх готовності змінювати організацію навчально-виховного процесу відповідно до вимог суспільства, соціально-економічного розвитку та сучасних наукових досягнень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Удосконалення системи підготовки вчителів потребує вивчення вчених з різних позицій. Значний внесок у обґрунтування теорії й практики педагогіки вищої школи внесли А.Алексюк, С.Архангельський, К.Астахова, Я.Болюбаш, В.Бондар, В.Галузинський, Е.Гришин, М.Євтух, І.Кобиляцький, Б.Коротяєв та інші.

Теоретико-методологічні засади професійної компетентності визначені у працях В. Беспалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, Н. Лобанової, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, О. Савченко, А. Хуторського та ін.

Мета написання статті – є розкрити специфіку професійної компетентності як складової підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Цільовою комплексною програмою «Вчитель» зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього. Основні вимоги до педагогічних кадрів і рівня їх підготовки знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»,

«Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державною програмою «Вчитель» та інших нормативних актах.

Серед пріоритетних напрямків реформування й модернізації вищої педагогічної освіти слід вказати на необхідність створення педагогічного освітнього середовища, що забезпечуватиме реалізацію компетентнісного підходу та гармонізацію інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в атмосфері університетського життя. Майбутній вчитель з першого курсу повинен перебувати в такому середовищі, що дозволяє йому досліджувати культурно-педагогічну спадщину, мистецтва, традиції власної країни й культурної спадщини всього людства.

Сучасне соціальне замовлення держави щодо професійної підготовки майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований, передусім, на формування у студентів практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті особлива роль надається педагогічній практиці у вищому навчальному закладі. Професійна підготовка майбутнього вчителя включає формування готовності майбутнього вчителя до практичної педагогічної діяльності. Тому необхідно якомога раніше ознайомлювати студентів із педагогічною роботою, що передбачає їхню участь у пасивних і активних педагогічних практиках на всіх етапах навчання. Саме у діяльності, у процесі взаємодії з учнями студент може переконатися у своїх можливостях і визначити майбутні перспективи, реалізувати особистісні якості та перевірити сформованість власної професійної культури.

За змістом і роллю компетентності поділяють на загальні (ключові) і специфічні (предметні) [6]. Згідно проекту Turning визначено перелік загальних компетентностей, у склад яких включено 10 інструментальних, 8 міжособистісних та 12 системних компетентностей [6]. Інструментальні компетентності передбачають: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації та планування; базові загальні знання; ґрунтовні базові професійні знання; усна і письмова комунікація рідною мовою; знання другої мови; базові комп'ютерні уміння; уміння управляти інформацією; розв'язання проблем; прийняття рішень. Міжособистісні компетентності – здатність до критики і самокритики; робота в команді; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з експертами інших галузей; прийняття різноманіття та багатокультурності; здатність працювати в міжнародному середовищі; міжособистісні уміння; прихильність етичним цінностям. Системні компетентності передбачають здатність до застосування знань на практиці, дослідницькі уміння, здатність до навчання, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність породжувати нові ідеї (креативність), лідерство, розуміння культур і звичаїв інших країн, здатність працювати самостійно, розроблення та управління проектами, ініціативність і підприємницький дух, турбота про якість, прагнення до успіху.

За твердженням В. Лугового «Процес уточнення та ідентифікації компетентностей, особливо в предметних областях, триває і супроводжується пошуком консенсусу зацікавлених сторін як в масштабах Європи, так і в кожній окремо взятій країні [1]». В. Сластьонін зазначав, що структурні складові компетентності вчителя повинні співпадати з компонентами педагогічної діяльності, а єдність теоретичних і практичних педагогічних умінь мають складати модель професійної компетентності вчителя [4].

На основі досліджень Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, А.Щербакова та інших виокремлено такі види педагогічної діяльності вчителя: діагностична діяльність – пов'язана з вивченням індивідуально-психічних особливостей учнів, рівня їхньої вихованості, рівня знань, вивченням здібностей, інтересів, сформованості навичок і вмінь; орієнтовно-прогностична – полягає в умінні педагога визначати мету та зміст виховної діяльності, передбачити її результати; конструктивно-проектувальна – передбачає постійне проектування та конструювання навчально-виховного процесу, що вимагає психолого-педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, ініціативи, творчості, володіння багатим арсеналом організації виховних заходів і глибоких психологічних та педагогічних знань; організаторська – вимагає умінь педагога зацікавити учнів (вихованців), включити в виховну роботу; комунікативно-стимулююча діяльність передбачає наявність у педагога позитивних особистісних якостей: його моральності, вмінням спілкуватись, зацікавити та спонукати дітей своїм прикладом до навчальної, трудової, суспільно корисної діяльності, прояву любові до дітей, тепла, піклування про них; аналітико-оцінна діяльність полягає в аналізі як власних дій, так і дій вихованців, виявленні їхніх позитивних сторін і недоліків, визначенні результатів навчально-виховної роботи й внесенні необхідних корективів; дослідницько-творча – потребує творчого підходу до реалізації педагогічної теорії [7].

Кафедрою педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» відповідно до Положення про проведення практики студентами вищих навчальних закладів України та згідно з навчальними планами і програмами, а також з метою формування компетентного педагога здійснюються такі види практик (Табл.1):

Таблиця 1.

Види педагогічних практик кафедр педагогіки

Вид практики факультет, спеціальність	Мета та завдання практики	Курс	Навчальні дисципліни
ДИДАКТИЧНА Історичний ф-т: «Історія» Філологічний ф-т: «Іноземні мови», «Українська мова і література» Педагогічний ф-т: «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво»	Закріпити і поглибити знання студентів з теорії навчання, забезпечити зв'язок теоретичних знань із практикою навчально-виховного процесу школи; озброїти практикантів уміннями і навичками спостерігати педагогічні явища, аналізувати їх та формувати у студентів професійну готовність до педагогічної праці; виховувати у студентів любов і повагу до майбутньої професії.	3	Педагогіка
ПРАКТИКА МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА Природничо-технологічний ф-т: «Трудове навчання» Природничо-технологічний ф-т: «Трудове навчання»	Узагальнення, розширення і поглиблення знань, умінь та навичок студентів із методики виховної роботи, підготовка до виконання функціональних обов'язків класного керівника; оволодіння уміннями проводити позакласну виховну роботу з колективом класу та з окремими учнями; оволодіння основними формами виховної роботи з учнями та батьками; оволодіння методикою вивчення рівня вихованості учнів.	2	Педагогіка. Методика виховної роботи в дитячих колективах. Історія педагогіки
ПЕДАГОГІЧНА Фінансово-економічний факультет: «Облік і аудит», «Економіка підприємства»	Ознайомитися з організацією навчальної роботи у ВНЗ III-IV р.а.; ознайомитися з «Положенням про виховну роботу ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; ознайомитися з посадовими обов'язками та функціями куратора академічної групи; виконання обов'язків куратора групи, підготовка та проведення виховних заходів зі студентами.	3	Психологія і педагогіка
ЛОТ Історичний ф-т: «Історія» Ф-т фізичного виховання: «Фізичне виховання» Природничо-технологічний ф-т: «Біологія», «Географія» Ф-т педагогіки та психології: «Психологія» Педагогічний ф-т: «Музичне мистецтво» Педагогічний ф-т: «Образотворче мистецтво»	Ознайомити студентів-практикантів із особливостями виховної роботи з дітьми в оздоровчих закладах; поглибити знання студентів із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Методика виховної роботи»; вивчити особливості планування виховної роботи в ДОЗ; формувати і розвивати в майбутніх педагогів навички спілкування з дітьми та молоддю; набавчати студентів	3	Методика виховної роботи. Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах. Основи педагогічної майстерності

	самостійному проведенню масових заходів, вміти згуртувати колектив; формувати в студентів психолого-педагогічну готовність до виконання ролі організатора виховної роботи в дитячому колективі.	2	
<p>НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧА Історичний ф-т: «Історія» Ф-т фізичного виховання: «Фізичне виховання» Природничо-технологічний ф-т: «Біологія», «Географія», «Трудове навчання», «Математика» Філологічний ф-т: «Іноземні мови», «Українська мова і література»</p>	Ознайомитися з особливостями виховної роботи класного керівника та його функціональними обов'язками згідно з «Положенням про класного керівника середнього закладу освіти»; оволодіти вміннями планувати і проводити позакласну виховну роботу з колективом класу та окремими учнями; удосконалювати уміннями аналізувати та проводити виховні заходи; оволодіти методами та прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів; проводити профорієнтаційну роботу у випускних класах.	4	Методика виховної роботи. Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах. Основи педагогічної майстерності
<p>ПЕРЕД-ДИПЛОМНА Історичний ф-т: «Історія» Ф-т фізичного виховання: «Фізичне виховання» Природничо-технологічний ф-т: «Біологія», «Географія» Ф-т педагогіки та психології: «Психологія» Педагогічний ф-т: «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» Філологічний ф-т: «Іноземні мови», «Українська мова і література»</p>	Виконання обов'язків класного керівника у закріпленому класі; розробити систему виховних заходів на період педагогічної практики (проведення виховних заходів, класних батьківських зборів, бесід з учнями та батьками, закріпити уміння визначати рівень вихованості учнів у закріпленому класі); профорієнтаційна робота зі старшокласниками.	5	Методика виховної роботи. Методика і методологія педагогічних досліджень. Організація і управління навчальним процесом. Нові педагогічні технології
<p>ВНЗ Ф-т фізичного виховання: «Фізичне виховання» Природничо-технологічний ф-т: «Біологія», «Географія» Філологічний ф-т: «Іноземні мови», «Українська мова і література» Фінансово-економічний факультет: «Облік і аудит», «Економіка підприємства»</p>	Підготовка магістрів до організації і здійснення виховної роботи у ВНЗ III-IV р. а. (ознайомитися з організацією навчальної роботи у ВНЗ III-IV р. а.; ознайомитися з «Положенням про виховну роботу ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; ознайомитися з посадовими обов'язками та функціями куратора академічної групи; провести заліковий виховний захід у закріпленій групі.	6	Педагогіка вищої школи. Сучасні концепції зарубіжної педагогіки. Організація і управління навчальним процесом. Методика і методологія педагогічних досліджень .

На момент проходження практики, як видно із табл.1, студенти вивчили відповідні навчальні дисципліни та мають відповідний рівень знань, умінь і навичок способів і прийомів педагогічної діяльності, зацікавлені у прагненні реалізувати свій потенціал та приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію.

Спілкування зі студентами-практикантами, аналіз їхньої діяльності та звітної документації свідчать, що в умовах педагогічної практики переважають: пошукові форми роботи учнів на уроці та позаурочний час, що сприяє розширенню їхнього досвіду; чітко виражена спрямованість на реалізацію розвивального потенціалу в навчально-виховному процесі; прогнозується високий рівень дидактичних цілей.

Висновки. Отже, зазначені вимоги спрямовані на зміну всієї системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, починаючи зі вступу до відповідних вищих навчальних закладів. Створення на сьогодні оптимальної системи взаємозбагачення вищого педагогічного навчального закладу у процесі підготовки такого спеціаліста, який володів би необхідним рівнем теоретичних знань, сучасними практичними вміннями та новітніми технологіями педагогічного процесу, є реальним завданням побудови загальної теорії вищої педагогічної освіти. У статті представлено матеріал, у якому зроблено спробу визначити структурні складові педагогічної компетентності вчителя. Подальшого дослідження потребує розкриття сутності кожного з видів педагогічних компетентностей вчителя на основі аналізу наукових та нормативно-правових джерел у галузі педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі / В. І. Луговий // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т іннов. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – С. 3–9.
2. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / [укл.: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко, В.П. Погребняк, А.В. Гончарова, М.О. Присенко, М.В. Симонова, Н.В. Крошко]; Ін-т іннов. техн. і змісту осв. МОН Укр. – К., 2013. – 105 с.
3. Мисик О. С. Професійна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: структура поняття [Електронний ресурс] / О. С. Мисик. – Режим доступу: <http://intkonf.org/misik-o-s-profesiyna-kompetentnist-maybutnogo-vihovatelya-doshkilnogo-navchalnogo-zakladu-struktura-ponyattya/>
4. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А.Сластенин, А.И. Мищенко. – М.: Прометей, 1997. – 200 с.
5. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб.// В.І. Уруський.– Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.
6. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <http://tuning.unideusto.org>.
7. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб.пособие / И. Ф.Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

CITED LITERATURE

1. Luhovyi V. I. Formation of value competence among teaching staff - an important condition of successful activity in contemporary higher school / V. Luhovyi // Issues of Education: Scient. digest. / Inst of Innovat. Technologies and Education Content Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2010. – Vol. 63. - Part. 1 – P. 3-9. [in Ukrainian].
2. Guidelines for the developing components of education standards (competency approach) / [ed.: V. Gulo, K. Levkivskyy, L. Kotolovets, N. Timoshenko, V. Pogrebnyak, A. Goncharova, M. Prysenco, M. Simonova, N. Kroshko]; I Inst of Innovat. Technologies and Education Content Ministry of Education and Science of Ukraine. – Kyiv, 2013. - 105 p. [in Ukrainian].
3. Mysyk O. S. Professional competence of future kindergarten teacher: the structure of concepts [Electronic resource] / O. Mysyk. – Mode of access: <http://intkonf.org/misik-o-s-profesiyna-kompetentnist-maybutnogo-vihovatelya-doshkilnogo-navchalnogo-zakladu-struktura-ponyattya/>. [in Ukrainian].
4. Slastenin V. A. Integral pedagogical process as an object of teacher's professional activity / V. Slastenin, A. Mishchenko. - Moscow: Promethey, 1997. - 200 p. [in Russian].
5. Uruskyi V.I. Formation of teachers' readiness to innovation activity: method. guidances / V. Uruskyi. - Ternopol: TOKIPPO, 2005. - 96 p. [in Ukrainian].
6. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <http://tuning.unideusto.org>.
7. Kharlamov I.F. Pedagogy: study guide / I.F. Kharlamov. – Moscow, 1990. – 576. [in Russian].

УДК 371.134+51(07)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З МАТЕМАТИЧНО ЗДІБНИМИ ШКОЛЯРАМИ

Т. В. ГАРАЧУК

У статті на основі аналізу наукових джерел схарактеризовано сутність понять «модель», «система», «діяльність» у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з математично здібними школярами. Виокремлено та теоретично обґрунтовано методологічні підходи щодо побудови моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з математично здібними школярами: системний, діяльнісний та компетентнісний. Закцентовано увагу

на особливостях компетентнісної освіти та виокремлено основні її поняття: «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «ключові та предметні компетентності». Характеризовано навчальні компетенції з математики, що визначені в Державному стандарті початкової загальної освіти.

***Ключові слова:** методологічний підхід, майбутній учитель початкової школи, модель, модель професійної підготовки, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, діяльність, компетентність, компетенція, ключова компетентність, предметна компетентність.*

Постановка проблеми. Дослідження процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами спонукає нас до розробки відповідної моделі професійної підготовки. Завдяки роботам Вол. Бондаря, Н. Глузман, Т. Грітченко, О. Коберника, Л. Коваль, О. Комар, В. Кузя, Є. Лодатко, О. Матвієнко, І. Осадченко, І. Пальшкової, Д. Пашенка, О. Побірченко, О. Савченко, С. Скворцової, І. Шапошнікової та ін. в педагогічній науці розроблено та обґрунтовано різноманітні моделі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Водночас, недостатньо уваги у науково-методичних роботах приділено методологічним підходам щодо побудови моделі професійної підготовки вчителя початкової школи до майбутньої діяльності.

Акцентуючи свою увагу на опініях дослідників (Н. Бібік, В. Бондаря, Н. Глузман, Л. Коваль, В. Кременя, В. Лугового, І. Осадченко, О. Савченко, С. Скворцової, В. Шадрикова, І. Шапошнікової та ін.) підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами здійснювалася на засадах системного, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів.

Мета та завдання. Отже, метою статті є виокремлення та теоретичне обґрунтування методологічних підходів щодо побудови моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами.

Виклад основного матеріалу. В українському педагогічному словнику розтлумачено поняття «модель» (франц. *modèle*, від *modulus* – міра, мірило, зразок) як навчальний посібник, який «є умовним образом якогось об'єкта, який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» [4, с. 213]. Водночас це поняття тлумачиться як «уявна чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет» (Н. Мойсенюк) [8, с. 46].

Насамперед, проаналізуємо системний підхід щодо побудови моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами.

Теоретичний аналіз дав можливість визначити, що слово «системний» є похідним від слова «система», що в сучасному тлумачному словнику української мови розглядається як «1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин чого-небудь; 2. Сукупність принципів, які є основою певного вчення; 3. Сукупність елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [13, с. 652].

Педагогами також розтлумачено вказане поняття як «утворення, зумовлене логічно правильним розташуванням частин зв'язного цілого: система освіти, система поглядів, система знань тощо» (Вол. Бондар) [2, с. 253]; як орієнтація дослідника-практика на «необхідність підходу до аналізу явищ життя як до систем, які мають визначену структуру і свої закони функціонування» (І. Зайченко) [6, с. 32]; як сукупність множин взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність й передбачають повну взаємодію елементів (Н. Бордовська, А. Реан); як категорія педагогічної парадигми (І. Осадченко) [9, с. 25]; як виявлення системних властивостей та якісних характеристик, яких немає в окремих елементах, що складають цілісну систему (Н. Мойсенюк) [8, с. 40]. Л. Коваль зацентровано увагу на різних видах систем: цілеспрямовані й нецілеспрямовані, статичні й динамічні, замкнуті й відкриті, прості й складні тощо [7, с. 102].

У згаданому словнику системний підхід представлено як «напряму у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем». Означений підхід «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину» [4, с. 305].

Вол. Бондарем зауважено: «щоб подати процес навчання як дидактичну систему, розкрити його структуру, необхідно застосувати в повному обсязі системний аналіз навчальної діяльності, яка функціонує в процесі навчання. Це означає, що з процесу навчання як діяльності в першу чергу треба виділити його складові компоненти ...» [2, с. 68]. Л. Коваль детально проаналізовано цінність та структуру системного підходу й зауважено, що він [підхід] допускає дослідження об'єктів, предметів, явищ в єдності, неподільності та структурованості зв'язків між компонентами системи. Стосовно власного дослідження, науковцем розтлумачено дидактико-методичний складник системного підходу як єдину й цілісну систему, яка реалізує процес підготовки майбутніх фахівців до вмілого застосування загальнонавчальних технологій в практиці роботи початкової школи [7, с. 102]. У дослідженні Н. Глузман системний підхід виокремлено одним із основних методологічних підходів щодо удосконалення методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Дослідницею зазначено, що підготовка майбутнього вчителя – це складна інтегрована система, компоненти якої взаємозалежні та взаємопов'язані. Саме системний підхід спроможний виявити єдині системні властивості й якісні ознаки окремих елементів [3, с. 100–101].

Слід зауважити, що системний підхід є методологічною основою нашого дослідження на всіх його етапах. Він дав змогу виокремити основні складники, системні властивості та внутрішні відношення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами.

Основи діяльнісного підходу ґрунтовно висвітлювались у наукових дослідженнях психологів (Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та ін.) та педагогів (С. Гончаренко, І. Єрмакової, І. Зайченко, Л. Коваль, Н. Мойсенюка, І. Пальшкової, О. Пехоти, А. Сазонової, В. Стадової та ін.). Діяльність, у класичному тлумаченні, – це соціальна категорія, яка тісно пов'язана з свідомістю та в якій формуються особистісно-професійні риси людини. Згідно з позицією С. Гончаренко, це «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [4, с. 98]. Ми згодні з думкою Г. Костюка, що важливу роль у свідомій діяльності людини відіграють знання, розуміння нею суспільного значення власної роботи та власних результатів й значення, яке діяльність несе для людини та власне ставлення до неї.

Зокрема, впровадження діяльнісного підходу передбачає оволодіння системою професійних знань та формування творчої особистості студента ВНЗ педагогічного спрямування (Л. Коваль) [7, с. 103]; безумовно цей підхід – «підґрунтя реалізації тенденції зміни акцентів з викладання у ВНЗ на учіння на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання» (І. Осадченко) [9, с. 61]; формування та розвиток умінь й навичок професійно-мовного стилю спілкування буде успішним, коли це здійснюватиметься із залученням майбутніх фахівців до відповідної діяльності (Т. Грітченко); «ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» (Н. Мойсенюк) [8, с. 41]; спрямований на оволодіння різними видами людської діяльності; при цьому увага зацентрована на оволодінні вміннями як спроможністю виконувати певні дії (В. Стадова) [10, с. 116]; «потребує переведення дитини в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування» (І. Зайченко) [6, с. 32].

Стосовно нашого дослідження, діяльність майбутнього вчителя початкової школи розглядається як сукупність цілеспрямованих дій, об'єднаних спільною метою та спільними зусиллями щодо його професійної підготовки. Діяльнісний підхід використано також при аналізі напрямів і форм професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами.

Основні засади компетентнісної освіти набули свого розвитку у 60-80-х роках ХХ століття у США, а згодом у європейських країнах. Компетентнісна освіта спрямовує особистість на засвоєння конкретних навчальних результатів (знань, умінь, навичок; ставлення, світогляд, переконання тощо), орієнтована на практичність та власний досвід, що дає змогу особистості відповідно діяти у різноманітних життєвих ситуаціях. Основними поняттями компетентнісної освіти вважаються: компетентнісний підхід, компетентність та компетенція, ключові та предметні компетентності. Вважаємо доречним проаналізувати вказані базові поняття.

Компетентнісний підхід є одним із основних чинників модернізації навчального процесу. Він є предметом дослідження О. Савченко (формування компетентного вчителя та компетентного учня); Н. Бібік (компетентність та компетенції в контексті початкової освіти); О. Пометун (формування громадянської компетентності); С. Скворцової та Я. Гаєвець (методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи у навчанні розв'язування сюжетних математичних задач); Н. Глузман (методико-математична компетентність майбутніх учителів початкової школи); І. Осадченко (на засадах компетентнісного підходу побудована модель технології ситуаційного навчання); Н. Кіпиченко (формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі педагогічної практики); О. Ярошинської (формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах ВНЗ) та ін.

Компетентнісний підхід спрямований на міцне засвоєння особистістю певних результатів, досвіду діяльності, моделі конкретної поведінки, що дозволяє відповідно поводитися у різноманітних життєвих ситуаціях. Таким чином, компетентнісний підхід трактовано як скерованість навчального процесу на формування й розвиток основних і предметних компетентностей (О. Савченко) [11, с. 137]; підхід, який спроможний технологічно перезавантажити вчителя (Н. Бібік) [1, с. 1]; основний підхід, спрямований на здобуття майбутнім спеціалістом відповідних якостей, що допомагають його інтеграції в світовий простір (Л. Коваль) [7, с. 105]; діалектичне продовження попередніх підходів, який передбачає істотні перетворення у процесі фахової підготовки випускників щодо її змісту, переорієнтації на практичні уміння, новітніх технологій навчання, системи оцінювання тощо (Н. Глузман) [3, с. 106]; базовий підхід для підготовки майбутнього вчителя початкової школи (С. Скворцова, Я. Гаєвець) тощо.

Щодо компетентності як інтегрованої характеристики особистих досягнень, то вона набувається шляхом навчальної та пізнавальної діяльності, формування власного світогляду й життєвого досвіду тощо. Проаналізувавши дослідження вчених стосовно тлумачення терміну «компетентність», нами констатовано, що компетентність трактується як:

– інтегрована якість особистості, яка набувається в процесі навчання та охоплює динамічне поєднання знання, уміння, навички, досвід, життєві орієнтації, переконання, власне ставлення й може реалізовуватися в практичній діяльності (Н. Глузман, В. Луговий, І. Осадченко, О. Савченко, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.);

– особливість індивіда, який володіє певними компетенціями (Вол. Бондар, Я. Гаєвць, Л. Коваль, С. Скворцова та ін.);

– особистісне утворення, що передбачає поступовий перехід від накопичення знань, умінь і навичок до формування і розвитку умінь, наявності мотивів, спроможності діяти в конкретних умовах (Н. Бібік та ін.).

Н. Глузман, на основі аналізу досліджень з професійної підготовки майбутніх учителів, виокремлено якісні характеристики професійної компетентності вчителя початкової школи: «розвиненість ціннісно-смыслових якостей особистості вчителя; інтеграційний і творчий характер педагогічної діяльності; висока ефективність результату; формування мотивації самовдосконалення; академічна мобільність» тощо [3, с. 105] й наголошено, що компетентності притаманний практико-зорієнтований характер. Отже, різноманітні виробничі та педагогічні практики, написання реферативних робіт, виконання курсових та дипломних досліджень, науково-дослідна діяльність студентства здатні оцінити сформованість професійної компетентності майбутнього вчителя. Дослідницею запропоновано збільшити кількість практикумів, що дасть змогу майбутнім фахівцям продемонструвати набуті компетенції в практичній діяльності [3, с. 107].

Поділяючи думки (Н. Бібік, Вол. Бондаря, Н. Глузман, І. Пальшкової, О. Савченко, С. Скворцової, О. Ярошинської та ін.) розтлумачимо термін «компетенція» як об'єктивну категорію; комплекс знань, відомостей, даних, якими повинна володіти особистість; чітка сфера діяльності у життєвих ситуаціях для розв'язання теоретико-практичних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Грунтуючись на дослідженнях О. Савченко, ключову компетентність тлумачимо як особистісну цінність, спроможність соціальної інтеграції та власного розвитку. Ключові компетентності важливі для кожної особистості у процесі засвоєння суспільних і поведінкових контекстів. На основі аналізу ключових компетентностей, наведених у зарубіжних дослідженнях, зокрема у матеріалах Лісабонської конференції (РС), Н. Бібік виокремлено якісні ознаки ключових компетентностей, які суттєво відрізняються від узвичаєних: 1) поєднання особистісного та соціального в освітньому процесі; 2) створення передумов для розробки критеріїв вимірювання, шляхом відображення процесу оволодіння системою способів діяльності; 3) властивий ситуаційний характер; 4) процес накопичення відбувається і в позаурочній діяльності засобами неформальної освіти, впливом мас-медіа та навколишнього середовища тощо [1, с. 3]. Колектив учених (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.) вивчивши зарубіжний досвід та врахувавши потреби українського суспільства, виокремили такий комплекс ключових компетентностей: «уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язбережувальна» тощо [11, с. 141].

Стосовно предметної компетентності – це упорядкована система знань, умінь та навичок, що допомагає особистості здійснювати власну діяльність в межах конкретного предмета для розв'язання поставленої проблеми (завдання, задачі, ситуації тощо). Вважаємо доречним додати думку Н. Глузман про ієрархію рівнів професійної компетентності педагога: ключові компетентності мають «проекуватися» на загальногалузеві компетентності, які, у свою чергу, – на предметні компетентності [3, с. 107].

С. Скворцовою подано власне тлумачення поняття «методична компетентність» як основної складової професійної компетентності. Таким чином, подаючи своє трактування, під методичною компетентністю дослідниця розуміє «властивість особистості, що виявляється у здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності із навчання учнів предмету» [12, с. 255].

Фактично, стосовно змісту шкільної освіти, ключові та предметні компетентності відзеркалено у змісті конкретних навчальних дисциплін та вимогах до них. Зазначимо, майбутній конкурентоспроможний учитель початкової школи здатний цілеспрямовано та систематично формувати у школярів навчальні компетенції, що зазначені в Державному стандарті початкової

загальної освіти. Отже, спроектуємо в площину нашого дослідження цілі та завдання освітньої галузі «Математика» з Державного стандарту початкової загальної освіти (№ 462 від 20 квітня 2011 р.).

Метою освітньої галузі «Математика» є процес формування предметної математичної та ключових компетентностей, необхідних для самореалізації школярів у сучасному світі. Для досягнення вказаної мети передбачається формування: 1) «цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; 2) вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин; 3) інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися» [5].

В освітній галузі «Математика» виокремлено такі змістові лінії: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними тощо [5].

У контексті нашого дослідження ми використовували базові поняття компетентнісної освіти при дослідженні процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами та опиралися на основні положення компетентнісного підходу при розробці відповідної моделі.

Висновки. Отже, шляхом аналізу науково-педагогічних та законодавчих джерел, нами було проаналізовано сутність поняття «модель», виокремлено й теоретично обґрунтовано методологічні підходи щодо побудови моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами (системний, діяльнісний та компетентнісний). Досліджено сутність кожного підходу та підкреслено його значення для власного дослідження. Закцентовано увагу на базових поняттях компетентнісної освіти: компетентність, компетенція, ключова та предметна компетентність та проаналізовано навчальні компетенції з математики, що зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти.

Подальше дослідження спрямуємо на характеристику змістового забезпечення моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з математично здібними школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа – 2010. – №10. – С. 1–4.
2. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н. А. Глузман. – К. : Вища школа – XXI, 2010. – 407 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
6. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І. В. Зайченко. – К.: Освіта України, 2006. – 528 с.
7. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
8. Мойсенюк Н. Є Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсенюк. – 3-є видання, доповнене. – К., 2001. – 608 с.
9. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : дис. ... доктора пед., наук : 13.00.09 / Осадченко Інна Іванівна. – Умань, 2013. – 540 с.
10. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи / С. О. Скворцова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 254–259.
13. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів / [за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД «Школа», 2006. – 832 с.

CITED LITERATURE

1. Bibik N. Competence and competency in the results of primary education / N. Bibik // Primary school. – 2010. – № 9. – P. 1–4. [in Ukrainian].
2. Bondar V. I. Didactics / V. I. Bondar. – K.: Lybid, 2005. – 264 p. [in Ukrainian].
3. Gluzman N. A. Methodological and mathematical competence of future teachers of primary school : the monograph / N. A. Gluzman. – K. : High school XXI, 2010. – 407 p. [in Ukrainian].
4. Goncharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary / S. Goncharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p. [in Ukrainian].
5. The state standard of primary education [Electronic version]. – Mode of access: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>. [in Ukrainian].
6. Zaichenko I. Pedagogy / I. Zaichenko. – Kyiv: Education of Ukraine, 2005. – 528 p. [in Ukrainian].
7. Koval L. V. Professional preparation of future teachers of primary schools: the technological aspect: monograph / L. Koval. – Donetsk: Southeast, 2009. – 375 p. [in Ukrainian].
8. Moisenuk N. Pedagogy / N. Moisenuk. – Kyiv, 2001. – 608 p. [in Ukrainian].

9. Osadchenko I. I. Technology of situated learning in the training of future primary school teachers: thesis paper to obtain Doctor degree (Pedagogical Sciences): 13.00.09 / I. Osadchenko. – Uman, 2013. – 540 p. [in Ukrainian].
10. Pedagogics of higher school / [B. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, I. S. Voloshchuk and other]; ed. by V. G. Kremen, B. P. Andrushchenko, V. I. Lugovuu. – Kyiv: Pedagogichna dumka, 2009. – 256 p. [in Ukrainian].
11. Savchenko O. Y. Didactics of primary education / O. Savchenko. – Kyiv: Gramota, 2012. – 504 p. [in Ukrainian].
12. Skvortsova S. O. Methodological competence of the primary school teacher / S. O. Skvortsova // Pedagogical science: digest of scientific works. – Kherson: KhSU, 2014. – Issue 65. – P. 254–259. [in Ukrainian].
13. Contemporary explanatory dictionary of the Ukrainian language: 50 000 words / [under the general editorship of Dr. (Philological Sciences), Professor V. Dubichynskiy]. – Kh: Publ. house «Shkola», 2006. – 832 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147

СТОХАСТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

М.І. ПАРЧУК

В статті проаналізовано освітньо-кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців напрямку «Фізика», розроблено структурну схему взаємозв'язків знань, вмінь та компетенцій, що формуються в процесі навчання курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика» та дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

***Ключові слова:** компетенції, напрям підготовки, теорія ймовірностей та математична статистика, освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, змістовий модуль, знання, вміння, навички.*

Постановка проблеми. У зв'язку з постійним розвитком суспільства до освіти, як до однієї із найважливіших галузей соціальної сфери, ставиться завдання формування високопрофесійного та високоморального фахівця-педагога.

У 1996 році Рада Європи ухвалила Концепцію ключових компетенцій як освітнього результату. Враховуючи той факт, що Україна входить до Європейського простору вищої освіти, вищі навчальні заклади України беруть участь у Болонському процесі [5].

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України зазначено, що пріоритетним завданням сьогодні є створення системи визначення рівня компетентності випускників вищих навчальних закладів в Україні та розробка методів об'єктивної оцінки рівня компетентності фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів. [4]. Виникає питання: «Що ж таке компетентність?»

Компетентнісний підхід в освіті розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у студентів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях.

Розглянемо компетентісну модель майбутнього вчителя фізики та ті складові, які до неї входять. Для цього проаналізуємо освітньо-кваліфікаційну характеристику та освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів фізики, виділивши такі класи компетенцій: професійні, соціально-виробничі та соціально-побутові.

Система підготовки вчителя фізики включає в себе цикли дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки; фундаментальної та природничо-математичної підготовки; професійної та практичної підготовки. Вони утворюють єдину систему і пов'язані між собою міжпредметними та міждисциплінарними зв'язками. Повноцінна професійна підготовка майбутніх учителів фізики неможлива без вивчення математичних дисциплін, які входять як до другого циклу підготовки, так і до третього, а також є фундаментом або складовими вивчення інших професійно спрямованих дисциплін. Однією з дисциплін циклу фундаментальної та природничо-математичної підготовки, що забезпечує формування основних компетенцій майбутніх учителів фізики, є «Теорія ймовірностей та математична статистика».

Мета статті: проаналізувати галузеві стандарти підготовки фахівців напрямку 6.040203 «Фізика»; встановити структурно-логічні зв'язки стохастичних компетенцій, знань та вмінь з фундаментальними, професійними та практичними компетенціями, знаннями і вміннями.

Завданнями даної статті є:

- 1) проаналізувати освітньо-професійну програму підготовки та освітньо-кваліфікаційну характеристику бакалаврів фізики;
- 2) проаналізувати навчальну програму з курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика»;
- 3) встановити зв'язки між змістовими модулями курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика» та змістовими модулями фізичних дисциплін;

4) визначити оптимальний зміст навчального матеріалу основних змістових модулів теорії ймовірностей та математичної статистики для забезпечення формування професійно-практичних компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Курс «Теорія ймовірностей та математична статистика» входить до циклу дисциплін фундаментальної і природничо-математичної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки 6.040203 Фізика. На її вивчення відводиться 126 годин (3,5 кредити ECTS).

В ході аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів [2, 3] ми виділили основні компетенції (знання, вміння та здатності) фахівців-фізиків, формування яких передбачає наявність відповідних знань, вмінь та навичок з теорії ймовірностей та математичної статистики. Наведемо основні з них (Таблиця 1). Для цього використаємо деякі скорочення назв для формування шифрів:

1) класи завдань діяльності:

С – стереотипний;

Д – діагностичний;

Е – евристичний.

2) види умінь:

ПП – предметно-практичне уміння;

ПР – предметно-розумове уміння;

ЗП – знаково-практичне уміння;

ЗР – знаково-розумове уміння.

3) рівні сформованості уміння:

О – уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї;

Р – уміння виконувати дію, спираючись лише на розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації;

Н – уміння виконувати дію автоматично, на рівні навички.

4) здатності;

З – здатності.

Таблиця 1. Типи діяльності, типові завдання діяльності, знання, вміння та навички фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки 6.040203 Фізика.

Тип діяльності. Емпіричні дослідження фізичних систем.	
Типове завдання діяльності. Спостереження властивостей фізичної системи, явищ і процесів у фізичних системах.	
Знання, вміння та здатності	Шифр
Вміння визначати і реєструвати умови спостереження для забезпечення його інтерсуб'єктивності.	1 Д 1 ПР Р 1
Вміння перевіряти істинність (правильність) результатів спостереження.	1 Д 1 ПР Р 2
Типове завдання діяльності. Вимірювання фізичної величини, що характеризує фізичну систему, явище або процес у фізичній системі.	
Вміння відбирати систему знань, які необхідні для планування і виконання вимірювання фізичної величини в заданих умовах.	1 Д 2 ПР Р 1
Вміння виявляти випадкові помилки вимірювань фізичних величин.	1 Д 2 ПР Р 2
Вміння правильно виконувати обчислення фізичних величин при непрямих вимірюваннях.	1 Д 2 ЗП О 3
Вміння визначати чи забезпечить точність проведених вимірювань фізичної величини за заданих умов одержання надійних результатів вимірювання.	1 Д 2 ЗР Р 4
Вміння обирати методику і виконувати статистичну обробку результатів вимірювання фізичної величини.	1 Д 2 ПР Р 5
Вміння оцінювати точність вимірювання фізичної величини.	1 Д 2 ЗП О 6
Типове завдання діяльності. Експериментальне дослідження властивостей фізичних систем, явищ і процесів у фізичній системі.	
Вміння виконати математичне і статистичне опрацювання результатів експериментального дослідження.	1 Е 3 ЗР О 1
Вміння обирати необхідну точність вимірювання за даних умов.	1 Е 3 ПР Р 2
Вміння оцінювати достовірність результатів експериментального дослідження за заданих умов.	1 Е 3 ПР Р 3
Вміння встановлювати об'єктивні зв'язки між властивостями і величинами, які вивчаються в експерименті.	1 Е 3 ПР Р 4
Тип діяльності. Теоретичні дослідження фізичних систем.	

Типове завдання діяльності. Створення ідеалізованого об'єкта при вивченні фізичної системи.	
Вміння створювати ідеалізовані об'єкти, приписуючи реальним фізичним системам відсутні у них властивості або вважаючи, що наявні властивості мають граничні значення (створення ідеалізованих об'єктів типу «абсолютно чорне тіло» та «ідеальне дзеркало»).	2 Е 1 ПР Р 1
Вміння знаходити зв'язки і відношення між елементами фізичної системи і характеризувати їх словесно або записувати у математичній формі.	2 Е 1 ЗР Р 2
Вміння оцінювати відповідність ідеалізованих об'єктів реальним фізичним системам, використовуючи результати емпіричних теоретичних досліджень.	2 Е 1 ПР Р 3
Типове завдання діяльності. Вивчення (дослідження) ідеалізованого об'єкта логічними методами (мислений експеримент).	
Вміння одержувати за допомогою математичного апарату відносно точні кількісні характеристики взаємодії ідеалізованого об'єкта та ідеалізованого зовнішнього середовища.	2 Е 2 ПР Р 1
Вміти створювати ідеалізовані експериментальні умови, які являють модель матеріальних умов, здатних певним чином впливати на ідеалізований об'єкт.	2 Е 2 ПР Р 2
Вміння узагальнювати результати ряду мислених експериментів, в яких досліджувались відокремлено різні сторони (моделі) реальної фізичної системи.	2 Е 2 ПР Р 4
Типове завдання діяльності. Створення математичної моделі фізичної системи, явища або процесу у фізичній системі.	
Вміння знаходити зв'язки і відношення між елементами системи та записувати їх у математичній формі.	2 Е 3 ЗР Р 1
Вміння виділяти системоутворюючі зв'язки в досліджуваній фізичній системі, запис яких у математичній формі і являє собою шукану математичну модель.	2 Е 3 ПР Р 2
Вміння обирати критерій оцінювання математичної моделі на предмет досконалості.	2 Е 3 ПР Р 3
Вміння використовувати для створення математичних моделей варіаційні принципи.	2 Е 3 ПР Р 4
Вміння в процесі створення моделі формулювати допоміжні гіпотези.	2 Е 3 ПР Р 5
Типове завдання діяльності. Дослідження математичної моделі фізичної системи, явища або процесу у фізичній системі за певних умов засобами комп'ютерної техніки з метою вивчення властивостей фізичної системи, явища або процесу у фізичній системі.	
Володіти уявленнями про метод молекулярної динаміки.	2 Е 4 ПР О 1
Володіти уявленнями про метод Монте-Карло.	2 Е 4 ПР О 2
Типове завдання діяльності. Організація і виконання наукового дослідження певної програми.	
Вміти будувати одну або декілька робочих гіпотез дослідження з певної теми.	2 Е 5 ПР Р 1
Вміти обирати методологічні засади наукового дослідження, методи дослідження і конкретні дослідницькі методики, адекватні меті і завданням дослідження.	2 Е 5 ПР О 2
Володіти знаннями про теоретичні методи дослідження фізичних і педагогічних систем.	2 Е 5 ПР Р 3
Вміння поєднувати теоретичні і емпіричні методи дослідження фізичних і педагогічних систем у конкретних дослідницьких методиках.	2 Е 5 ПР Р 4
Вміти систематизувати і класифікувати одержану в процесі дослідження інформацію та оцінювати її вірогідність.	2 Е 5 ПР Р 5

Розглянемо основні змістові модулі курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», зміст навчального матеріалу та основні знання, вміння і навички, що формуються у студентів-фізиків під час вивчення цих модулів.

Модуль 1. Теорія ймовірностей.

Змістовий модуль 1. Випадкові події, ймовірність випадкової події.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** основні поняття теорії ймовірностей: випадкова подія, операції над подіями, ймовірність випадкової події, класичний, геометричний та статистичний підхід до означення ймовірності; основні теореми теорії ймовірностей: теореми додавання ймовірностей, теореми множення ймовірностей; поняття умовної ймовірності, формули повної ймовірності та Байеса; поняття про схему повторних незалежних випробувань (схему Бернуллі),

формулу Бернуллі та граничні теореми у схемі Бернуллі. **Вміння:** обчислювати ймовірності випадкових подій; застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу. **Компетенції:** базові уявлення про різноманітність математичних об'єктів, розуміння єдності математики як науки, її місця в сучасному світі та системі наук; базові уявлення про історію розвитку теорії ймовірностей та математичної статистики; **здатність** аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни;

Змістовий модуль 2. Випадкові величини.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** поняття випадкової величини, дискретної випадкової величини, неперервної випадкової величини, двомірної дискретної та неперервної випадкової величини, закону розподілу, функції розподілу випадкової величини, числових характеристик розподілу випадкової величини; основні закони розподілів дискретних та неперервних випадкових величин, які використовуються в теорії ймовірностей та математичній статистиці. **Вміння:** знаходити закони розподілу випадкових величин, їх функції розподілу та використовувати їх до обчислення ймовірностей; обчислювати числові характеристики випадкових величин; застосовувати деякі відомі закони розподілу випадкових величин до розв'язання практичних задач; досліджувати парні зв'язки між показниками, використовуючи двомірні випадкові величини; знаходити основні характеристики вибірки, оцінювати невідомі параметри розподілу, використовуючи вибіркові дані; оволодіння методами опису, ідентифікації та класифікації математичних об'єктів. **Компетенції:** здатність аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни; здатність застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; здатність використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу.

Модуль 2. Елементи математичної статистики.

Змістовий модуль 3. Первинна обробка емпіричних даних. Статистичні оцінки параметрів розподілу.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** поняття про вибірковий метод дослідження емпіричних даних, поняття про вибірку, емпіричну функцію розподілу, числові характеристики вибірки. **Вміння:** знаходити основні характеристики вибірки, оцінювати невідомі параметри розподілу, використовуючи вибіркові дані; вміння застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; вміння використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу. **Компетенції:** здатність застосовувати математичні, зокрема теоретико-ймовірнісні та статистичні методи, до створення, аналізу та дослідження математичних моделей реальних об'єктів, процесів і явищ; здатність аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни;

Змістовий модуль 4. Статистична перевірка статистичних гіпотез.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** поняття про статистичні оцінки невідомих параметрів розподілу (точкові та інтервальні); поняття статистичної гіпотези, статистичного критерію та методи перевірки деяких статистичних гіпотез. **Вміння:** формулювати та перевіряти статистичні гіпотези; вміння застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; вміння використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу. **Компетенції:** здатність застосовувати сучасні інформаційні технології для розв'язання теоретичних, практичних та прикладних задач; здатність аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни;

Змістовий модуль 5. Елементи регресійного та кореляційного аналізу.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** основи кореляційного та регресійного аналізу. **Вміння:** застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; вміння використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу. **Компетенції:** здатність знаходити основні характеристики вибірки, оцінювати невідомі параметри розподілу, використовуючи вибіркові дані; здатність аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни;

Змістовий модуль 6. Елементи дисперсійного аналізу. Елементи теорії випадкових процесів і теорії масового обслуговування.

Основні знання, вміння та навички. **Знання:** основи дисперсійного аналізу. **Вміння:** застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування задач; використовувати раніше набуті знання при вивченні нового теоретичного матеріалу. **Компетенції:** здатність аналізувати наукову та навчально-методичну літературу з дисципліни; здатність застосовувати сучасні інформаційні технології для розв'язання теоретичних, практичних та прикладних задач.

Покажемо відповідність окремих компетенцій майбутніх вчителів фізики, зазначених у освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалаврів та освітньо-професійній програмі підготовки, змістовим модулям курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», які забезпечують формування цих компетенцій. Зауважимо, що відповідність представлена у вигляді структурної схеми (дерева), в якому верхині першого порядку відповідає назва змістового модуля, верхині другого порядку – тип діяльності, верхині третього порядку – типове завдання діяльності, верхині четвертого порядку – знання, вміння та навички.

Модуль 1. Теорія ймовірностей.

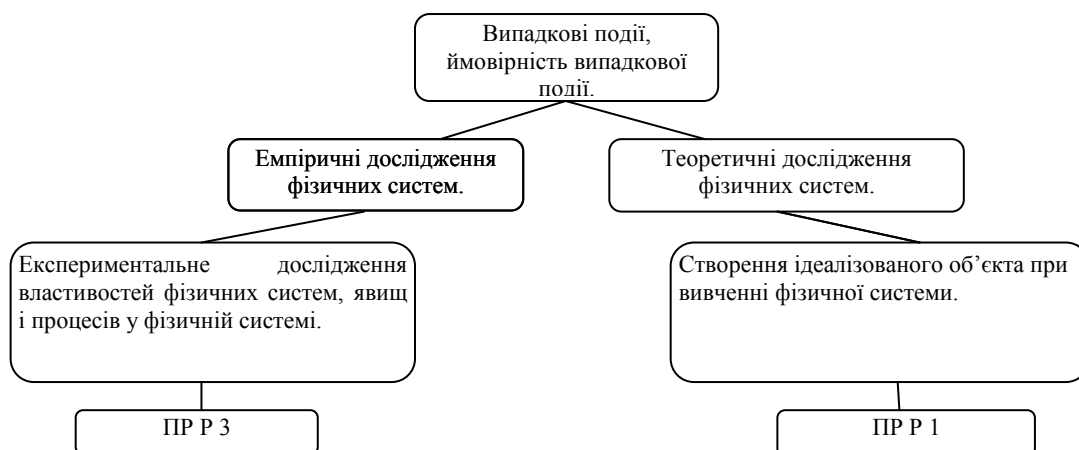


Рис. 1. Схема змістового модуля 1 «Випадкові події, ймовірність випадкової події».

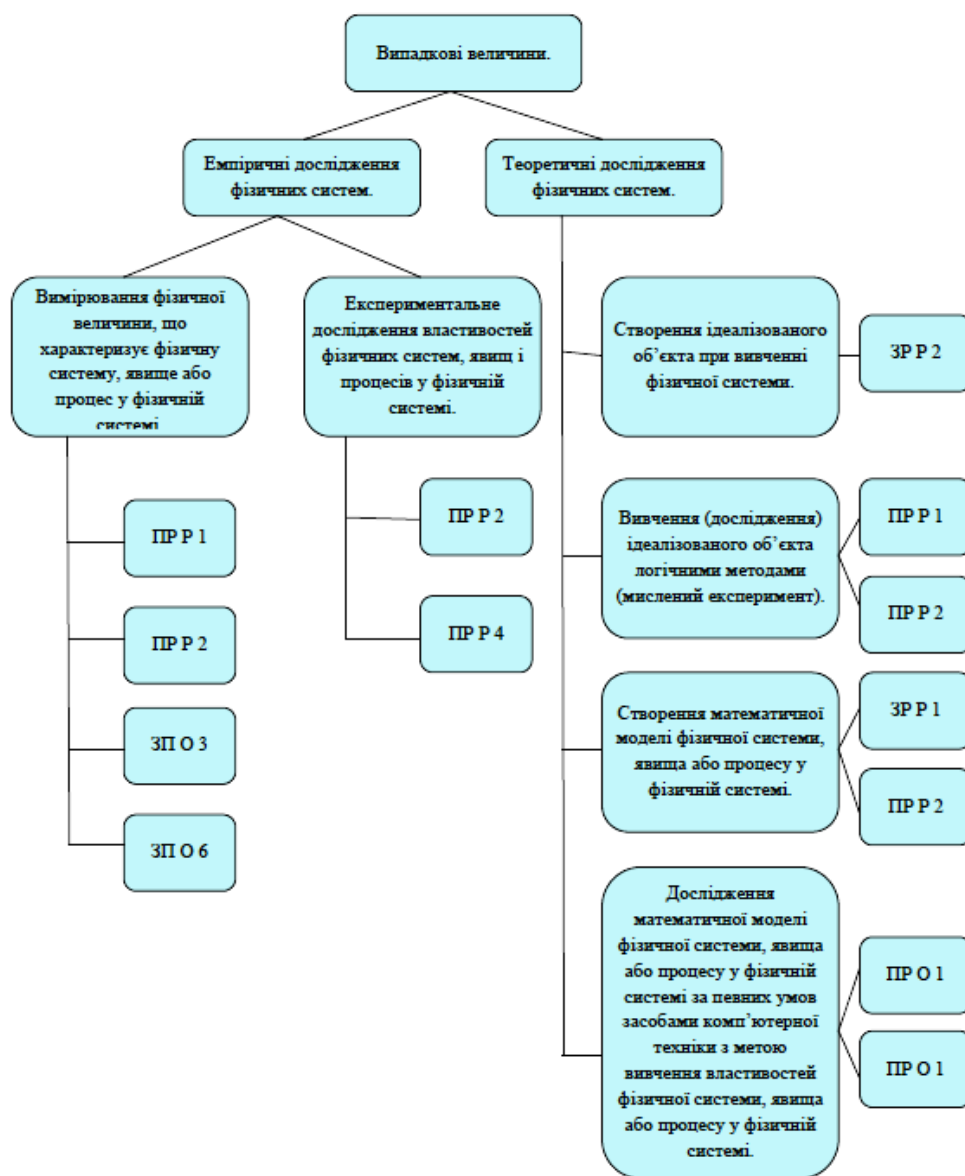


Рис. 2. Схема змістового модуля 2 «Випадкові величини».

Модуль 2. Елементи математичної статистики.

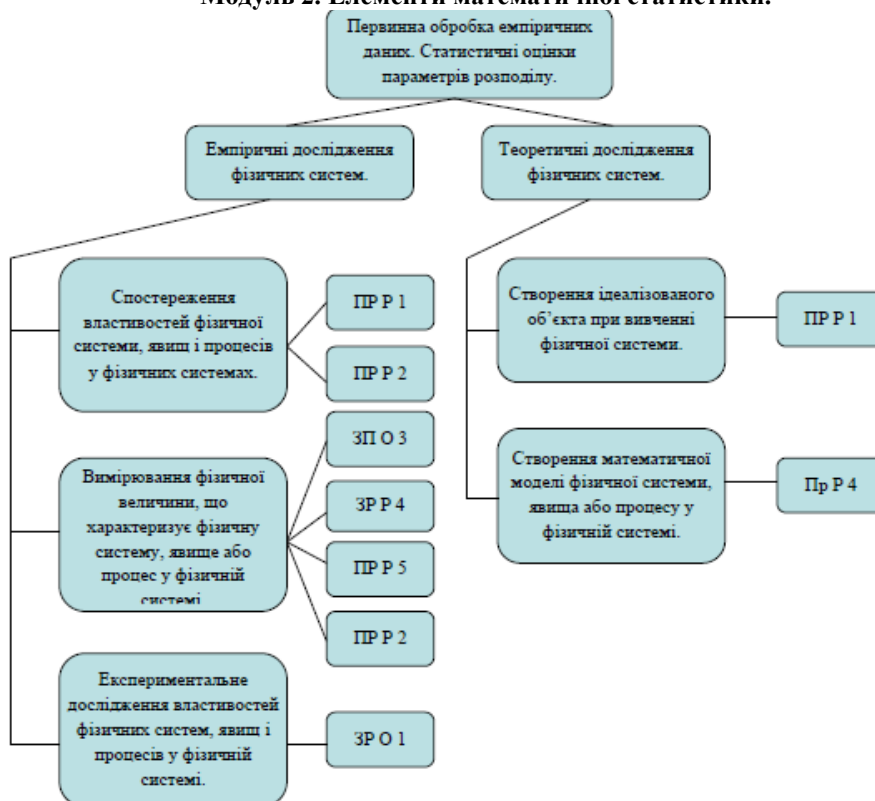


Рис. 3. Схема змістового модуля 3 «Первинна обробка емпіричних даних. Статистичні оцінки параметрів розподілу».

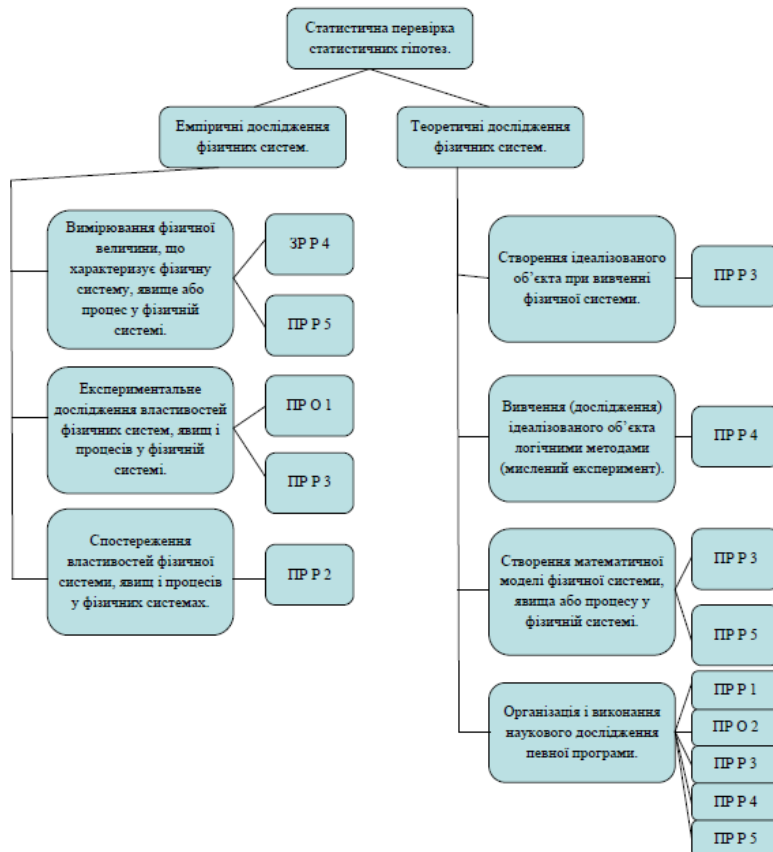


Рис. 4. Схема змістового модуля 4 «Статистична перевірка статистичних гіпотез».

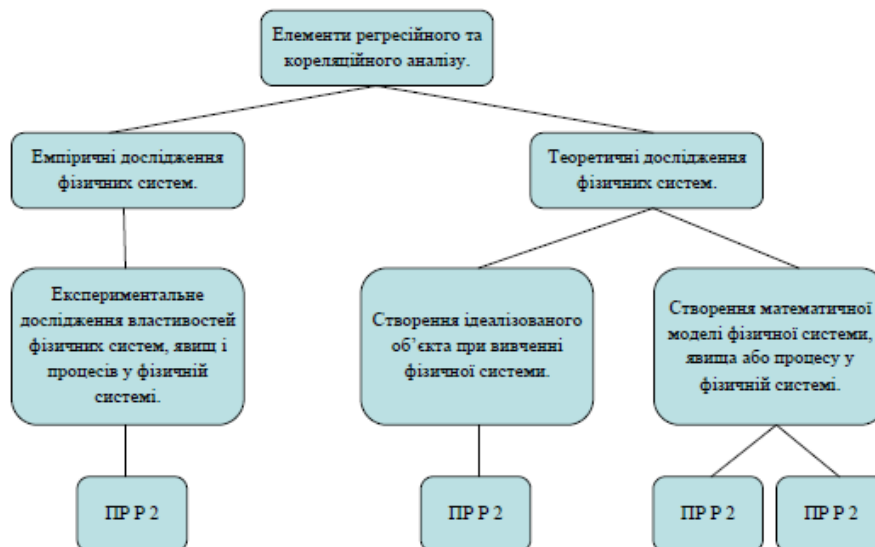


Рис. 5. Схема змістового модуля 5 «Елементи регресійного та кореляційного аналізу».

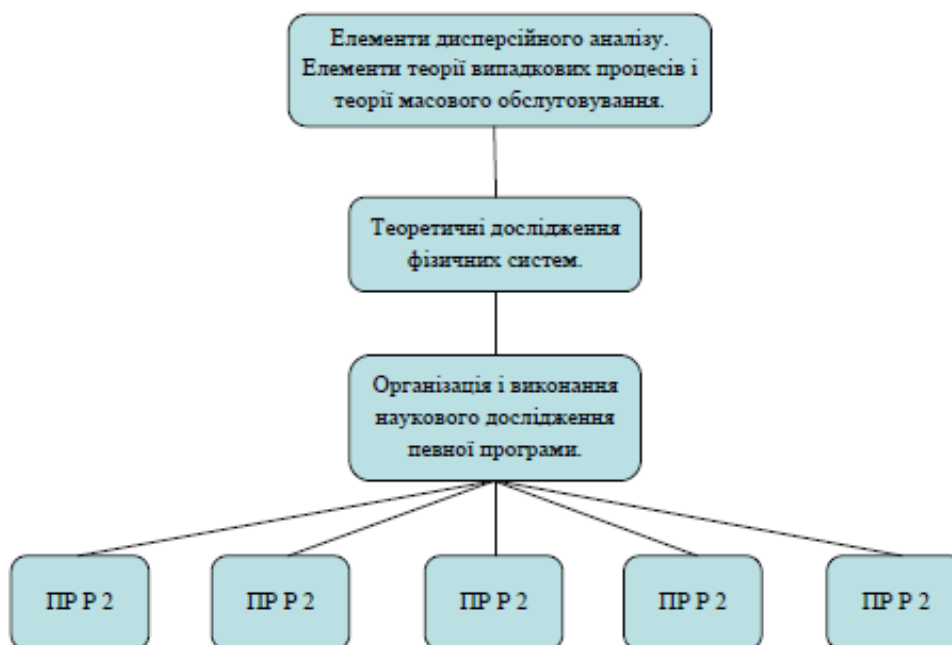


Рис. 6. Схема змістового модуля 6 «Елементи дисперсійного аналізу. Елементи теорії випадкових процесів і теорії масового обслуговування».

Проаналізувавши освітньо-професійну програму підготовки та освітньо-кваліфікаційну характеристику бакалаврів фізики, ми встановили зв'язки стохастичних компетенцій, знань і вмінь з фундаментальними, професійними та практичними компетенціями, знаннями і вміннями, а також із змістовими модулями курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика», що дозволяє зробити наступні **висновки**:

- 1) стохастична складова є невід'ємною частиною як фундаментальної, так і професійно-практичної підготовки вчителів фізики;
- 2) навчальна дисципліна «Теорія ймовірностей та математична статистика» є фундаментом для оволодіння багатьма дисциплінами циклу професійно-практичної підготовки та формування професійно значущих компетенцій;
- 3) відбір змісту навчального матеріалу з курсу «Теорія ймовірностей та математична статистика» має бути підпорядкований меті формування висококваліфікованого фахівця і повинен

відображати й враховувати специфіку кваліфікаційних вимог до вчителів фізики, а також в повній мірі реалізовувати міжпредметні зв'язки і принципи прикладної та професійної спрямованості навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонська декларація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net>.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра зі спеціальності 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика напрямку підготовки 0101 Педагогічна освіта. – К., 2003. – 63 с.
3. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра зі спеціальності 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика напрямку підготовки 0101 Педагогічна освіта. – К., 2003. – 73 с.
4. Рудь М. Компетентісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів ун-ту. – Л., 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С.73-82. – (Сер. пед.).
5. Формування громадянської компетентності учнівської молоді. Відкриття європейського року громадянської освіти в Україні: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. - Х., 2005. - с. 27.

CITED LITERATURE

1. The Bologna Declaration. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.euroosvita.net>. [in Ukrainian]
2. Educational qualification characteristics of a Bachelor 6.010100 Pedagogics and methods of secondary education. Physics majors 0101 Pedagogical education. – K., 2003. – 63 p. [in Ukrainian]
3. Educational-professional program of training of a Bachelor 6.010100 Pedagogics and methods of secondary education. Physics majors 0101 Pedagogical education. – K., 2003. – 73 p. [in Ukrainian]
4. Rud M. Competence approach in education / M. Rud // The Bulletin Of Lviv un-tu. - L., 2006. – V. 21. – P 1. – P. 73 - 82. [in Ukrainian]
5. The formation of civic competency of students. The opening of the European year of citizenship education in Ukraine: materials of the international. scient.-practical use. conf. Agricultural, 2005. – 27 p. [in Ukrainian]

УДК 377.3:005.337.2:519.876.5:621

МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Д.Д. АЙСТРАХАНОВ

В роботі обґрунтовано необхідність побудови математичних моделей для дослідження професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та майбутніх фахівців інших спеціальностей, яка, як доведено, є складною системою, та наведено схему моделювання професійної компетентності. Запропоновано математичні моделі професійної компетентності майбутнього фахівця на базі лінійних алгебраїчних рівнянь та наведено можливі змістовні задачі моделювання.

Ключові слова: професійна компетентність, складна система, математична модель, задачі дослідження.

Постановка проблеми. Різноманітність сучасних підприємств обумовлює потребу в таких кваліфікованих робітниках, які компетентні в обраній сфері професійної діяльності. Сьогодні ринок праці вимагає чіткого визначення професійної компетентності кваліфікованих робітників різних секторів економіки. Крім того, саме кваліфікований робітник є точкою перетину різних економічних і, відповідно, політичних інтересів. Так, для нашої держави – це стабільна база оподаткування, паросток середнього класу; для роботодавця – джерело прибутку; з точки зору марксистко-ленінської філософії – соціальна база соціалістичних революцій та провідний клас комуністичних суспільств, основна форма існування людства в його посткомуністичній історії. Перехід від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва, бурхливий розвиток інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема впровадження сучасних технологій виробництва потребують відповідних змін щодо підготовки кваліфікованих кадрів для машинобудування – ключової галузі економіки, її станового хребта.

Вищезазначене потребує при підготовці кваліфікованих робітників машинобудівного профілю застосовувати компетентісний підхід. Перехід до цього підходу дає можливість відмовитися від традиційної когнітивної моделі навчання, коли в учнів формується, в основному, здатність до репродуктивної діяльності. Ідеї компетентісного підходу як сучасної парадигми освіти розглядаються в роботах В.А.Болотова, І.О.Зимньої, Г.В.Єльнікової, В.В.Краєвського, Ю.Г.Татура, А.В.Хуторського, М.А.Чошанова, В.В.Ягупова та інших.

Аналіз досліджень і публікацій. В останнє десятиліття в педагогічних дослідженнях усе більшого поширення набувають дослідження, пов'язані з моделюванням поняттєвих, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчання й виховання в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому й професійно орієнтованому рівнях. Так, з 2001 року в Україні захищено понад 220 дисертацій, в яких використовується термін «моделювання». Але на думку В.П. Беспалько, яку поділяємо, методи дослідження педагогічної науки «ще сильно контрастують на фоні загальних успіхів природничих і точних наук» [1, с. 4]. Зважаючи на це, завдання вчених-педагогів вбачається у тому, «...щоб скоріше вивести її зі стану традиційних

описових рекомендацій і словесних побудов на шлях моделювання, сучасного експерименту і практичного застосування результатів" [1, с. 4].

Метою статті є обґрунтування необхідності побудови та використання математичних моделей для дослідження професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці "модель" – система об'єктів чи знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригінала, а "моделювання" – матеріальне чи мислене імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи" [2, с.170-171]. С.О.Лодатко [3] зазначає, що моделювання в педагогіці має особливості, серед яких:

- нечіткість, розпливчатість педагогічних понять;
- складність, постійна видозміна й топичність педагогічних явищ, об'єктів і процесів;
- наявність критеріїв і засобів, які б дозволяли визначати «рівень» досягнення поставлених цілей, вимірювати результати реалізації процесів, визначати якісні оцінки педагогічних феноменів, особистісних здобутків суб'єктів педагогічного процесу тощо;
- соціокультурний характер об'єкта дослідження, багатогранність його прояву в реальності породжує складність його формалізації.

Класифікації моделей існують різні. Так, відомо, що за способом відображення дійсності розрізняють три основних види моделей – евристичні (концептуальні), натурні (фізичні) та математичні. Для моделювання професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю можливе використання евристичних та математичних моделей.

Евристичні моделі, як правило, представляють собою образи, що малюються в уяві людини. Їх опис ведеться словами природної мови (наприклад, вербальна інформаційна модель) і, звичайно, неоднозначно і суб'єктивно. Ці моделі є неформалізуємими, тобто не описуються формально-логічними і математичними виразами, хоча і народжуються на основі подання реальних процесів і явищ. Евристичне моделювання – основний засіб вирватися за рамки буденного і усталеного. Але здатність до такого моделювання залежить, насамперед, від багатства фантазії людини, її досвіду і ерудиції. Евристичні моделі використовують на початкових етапах проектування або інших видів діяльності, коли відомості про розроблювані системи ще мізерні. На наступних етапах проектування ці моделі замінюють на більш конкретні і точні.

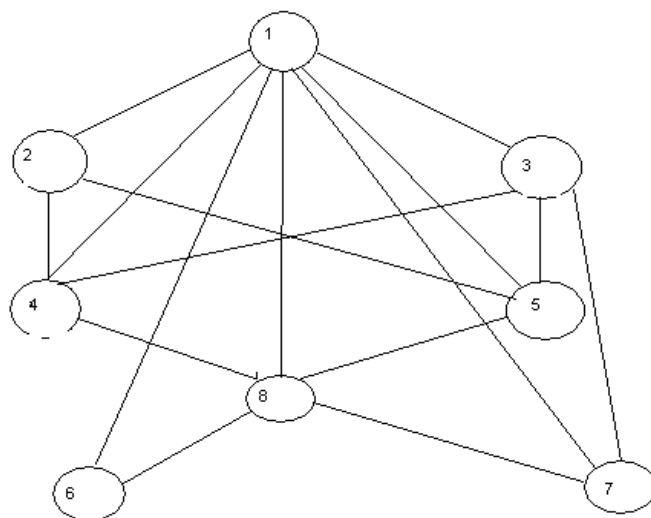
Так, в результаті проведених досліджень, вважаємо, що професійна компетентність кваліфікованого робітника машинобудівного профілю означатиме системне інтегративне поліфункціональне утворення щодо суб'єкта професійної діяльності, яке складається з сукупності структурних компонентів (ціннісно-мотиваційний, професійно-важливі якості, професійний, фаховий, технологічний, технічний, діяльнісний та суб'єктний) й проявляється в здатності випускника на рівні певного стандарту відповідати вимогам обраної професії на підприємствах машинобудівного профілю та успішно реалізовувати свої посадові обов'язки. Специфіка його професійної компетентності полягає в заглибленості всіх її складових у сфері машинобудування. Під терміном «структурні компоненти професійної компетентності» розуміємо такі смислові характеристики і здатності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, які компоновані за смисловим наповненням і являють собою множини певних показників сформованості професійної компетентності, що підлягають вимірюванню тими чи іншими кваліметричними методами та методами психодіагностики й статистики.

Кількість параметрів, що характеризують поведінку не тільки реальної системи, але і її моделі, дуже велика. Для спрощення процесу вивчення реальних систем виділяють декілька рівнів їх моделей, що розрізняються кількістю і ступенем важливості врахування властивостей і параметрів.

Функціональна модель призначена для вивчення особливостей роботи (функціонування) системи та її призначення у взаємозв'язку з внутрішніми і зовнішніми елементами. Графічним представленням цих моделей служать блок-схеми. Функціональна модель є абстрактною моделлю. Такі моделі доцільно використовувати для процесів впливу інших компетентностей на професійну кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Поки що це відкрите питання і відповідь на нього дасть змогу побудувати модель майбутнього фахівця машинобудівного профілю.

Структурна модель. Так, під структурною моделлю професійної компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю маємо на увазі наступну структурну модель, наведену на Рис.1, яка є гіпотезою і потребує експериментального підтвердження, яке стає можливим завдяки запропонованому підходу. Під структурною моделлю процесу зазвичай також мають на увазі послідовність, що характеризує його склад стадій і етапів роботи, сукупність процедур і залучених технічних засобів, взаємодію учасників процесу. Такі моделі можуть бути використані для опису процесів впливу модельних рішень на педагогічний процес.

Зауважимо, що більшість дослідників педагогічних процесів та явищ зупиняються саме на побудові концептуальних моделей, а також функціональних та структурних моделей.



- 1 – суб’єктний компонент;
- 2 - ціннісно-мотиваційний компонент;
- 3 - професійно-важливі якості;
- 4 – фаховий компонент;
- 5 - технологічний компонент;
- 6 - технічний компонент;
- 7 – професійний компонент;
- 8 - діяльнісний компонент.

Рис. 1. Структура професійної компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю.

Широкі перспективи відкривають перед дослідниками педагогічних процесів і систем саме математичні моделі. У роботі Р. Пайерлса [4] дана ця класифікація проаналізована і розширена. Ця класифікація сфокусована, в першу чергу, на етапі побудови змістовної моделі. М.А. Якубовські “наводить системний аналіз можливостей математичного моделювання складних процесів у професійній освіті” [5, с. 163]. Вчений наводить теоретичний апарат для побудови математичної моделі, моделювання професійної діяльності вчителя [5, с. 148-154]. Пропонує використання синергетичного підходу при застосуванні лінійних та нелінійних математичних моделей [5, с. 155-156] з доповненням їх нечіткими системами, що можуть коректувати чи утворювати новий клас математичних моделей [5, с. 158]. Аналіз математичних методів та моделей представлення знань про предметну область виконано М.І. Лазаревим [6, с. 38-49]. Дослідник подає класифікацію моделей представлення знань про предметну область у вигляді ієрархічної структури. Перелічимо основні: логічні моделі, комбінаторні моделі, евристичні моделі, мережеві моделі. До речі, останнім часом в світі успішно у різних предметних галузях застосовуються нейро-нечітке моделювання та методи отримання нової інформації Data-mining.

Різні аспекти моделювання компетентностей та компетенцій розглядаються в працях Дж. Равена, С. Уїддетта, С. Холліфорд, А.В. Дабагян, М.Ш.Магомед-Емінова, І.О. Зимньої, Е.А. Лодатко, О.П. Денисової, В.В.Ягупова, О.М. Яригіна та ін.

Сучасна наука успішно розв’язує проблеми розробки та впровадження в практику методів дослідження динаміки функціонування складних систем. До класу складних систем, як правило, відносять великі технологічні, виробничі, енергетичні, комунікаційні комплекси, системи автоматизованого управління, багатопроцесорні обчислювальні системи високої продуктивності та інші об’єкти. Окрім згаданих «технічних» систем, дослідженню закономірностей функціонування в цілому підлягає багато економічних, соціологічних, біологічних, екологічних та інших об’єктів та процесів. Основний метод дослідження складних систем - математичне моделювання. До речі, вивчення комплексних загальносистемних проблем відокремилось у самостійний напрям інженерної думки, який отримав назву системотехніки.

Наведемо основні визначальні ознаки складних систем [7] та з’ясуємо, чи відповідає їм професійна компетентність:

1. *Наявність великої кількості взаємозв’язаних і взаємодіючих між собою елементів.* Як правило, професійна компетентність складається з кількох структурних компонентів, які в свою чергу визначаються множинами відповідних показників сформованості. Так, за структурою вимоги до рівня компетенції та умов зайнятості, які є основою створення професійних стандартів – бази моделювання професійної компетентності, поділяються на 11 груп: 1) необхідні знання; 2) необхідні навички та

вміння; 3) необхідні здатності; 4) виробнича діяльність; 5) умови праці; 6) необхідна кваліфікація; 7) освітній рівень; 8) професійні інтереси; 9) очікування від роботи; 10) вимоги до працівника; 11) суміжні та подібні заняття.

2. *Складність функції, що виконується системою та спрямованої на досягнення заданої мети функціонування.* Дійсно, професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктивним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктивних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

3. *Можливість декомпозиції системи на підсистеми, цілі функціонування яких підпорядковані загальній меті функціонування всієї системи.* Дійсно, більшість науковців вважає, що професійна компетентність являю собою об'єднання декількох компонент.

4. *Наявність управління (яке часто має ієрархічну структуру), розгалуженої інформаційної мережі та інтенсивних потоків інформації.* Носієм професійної компетентності є конкретна людина, яка і, так би мовити, управляє нею. Крім того, професійна компетентність формується керованими та контрольованими педагогічними заходами.

5. *Наявність взаємодії з зовнішнім середовищем та функціонування в умовах впливу випадкових чинників.* Кваліфікований робітник машинобудівного профілю розглядається як член суспільства, яке багатогранно впливає на нього.

Таким чином, можна стверджувати, що професійна компетентність являє собою складну систему.

В результаті проведених досліджень пропонується наступна схема моделювання професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, наведена на Рис.1., при цьому статичну модель професійної компетентності можна представити у вигляді лінійного рівняння:

$$K = \sum_{i=1}^n a_i x_i,$$

де a_i – коефіцієнти лінійного рівняння або вагові коефіцієнти важливості показника сформованості відповідної структурної компоненти професійної компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю, які визначаються методом експертних оцінок.

Якщо професійну компетентність розглядати в часі, тобто як процес, то переходимо до динамічної моделі професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю:

$$K(t) = \sum_{i=1}^n a_i x_i(t),$$

де $K(t)$, $x_i(t)$ – функції професійної компетентності та i -го показника її сформованості відповідно.

На основі побудованих моделей професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю формулюються наступні задачі дослідження, методи розв'язання яких в даній роботі не розглядаються:

- задача діагностування (оцінювання) професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на рівнях «випускник---група-ПТНЗ-регіон-держава»;
- задача планування: визначити, при яких значеннях показників сформованості досягається заданий рівень професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю;
- задача дослідження професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, тобто дослідження взаємозв'язку та впливів окремих показників сформованості певної структурної компоненти професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю з іншими;
- задача прогнозування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю та її елементів;
- задача оптимального управління формуванням професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю;
- задача дослідження закономірностей розвитку професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на рівнях «випускник-група- ПТНЗ-регіон-держава».

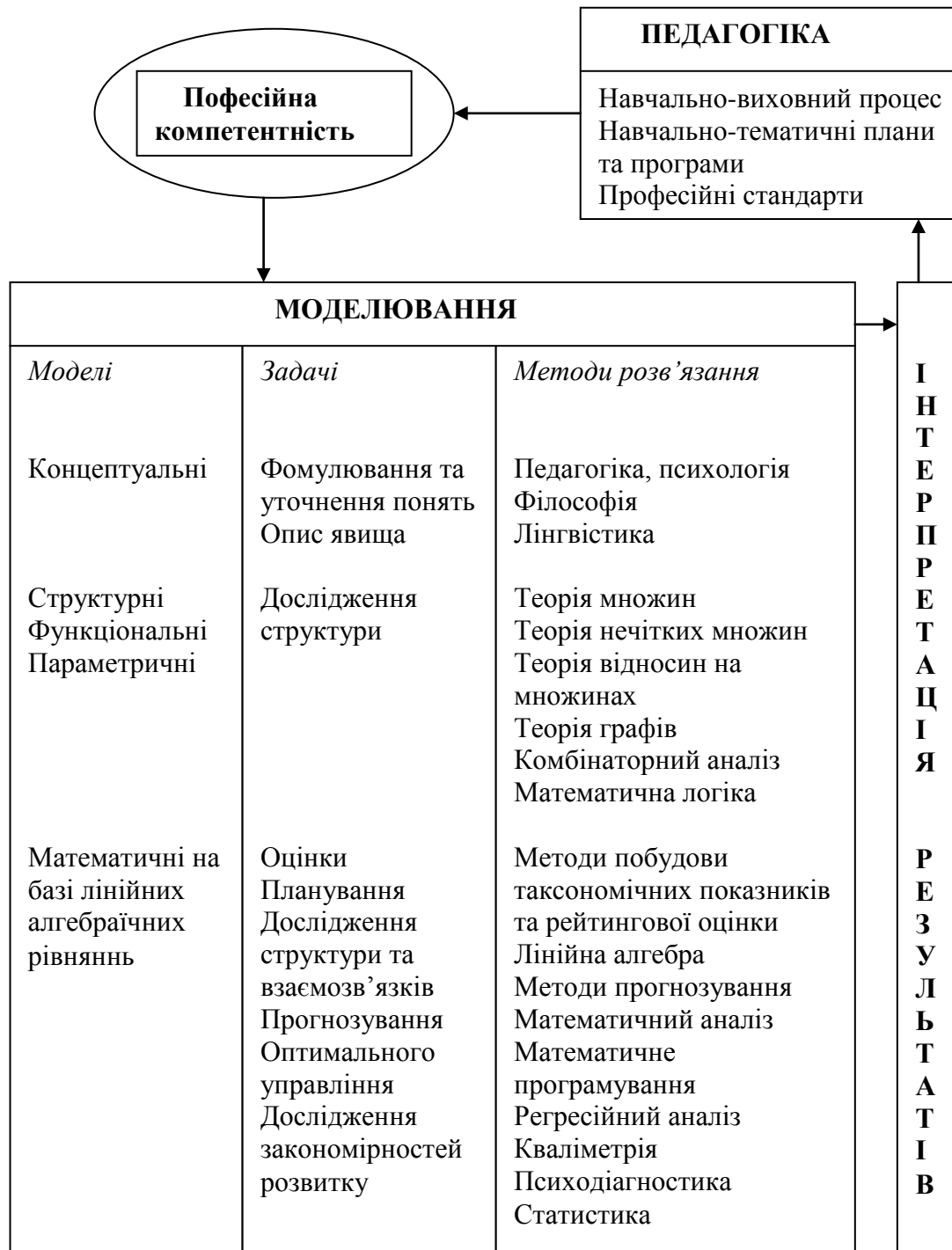


Рис.1. Схема моделювання професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Математизація педагогіки несе в собі величезний гносеологічний потенціал [8]. Потужним засобом для дослідження та забезпечення ефективного формування професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю є її формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би комплексно її оцінювати, відстежувати її характеристики, які відіграють роль визначальних у моделях професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу, що вимагає застосування сучасних досягнень різних галузей науки, зокрема математики та кібернетики. Теоретико-методологічне обґрунтування моделювання професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю є однією з необхідних умов удосконалення професійно-технічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П.Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
2. Профессиональное образование: Словарь / [сост. Вишнякова С.М.]. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів [текст]: монографія / Є.О. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
4. Peierls R. Model-Making in Physics // Contemp. Phys. – January/February. - 1980. – v. 21. – P. 3-17.
5. Якубовски М.А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: монография / М.А. Якубовски; [под ред. И.М. Козловской]. – Львов: Евросвіт, 2003. – 428 с.
6. Лазарев М.І. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін / М.І. Лазарев // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / [ред. кол.: В.О. Зайчук (головний редактор), О.Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін.]. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип. 32. – 228 с.
7. Бусленко Н.П. Моделирование сложных систем / Н.П. Бусленко – М.: Наука, 1978. – 400 с.
8. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.П. Мещанинов; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 42 с.

CITED LITERATURE

1. Bespalko V.P. Fundamentals of Pedagogical theory. (Problems and methods of psycho-pedagogical provision of technological training systems) / V.P. Bespalko. – Voronezh: Publ.house of Voronezhskiy University, 1977. – 304 p. [in Russian]
2. Vocational education: Dictionary / [comp. S.M. Vishnjakova]. – M.: SMC ACT, 1999. – 538 p. [in Russian]
3. Lodatko E.O. Modeling educational systems and processes [text]: monograph / E. Lodatko. – Slovyansk: SDPU, 2010. – 148 p. [in Ukrainian]
4. Reierls R. Model-Making in // Contemp. Phys. – January / February. – 1980. – V. 21. – P. 3-17 [in Russian]
5. Yakubovsky M.A. Mathematical modeling of teacher professional activities: monograph / [ed. I.M. Kozlovskaja]. – Lviv: Evrosvit, 2003. – 428 p. [in Russian]
6. Lazarev M.I. Models to represent subject content of engineering disciplines / M.I. Lazarev // New learning technologies: scientific-method. manual. / [ed. staff: V.A. Zaychuk (chief editor), O.J. Savchenko, M.F. Dmytrychenko etc.]. – Kyiv: SMC PA, 2002. – Vol. 32 - 228 p. [in Ukrainian]
7. Buslenko N.P. Simulation of complex systems / N.P. Buslenko. – Moscow: Science, 1978. – 400 p. [in Russian]
8. Meshchaninov A.P. Current models of university education in Ukraine: Theory and Methods: author. Dissertation paper to obtain PhD in Ped. sciences: 13.00.04 / A.P. Meshchaninov; Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education APS of Ukraine. – K., 2005. – 42 p. [in Ukrainian]

УДК 378.14

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ: ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ

О.О. НАУМЕНКО

У статті обґрунтована актуальність проблем управлінської підготовки та управлінської компетентності майбутніх менеджерів. Розглянуто підходи до трактування понять «компетентність» та «управлінська компетентність» у психолого-педагогічній літературі. У дослідженні запропоновано визначення «управлінська компетентність майбутнього менеджера».

Ключові слова: управлінська діяльність, управлінська підготовка, управлінська компетентність, менеджер економічного профілю, управлінська компетентність майбутнього менеджера.

Постановка проблеми. Головна вимога сучасного суспільства полягає в тому, що випускник вищого навчального закладу має бути здатним на підставі отриманих ним знань та досвіду приймати рішення, діяти відповідно до них та нести відповідальність за результат, тобто бути компетентним. Проблема компетентності як наукова категорія представлена у працях таких вчених, як Е. Бондаревська, А. Деркач, І.Зимня, Н.Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, . Петровська, Дж Равен, Р. Уайт, Д. Хаймс, А. Хуторський, В. Хутмахер та інші. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема розвитку управлінської компетентності майбутніх бакалаврів напрямку підготовки «Менеджмент організацій» в процесі професійної підготовки не була предметом спеціальних психолого-педагогічних досліджень. Відсутність науково-обґрунтованих педагогічних умов і методичних засад розвитку управлінських навичок, вмінь і здатностей у майбутніх менеджерів та підготовки до реалізації різних управлінських функцій негативно позначається на якості їхньої професійної підготовки.

Мета. Обґрунтувати різноманітні підходи до трактування сутності управлінської компетентності як складової професіоналізму майбутніх менеджерів організацій.

Завдання. Реалізація мети потребує вирішення наступних завдань:

- Висвітлити стан розробки проблеми у науковій літературі;

- Визначити різноманітні підходи до сутності та змісту понять: «управлінська компетентність» та «управлінська компетентність менеджера».

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про підвищення інтересу до проблеми формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки.

Проблеми формування управлінської компетентності керівника навчального закладу присвячені праці Л. Васильченко, Р.Вдовиченко, Л. Даниленко, Г.Єльнікової, В.Маслова, Р. Шаповал; майбутнього фахівця аграрної галузі – В. Свистун; майбутніх інженерів промислового виробництва – Т. Гури, О. Романовського, О. Шастіної; майбутніх магістрів військово-соціального управління – Т. Мацевки; магістрів лісового господарства Л. Макодзей; бакалаврів економічних спеціальностей А. Грушевої; менеджерів економічного профілю Н. Андрущенко, О. Морусова та інші. В той же час, незважаючи на суттєвий інтерес вчених та значущість отриманих результатів проблема розвитку управлінської компетентності майбутніх менеджерів організацій в процесі професійної підготовки залишається недостатньо розробленою.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що управлінська компетентність є складовою професійної компетентності фахівця. В той же час у літературі немає єдиного підходу до трактування сутності управлінської компетентності як характеристики професіоналізму майбутніх менеджерів організацій. На думку Н. Андрущенко це здатність до реалізації наданих владних повноважень та відповідальність за наслідки результатів управління [1,с.15]. А.Грушева зазначає, що «управлінська компетентність є складовою професійної компетентності фахівця, динамічним інтегрованим системним утворенням, що проявляється в управлінській діяльності» [5,с.40]. Управлінська компетентність, підкреслює авторка, відбиває готовність і здатність ефективно проектувати й здійснювати управлінську діяльність з використанням знань, умінь і навичок, а також мотивації та особистісних якостей, необхідних для успішного управління; групу знань (законодавчо-нормативні, методологічні, загальнотеоретичні, організаційно-технологічні) і умінь (діагностично-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольні-корегуючі), які необхідні керівникові; готовність до діалогу позицій суб'єктів освітнього процесу[5,с.41]. Т. Бірюкова підходить до визначення сутності управлінської компетентності з позицій багатоманітності форм та методів управління, виокремлюючи її складові: стратегічну, функціональну та соціальну[2]. А.Грушева більш детально конкретизує управлінську компетентність бакалаврів економічних спеціальностей як «соціально-детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, зорієнтоване на досягнення цілей завдяки реалізації знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що зумовлюють здатність особистості займатись продуктивною професійною діяльністю [4,с.8]. Якщо Н. Андрущенко розглядає управлінську компетентність як реалізацію власних рішень та відповідальність за них, то А.Грушева акцентує увагу на сукупності знань, умінь та навичок та особливостей якостей які забезпечують продуктивність професійної діяльності. Означену точку зору поділяє Л.Макодзей, яка визначає управлінську компетентність магістра лісового господарства як інтегральне професійне утворення, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, в межах якої актуалізується система його управлінських знань, навичок, вмінь, здатностей і професійно важливих якостей [7,с.6]. Дещо інший підхід у О.Ільмушкіна, який визначив управлінську компетентність фахівця у сфері стратегічного управління розвитком промислового підприємства як системне утворення особистості, що інтегрує в собі сукупність знань, умінь і навичок в області теорії стратегічного управління, досвід аналізу внутрішнього і зовнішнього середовища підприємства, особистісні якості і мотиваційну потребу до професійного самоудосконалення, необхідні для успішної професійної діяльності у сфері стратегічного управління промисловим підприємством. Заслугою дослідника є те, що поряд зі знаннями, вміннями та навичками акцентується увага на вміннях фахівця аналізувати внутрішнє та зовнішнє середовище підприємства та потребу у постійному професійному самоудосконаленні. Враховуючи специфіку нашого дослідження ми звернулись до аналізу праць вчених, що вивчали особливості управлінської компетентності менеджерів(Н. Андрущенко,М.Вієвської, Л.Красовської, О. Морусова, І. Сарафанової, Г.Тюлю та інших). Так І. Сарафанова запроваджує поняття організаційно-управлінської компетентності менеджера, розглядаючи її як сукупність організаційної і управлінської компетентностей, яка включає загально професійні і спеціальні знання, уміння, навички, якості особистості, здатність і готовність до виконання управлінських функцій, завдань організаційного характеру, ухвалення обґрунтованих управлінських рішень, управління діяльністю інших людей[11]. На думку дослідниці управлінська компетентність включає управлінські знання про: управлінські функції, управлінські рішення, стратегії організації, управління людьми, управління фінансами, управління виробничою діяльністю, управління якістю, управління проектами. До управлінських вмінь дослідниця віднесла: вміння виконувати управлінські функції, розробляти процедури, методи, стратегії, оцінювати умови, вплив, наслідки рішень, активи, аналізувати взаємозв'язки між стратегіями компаній; реалізовувати стратегії, проекти організації; управляти персоналом, проектами; вміння долати опір змін; впроваджувати інновації; вирішувати управлінські завдання; приймати збалансовані рішення; застосовувати знання на практиці: сучасну систему управління якістю, застосовувати технології управління персоналом.

Позитивним моментом у визначенні управлінської компетентності І. Сарафанової необхідно віднести виокремлення професійних цінностей, до яких дослідниця віднесла почуття відповідальності за пропонувані рішення і дії; гуманістичні, демократичні, людиноцентровані ціннісні орієнтації; повага і усвідомлення значущості інших людей; ціннісне відношення до професії.

Певний інтерес для нашого дослідження мають праці Н. Андрущенко та О. Морусова, оскільки вони розглядають проблему формування управлінської компетентності менеджера економічної сфери діяльності.

Н. Андрущенко визначила та теоретично обґрунтувала базові управлінські компетенції майбутніх менеджерів економічного профілю: компетенції планування, аналізу та прийняття рішення, комунікативна компетенція та компетенція контролю конфліктних ситуацій[1,с.6]. На думку Н. Андрущенко управлінська компетентність майбутнього менеджера – це наявність високого рівня теоретичних знань з теорії управління персоналом, питань психології управління та конфліктології. Здатність до практичної реалізації одержаних знань (уміння планувати роботу колективу, приймати оптимально правильні рішення та спроможність передбачати, а, за умови виникнення, розв'язувати конфлікти, прогнозувати очікувані результати, корегувати та рефлексувати власну діяльність). У даному визначенні заслуговує на увагу здатність фахівця перетворити знання з теорії управління у механізм їх практичної реалізації. Автор конкретизуючи сутність управлінської компетентності особливу увагу приділяє вмінню планувати роботу колективу, прогнозувати результати, що очікуються, приймати вірні рішення, розв'язувати конфліктні ситуації, корегувати та рефлексувати власну діяльність. Означене дозволить майбутньому менеджеру бути конкурентоздатним на ринку праці, виконувати професійну діяльність на високому рівні. З точки зору О.Морусова управлінська компетентність економіста-менеджера, об'єктивно відбиваючи якісну визначеність суб'єкта управління, є соціально обумовленим особистісним утворенням, що інтегрує професійні економічні і управлінські знання, уміння, навички і розвинені на їх основі здібності, що реалізуються за наявності сформованих професійно важливих якостей, дозволяє діяти самостійно і відповідально з мінімальною витратою особистісних і виробничих ресурсів [9,с.21]. Структурними компонентами управлінської компетентності менеджерів економістів є: вміння працювати з цілями та цінностями компанії; здатність до ефективних зовнішніх та внутрішніх комунікацій; вміння точно підбирати ключових працівників компанії та використовувати в бізнесі їх найбільш сильні сторони, проводити аналіз та синтез діяльності підприємства; вміння ефективно організувати власний час та час працівників компанії, тобто персональний та корпоративний тайм-менеджмент[8]. Аналіз різноманітних точок зору на сутність управлінської компетентності дозволяє стверджувати, що одні автори керуються діяльним підходом, інші особистісним, деякі обмежуються знанневим підходом.

Отже, проаналізувавши наукову літературу ми вважаємо, що управлінська компетентність майбутнього менеджера як складне особистісне утворення об'єднує у собі управлінські знання, вміння та навички, професійні цінності, здібності результативно виконувати управлінські дії.

Поряд з терміном «компетентність» використовується і поняття «компетенція», яка відображає готовність та здатність до виконання професійних видів діяльності.

Г. Тюлю[12] розподілила компетенції менеджера на: освітні; особистісно-індивідуальні; соціально-лідерські; спеціальні (у галузі професійних знань та умінь).

Проаналізувавши управлінські функції менеджера Т.Петрова трактує сутність спеціальної управлінської компетенції менеджерів як «здатність та готовність виконувати професійні управлінські функції у конкретних умовах функціонування організації.... Сукупність знань, умінь, навичок у плануванні роботи, мотивації та стимулюванні роботи персоналу, координації, регулюванні, контролю та узагальнених способів виконання професійної діяльності з управління виробництвом»[10,с.52]

На підставі аналізу типів поведінки М.Вієвська, Л. Красовська виокремили управлінські компетенції:

- з розробки та формування стратегії;
- з прийняття та реалізації управлінських рішень;
- з управління інноваційними процесами;
- з управління груповою динамікою;
- з упорядкування міжособистісних комунікацій та управління організаційними комунікаціями[3].

Розкриємо зміст означених компетенцій, що виокремлені дослідниками.

Компетенції з розробки та формування стратегії відображають здатність і вміння визначати та ефективно працювати в інтересах спільної мети, що передбачає бажання зрозуміти загальну програму дій, брати на себе ініціативу, необхідну для виконання спільної мети, й робити з максимальною користю саме те, що необхідно, не очікуючи детальних вказівок.

Компетенції з прийняття та реалізації управлінських рішень містять готовність виносити

розумні судження й приймати правильні рішення, усвідомлювати те, що людина може оцінювати різні фактори для винесення адекватного рішення, що для цього не обов'язково мати повну інформацію за кожним аспектом ситуації, а також не слід повністю концентрувати свою увагу на одній або двох ідеях, упускаючи інші; здатність справлятися з новими ситуаціями й входити в контакт з новими людьми; здатність розпізнавати й приймати в рахунок більшість суб'єктивних факторів, готовність до сприйняття альтернативних рішень.

Компетенції з управління інноваційними процесами включають здатність інтегрувати роздуми, дії й зворотній зв'язок заради ефективних дій, замість того, щоб розмежовувати практичну і інтелектуальну діяльність; готовність терпіти неприємності, які виникають, коли людина не впевнена, що робить те, що потрібно, розуміння того, що ці неприємності тимчасові і що все прийде до ладу.

Компетенції з управління груповою динамікою передбачають готовність працювати в команді з іншими, брати на себе роль лідера, користуватися підтримкою і допомогою співробітників, впевненість у тому, що працівник повинен організувати свою діяльність, що б дозволило йому розширити діапазон і різноманіття своїх лідерських можливостей; здатність вносити поправки, якщо початі дії не призводять до очікуваного результату.

Компетенції з упорядкування міжособистісних комунікацій та управління організаційними комунікаціями зумовлюють комунікативну чуттєвість, розуміння того, наскільки важливо звертати увагу на сумніви, бажання прояснити їх, зробити повністю усвідомленими й опиратися на них в своїх діях; здатність регулярно оцінювати ступінь просування до цілі, цікавитись, що цьому перешкоджає, й планувати комунікаційну поведінку та діяльність; спроможність робити власні спостереження, самостійно збирати інформацію й вступати в контакт з працівниками.

Висновки. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що компетентність виступає мірою та головним критерієм відповідності фахівця вимогам професійної діяльності. Вчені-педагоги сутність управлінської компетентності визначають переліком необхідних для сучасного фахівця знань і умінь які ідентичні знанням і умінням менеджера, відмінність у визначеннях пов'язана специфікою професійної спрямованості, метою, змістом діяльності організації, сферою професійної діяльності та об'єктом управління. Разом з тим, проведений теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема розвитку управлінської компетентності до теперішнього часу не стало предметом спеціальних досліджень. Дослідники розглядають питання формування управлінської компетентності майбутніх фахівців різних сфер професійної діяльності. Подальшу свою роботу ми бачимо у висвітленні особливостей процесу розвитку управлінської компетентності майбутніх менеджерів організацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Н.О. Формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04«Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Андрущенко. – Вінниця, 2011. – 22с.
2. Бірюкова Т.Ф. Болонський імператив підготовки майбутніх менеджерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец.09.00.10«Філософія освіти»/ Т.Ф. Бірюкова. – К., 2006. – 18с.
3. Вієвська М.Г. Стратегія формування управлінських компетенцій та методичні умови її реалізації /М.Г. Вієвська, Л.І. Красовська // Інформаційні технології і засоби навчання:електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. Технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; [год. ред.:В.Ю. Биков]. – 2009. – №5(13). – Режим доступу <http://www.ime.edu.ua/net/em13/emg.html>.
4. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04«Теорія і методика професійної освіти» / А.А. Грушева. – К., 2012. – 23с.
5. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.04/ А.А. Грушева. – К., 2012. – 247с.
6. Ильмушкин А.Г. Ведущие принципы моделирования управленческой компетентности менеджера в условиях модернизации российского образования /А.Г. Ильмушкин // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №1.
7. Макодзей Л.І. Формування управлінської компетентності магістрів лісового господарства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.І. Макодзей. – К., 2011. – 21с.
8. Морусов А.А. Совершенствование управленческой компетентности экономистов-менеджеров в системе дополнительного профессионального образования /А.И. Черных, А. А. Морусов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – №1(83).
9. Морусов А.А. Формирование управленческой компетентности экономистов-менеджеров в системе дополнительного профессионального образования (на примере Кубанского государственного технологического университета): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.А. Морусов. –Ульяновск, 2012. – 30 с.
10. Петрова Т.А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.08 / Т.А. Петрова. – Челябинск, 2004. – 207 с.
11. Сарафанова И.Е. Оценка сформированности организационно- управленческой компетентности менеджера / И.Е. Сарафанова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – Том II.: Психолого-педагогические науки. – С.205 – 209.
12. Тюлю Г. Качество профподготовки менеджера / Г. Тюлю // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 78 – 82.

CITED LITERATURE

1. Andruschenko N. Formation of basic managerial competencies of future economic profile managers by means of interactive technologies: abstract. thesis. for obtaining sciences. degree candidate. ped. sciences spets:13.00.04 "Theory and Methods of

Professional Education" / N. Andruschenko. – Kiev, 2011. – 22 p. [in Ukrainian]

2. T. Biryukova Bologna imperative prepare future managers: author. thesis. for obtaining sciences. degree candidate. philosopher. sciences spets: 09.00.10 "Philosophy of Education" / T. Biryukova. – Kyiv, 2006. – 18p. [in Ukrainian]

3. Vievskaya M.G. Strategy formation of managerial competencies and learning conditions for its implementation / M. Vievskaya, L.Krasovskaya // Information technology and learning tools: electronic scientific specialized edition [Electronic resource] / Inst other forms. Technology and training Sciences of Ukraine, Univ of Management Education Pedagogical Sciences of Ukraine; [year. eds.: V. Bukov]. – 2009. – № 5 (13). – Mode of access: <http://www.ime.edu.ua.net/em13/emg.html>. [in Ukrainian]

4. Grusheva A. Formation of managerial competence Bachelors economic skills during vocational training: author. thesis. for obtaining sciences. degree candidate. ped. sciences spets: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / A. Grusheva. – Kyiv, 2012. – 23p. [in Ukrainian]

5. Grusheva A. (2012), Formation of managerial competence Bachelors economic specialties during training: dis. ... candidate. ped. sciences spets: 13.00.04 / A Grusheva. – Kyiv, 2012. – 247p. [in Ukrainian]

6. Ilmushki A. Leading modeling principles managerial competence of the manager in the modernization of Russian education / A. Ilmushkin // Modern problems of science and education. – 2012. – № 1. [in Russian]

7. Makodzey L.I. Formation of managerial competence Master of Forestry: author. thesis. for obtaining sciences. degree candidate. ped. sciences spets.13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / L. Makodzey. – Kyiv, 2011. – 21p. [in Ukrainian]

8. Morusov A. Improving the managerial competence of economists-managers in the system of additional vocational training / A. Chernyh, A Morusov // Proceedings of University of P. Lesgafta. – 2012. –№ 1 (83). [in Russian]

9. Morusov A. Formation of managerial competence economists-managers in the system of additional professional education (for example, Kuban State Technological University: Author. Dis. For the degree of Cand. Ped.specials. 13.00.08 "Theory and a vocational training technique" / A. Morusov. – Ulyanovsk. – 2012. – 30p. [in Russian]

10. Petrova T. Formation of basic organizational and managerial competence of the future managers of production: dis. ... cand. ped. sciences: spets.13.00.08 / T. Petrova. – Chelyabinsk, 2004. – 207p [in Russian]

11. Sarafanova I. Evaluation of formation of organizational and managerial competence of the manager / I. Sarafanova // Yaroslavl Pedagogical Vestnik. – 2012. – № 2. – Volume II.:Psycho-pedagogical sciences. – P. 205 – 209. [in Russian]

12. G. Tulle Quality professional training manager / G. Tulle // Higher Education in Russia. – 2005. – № 11. – P. 78 - 82. [in Russian]

УДК 37(430)"451.10""20":005.336.2

ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРН НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Л.М. ДЯЧЕНКО

Охарактеризовано основні аспекти впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів у Німеччині за етапами: обговорення проблеми, ухвалення рішень та реалізації. Ключовими чинниками трансформації процесу підготовки вчителів у цьому напрямі виділено: участь науково-педагогічної спільноти, освітня політика на державному і регіональному рівнях, діяльність вищих навчальних закладів. Суттєвою основою реформування системи освіти у ФРН визначено розвиток стандартів педагогічної освіти та розглянуто їхній зміст. Основним напрямом оновлення професійної педагогічної освіти у контексті компетентнісного підходу визначено пошук шляхів забезпечення навчання й виховання особистості з діяльнісної позиції.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентнісна модель професійної підготовки, професійна компетентність, освітня політика, система вищої педагогічної освіти, вчитель, Федеративна Республіка Німеччина.

Постановка проблеми. Розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів в усіх сферах суспільного життя, міжнародна співпраця в галузі освіти актуалізують потребу у вивченні тенденцій і закономірностей розвитку освітніх систем різних країн з метою прогностичної оцінки та пошуку шляхів розвитку вітчизняної освіти. Інтерес до системи підготовки вчителів у ФРН зумовлений низкою причин: 1) Німеччина має багаті історичні традиції освіти; 2) вона є однією з найбільш розвинених і відкритих країн континенту; 3) також є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу творення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах. На зламі століть у ФРН, як і в інших країнах світу, почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології як шкільної, так і професійної освіти. Так на початку ХХІ століття впровадження компетентнісного підходу стає стратегічним орієнтиром розвитку педагогічної освіти у цій країні.

Метою статті є аналіз процесу впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів у ФРН.

Завдання. Основним завданням статті є розгляд процесу впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів, який ми умовно поділили на три ключові етапи: 1) обговорення, що передбачає визначення проблеми, її вивчення, аналіз, розробка шляхів вирішення; 2) прийняття рішень, результатом якої є розробка та ухвалення конкретних планів, директив, наказів, документів;

3) реалізація, що має на меті вибір найбільш адекватної стратегії впровадження та реалізується у взаємодії зі структурними елементами систем освіти, зокрема з вищими навчальними закладами.

Ключовими чинниками процесів трансформації професійної підготовки вчителів у цьому напрямі нами виділено: участь науково-педагогічної спільноти; освітня політика на державному і регіональному рівнях; діяльність вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюється підготовка педагогічного персоналу.

Виклад основного матеріалу. На етапі обговорення проблеми важливим стало усвідомлення самого поняття професійної компетентності вчителя, розуміння того, які саме компетентності і за допомогою яких механізмів необхідно формувати, що вважати результатами навчання і яким чином здійснювати їх оцінювання. Ці питання спричинили широке обговорення та безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях у ФРН. Їх вирішення стало можливим завдяки участі німецьких науково-дослідних установ, провідних науковців та експертів у галузі освіти.

«Батьком» класичного визначення терміну «компетентність» у ФРН вважають Франца Емануеля Вайнерта, доктора психологічних наук, професора, віце-президента Німецького товариства сприяння розвитку науки імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН), директора-засновника Інституту психологічних досліджень імені Макса Планка (м. Мюнхен, ФРН). Основні положення Ф. Вайнерта розширив і деталізував Екхард Кліме, доктор педагогічних наук, професор університету імені В. Гьоте, розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту «Оцінки якості освіти» Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (м. Франкфурт, ФРН).

У обговоренні питань розвитку та оцінювання компетентностей взяли активну участь Джон Ерпенбек, доктор філософських наук, професор Університету післядипломної освіти (м. Берлін, ФРН), керівник проекту «Культура розвитку компетентностей», та Фолькер Хейзе, доктор філософських наук, генеральний директор Навчального центру з розвитку людських ресурсів (м. Регенбург, ФРН). Результатом співпраці цих науковців стала низка праць, зокрема монографія «Біографія компетентності: шлях розвитку» (2007) та «Атлас компетентностей» (2009), де розкрито структурні складові компетентностей.

Долучаючись до дискусії навколо сутності професійної компетентності вчителів Карл-Освальд Бауер, доктор педагогічних наук, професор Університету міста Оснабрюк, окреслив педагогічні базові компетентності. Важливим є також спільний доробок науковців Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН), які розробили модель професійної компетентності вчителів. У межах однієї статті, звичайно, неможливо широко розкрити усі аспекти наукового обґрунтування професійної компетентності вчителів.

Завдяки активності науково-педагогічної громадськості Німеччина разом із іншими країнами Європи та світу розпочала ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо питань щодо набуття вчителем компетентностей, необхідних для ефективного педагогічного діяльності та гармонійної взаємодії з суспільством, що швидко розвивається.

Активне впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців Німеччини, в тому числі і в галузі освіти, почалася з 2003 року в ході реалізації проекту «Налагодження освітніх структур», що був результатом спільної ініціативи Єврокомісії та Європейської асоціації університетів. Завданням цієї програми визнавалося «визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетентностей та результатів навчання». Під результатами розуміються набори компетентностей, що включають знання, розуміння і навички особи, котра ними оволодіває.

У ході спільної роботи Конференції Міністрів освіти федеративних земель Німеччини і Федеративного міністерства економічного співробітництва та розвитку 2007 року було розроблено орієнтовні рамки освітньої підготовки в умовах глобального розвитку, де визначальною є саме компетентнісна модель як шкільної, так і професійної педагогічної освіти. Для глобальної організації освіти була прийнята основна структура компетентнісної підготовки вчителів, що включала такі компоненти: знання (усвідомлення), оцінювання, діяльність. Саме за цими компонентами й відбувалося подальше визначення сучасних компетентностей вчителя-професіонала.

Особливості впровадження компетентнісного підходу до професійної педагогічної підготовки у ФРН відображені у низці офіційних документах, затверджених Федеративним міністерством освіти і науки та Конференцією міністрів освіти і культури ФРН, зокрема:

– Стандарти педагогічної освіти, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року;

– Загальнофедеративні вимоги до професійної педагогічної підготовки, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 року, редактовані та уточнені від 16 травня 2013 року;

– Рекомендації до тесту на виявлення професійної придатності на першому етапі підготовки вчителів, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 7 березня 2013 року і т.д.

Важливим питанням освітньої політики у ФРН стала розробка стандартів педагогічної освіти на основі компетентностей. Вони сфокусовані на тому, що і як педагог-фахівець повинен робити, описані через компетентності та сформульовані як результати навчання. Стандарти чітко окреслюють вимоги до діяльності педагогічного персоналу відповідно до освітніх цілей школи, визначених законами федеративних земель про школу та згідно з вимогами до професії педагога, що були описані в спільній декларації президента Конференції міністрів освіти і голови Німецької асоціації вчителів (жовтень, 2000). На підставі цих документів було означено чотири сфери компетентностей. Умовно їх можна розподілити так: навчання, виховання, оцінювання, інноваційна діяльність.

У пункті 3 Стандарту змістовно і чітко описані 11 компетентностей німецьких педагогів, що окреслені у теоретичному та практичному аспектах. Наведемо стислий перелік цих компетентностей:

I сфера компетентності – навчання: вчителі є експертами в галузі викладання та навчання: 1) професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно; 2) підтримують навчання школярів через розробку навчальних ситуацій, вони мотивують школярів і дають їм можливість використовувати в даних ситуаціях накопичені знання і досвід; 3) вчителі сприяють розвитку здібностей учнів до самостійної навчання і роботи;

II сфера компетентності – виховання: вчителі виконують свої виховні функції: 4) знають соціальні та культурні життєві умови своїх школярів і в рамках школи впливають на їх індивідуальний розвиток; 5) навчають школярів певним цінностям і нормам, підтримують самостійні рішення і дії учнів; 6) знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі і на уроці;

III сфера компетентності – оцінювання: вчителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально: 7) діагностують умови навчання і навчальний процес школярів, націлюють їх, а також консультують як самих учнів, так і їхніх батьків; 8) оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв оцінювання;

IV сфера компетентності – інновації: вчителі постійно розвивають свої компетентності: 9) знають про спеціальні вимоги до професії педагога, розглядають свою роботу як державний пост з особливими обов'язками та відповідальністю; 10) розуміють свою професію як завдання постійного навчання; 11) беруть участь у плануванні та реалізації шкільних проектів.

Важливим кроком на шляху впровадження компетентнісної моделі підготовки вчителів стала розробка Постійною конференцією міністрів культури федеративних земель стандарту змісту педагогічної освіти за предметами педагогічного циклу, який є принциповим орієнтиром для міністерств та навчальних закладів федеративних земель. Значення цього документу полягає в тому, що він дозволяє сформулювати цілі й задачі педагогічної освіти, котрі повинні бути виконані в процесі підготовки вчителів, створює основу для перевірки рівня досягнення цих цілей та виконання поставлених задач. На рівні міністерств культури і освіти федеративних земель здійснені спроби за допомогою цього стандарту підвищити і контролювати якість педагогічної освіти та скоординувати діяльність вищих навчальних закладів з підготовки педагогічних кадрів.

Відповідно до ухвалених документів у ФРН переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для набуття майбутніми вчителями необхідних компетентностей. Професійна підготовка вчителів на основі компетентнісного підходу передбачає оновлення не лише змісту, а й форм та методів педагогічної підготовки. Зрозуміло, що усі розроблені документи та директиви необхідно деталізувати у методиках і рекомендаціях, в дидактичних принципах вирішення конкретних проблем педагогічної освіти.

У пункті 2.3 Стандарту окреслено основні способи розвитку професійної компетентності вчителів у ФРН:

- 1) конкретизація теоретичних концепцій можлива через вербально описані приклади;
- 2) демонстрація концепцій на прикладах з літератури та зразки відео матеріалів, а також через рольові ігри та моделювання навчального процесу;
- 3) аналіз змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних комплексів навчальних ситуацій і їхня методологічна інтерпретація;
- 4) ведення відеоспостережень;
- 5) особиста апробація і подальша рефлексія теоретичних концепцій у письмових завданнях, рольових іграх, через моделювання навчальної ситуації, або її спостереження у реальних умовах класу та у позанавчальних заходах;
- 6) аналіз та рефлексія власного попереднього досвіду навчання за допомогою теоретичних концепцій;
- 7) апробація і використання різних методів навчання і медіа в університеті, на стажуванні, в школі;

- 8) участь у науково-дослідницькій роботі;
- 9) співпраця у плануванні, проведенні заходів, їх спільний аналіз;
- 10) кооперація та узгодження діяльності викладачів першої та другої фаз підготовки майбутнього вчителя.

У звіті ХільдеШепер та Коля Брідіс «Компетентності випускників вузів, професійні вимоги і висновки для реформи вищої школи, наданого Федеративному міністерству освіти і науки у серпні 2004 року, міститься широкий аналіз рівня професійної компетентностей випускників після закінчення навчання. За результатами цього дослідження було зроблено висновки щодо впливу умов навчання на рівень розвитку професійної компетентності фахівців гуманітарного профілю. Серед провідних факторів, що визначають розвиток предметно-специфічних та ключових компетентностей в цілому можна виділити: участь у проектному навчанні; участь у груповій роботі; участь у міжнародному навчанні; комунікація з викладача; якість викладання дисциплін; зв'язок навчання з практичною сферою; освоєння професійних дій; вивчення іноземних мов; навчання усної презентації.

Створення умов для набуття необхідних компетентностей майбутніми учителями протягом навчання покладається на університети. Пошуки ефективних способів та механізмів забезпечення реалізації компетентнісної моделі підготовки вчителів стали можливими також завдяки автономізації університетів, що сприяє гнучкості реагування системи освіти на запити ринку і суспільства.

Одним зі шляхів здійснення інтеграції професійних знань та компетентностей у підготовці майбутніх вчителів є розробка міждисциплінарних модулів. Оскільки нова парадигма педагогічної освіти орієнтована на формування системних, синтетичних, інтегративних компетентностей, для досягнення поставлених цілей педагогічної підготовки майбутній учитель повинен володіти міждисциплінарними знаннями.

Ми розглянули досвід розробки міждисциплінарних модулів в Потсдамському університеті. Зокрема, було розроблено три міждисциплінарних модулі: 1) «Вступ до шкільної педагогіки»; 2) «Наукове обґрунтування педагогічної діяльності»; 3) «Науково-педагогічне розширення компетентності, а також профілювання дослідницької та професійної діяльності». Кожен модуль включає розділи психолого-педагогічних і близьких до них інших гуманітарних наук і завершується педагогічною практикою. У відсотковому співвідношенні години розподіляються таким чином: на педагогіку відводиться – 40 %; на психологію – 40 %; на соціальні науки – 4 %; на шкільне право / шкільне управління – 2 %. Це дає можливість психологізувати педагогічну діяльність вчителя, актуалізує значення використання психологічних знань у кожній педагогічній дії. На важливості застосування вчителем знань з психології у щоденній взаємодії з учнями неодноразово наголошує директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, академік Іван Андрійович Зязюн.

У контексті компетентнісного підходу особливого значення набуває практика професійної діяльності. Для вчителів практика в школі є найбільш дієвим способом відпрацювання знань та навичок, спосіб розвитку компетентності у класичному її розумінні. Показовими є статті німецьких науковців-практиків ДорітБоссе, ХайнріхаДаубера, ЕлькеДьорінг-Шайпель, Тімо Нолле, у яких розкрито досвід організації практичної підготовки студентів-майбутніх учителів в університеті міста Кассель за чотирма сценаріями: 1) «Психосоціальна базова компетентність для професії вчителя»; 2) «Тренінг навчання як складова частина шкільної практики – набуття відповідальності за індивідуальні досягнення учнів; 3) «Інтенсивна практика – розвиток компетентності у сфері навчання і виховання»; 4) Е-портфоліо – електронна база персональних даних про індивідуальний розвиток компетентності.

За результатами нашого дослідження можна зробити **ряд висновків** щодо процесу впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів у ФРН:

– на початку ХХІ століття однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти у ФРН є активне впровадження та реалізація компетентнісної моделі підготовки вчителів;

– ключовими чинниками трансформації професійної підготовки вчителів у цьому напрямі є: чітка освітня політика на державному і регіональному рівнях; участі науково-педагогічної спільноти; діяльності вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюється підготовка педагогічного персоналу;

– завдяки активності науково-педагогічної громадськості Німеччина долучилася до дискусії з іншими країнами Європи та світу щодо наукового обґрунтування компетентнісного підготовки фахівців, у тому числі у галузі освіти;

– Німеччина є активним учасником процесу творення європейського простору вищої освіти, відтак формування освітніх цілей здійснюється на основі міжнародних конвенцій та документів;

– впровадження компетентнісного підходу стало пріоритетом освітньої політики ФРН на початку ХХІ століття. Суттєвою основою реформування сучасного системи освіти у ФРН став розвиток стандартів педагогічної освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до підготовки вчителів став новим концептуальним орієнтиром формування змісту професійної педагогічної підготовки та розробки нових форм та методів підготовки;

– пошуки ефективних способів та механізмів забезпечення реалізації компетентнісної моделі підготовки вчителів стали можливими також завдяки автономізації університетів, що сприяє гнучкості реагування системи освіти на запити ринку і суспільства.

Виходячи з логіки запровадження компетентнісного підходу у систему педагогічної освіти ФРН, можна стверджувати, що професійна підготовка вчителя має діяльнісний характер і спрямована на практичну частину – набуття й осмислення досвіду педагогічної діяльності, самоствердження майбутнього педагога активним і відповідальним суб'єктом цієї діяльності. Саме такі положення визначають принципи відбору змісту освіти, логіку взаємодії дисциплін навчального плану, послідовність їх засвоєння, особливості організації освітнього процесу.

Основним напрямом оновлення професійної педагогічної освіти вчителів ФРН в контексті компетентнісного підходу є пошук шляхів забезпечення навчання й виховання особистості з діяльнісної позиції, що сприятиме становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, систематизації дій в ній, ефективному вирішенню нових проблем і задач.

Перспективи досліджень. Окремо відзначимо науково-дослідну роботу співробітників відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за темою «Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах», яка тривала протягом 2011 – 2013 років. За результатами цієї роботи планується випуск ряду наукової та науково-виробничої продукції, зокрема колективної монографії, назва якої відповідає означеній темі НДР. Зібраний, структурований, проаналізований і узагальнений матеріал комплексного наукового дослідження є валідним підґрунтям для подальших порівняльно-педагогічних досліджень систем професійної підготовки і розвитку педагогічного персоналу зарубіжних країн. Враховуючи інтенсивний розвиток неперервної професійної освіти та освіти дорослих у переважній більшості країн світу, темою НДР відділу на 2014 – 2016 роки затверджено «Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки», що є логічним продовженням попередньої роботи. З нетерпінням очікуємо на вихід друкованих видань за результатами діяльності відділу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bauer K-O. Kompetenzprofil von Lehrer. In: Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz / K-O. Bauer // Zusammengestellt und bearbeitet von Otto Hans Uwe u.a. – Opladen, 2002. – S. 49 – 63.
2. Bauer K-O. Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training / K-O. Bauer. – Weinheim: Juventa Verlag, 2005. – 232 S.
3. Bosse D. Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung [Electronic resource] / D. Bosse // Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung. – Heft 43. – 22. Jahrgang 2011. – P. 93–98. — Mode of access: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_43.pdf.
4. Döring-Seipel E. Das Projekt «Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf» – Anmerkungen zum Eignungskonzept / E. Döring-Seipel, H. Dauber, D. Bosse, T. Nolle // Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. / B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.). – Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013. – P. 110 – 123.
5. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung [Electronic resource] // Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013. – P. 5. — Mode of access: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
6. Erpenbeck J. Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung / J. Erpenbeck, V. Heyse. – Münster: Waxman Verlag, 2007. – 496 p.
7. Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. – Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Herausgeber: Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 01.08.2013. – P. 186 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.
8. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Anlage. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013. – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012. – P. 67 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
9. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung // Zusammengestellt und bearbeitet von Dieter Appelt und Hannes Siege. – Berlin: Stand, 2007. – P. 69 – 78.
10. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013. – P. 13 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. [in German]

УДК: 378

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕАЛИ ЯК ОСОБИСТІСНІ РЕГУЛЯТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

З.Л. СТАНОВСЬКИХ

У статті здійснено аналіз психологічного змісту педагогічних ідеалів та їх впливу на ціннісно-смыслову саморегуляцію професійної діяльності вчителя. Зокрема, педагогічний ідеал розглядається як ідеальна модель бажаного майбутнього результату - образу особистості учня, процесу навчально-виховної взаємодії. Роль ідеалу у саморегуляції педагога полягає у визначенні мети професійної діяльності та мотивації до саморозвитку, постійного руху в напрямку досягнення Я-ідеального самого професіонала.

Ключові слова: ідеал, педагогічний ідеал, ідеальна модель результату професійної діяльності вчителя, професійна саморегуляція педагога.

В контексті євроінтеграційних процесів в Україні поступово формується новий погляд на психологію дитинства, що полягає у подоланні традиційних стереотипів у відносинах між дорослим і дитиною і ствердженні гуманістичної парадигми, яка є центрованою на світі дитинства, на створенні нових, відповідних цій парадигмі принципів, ідей, концепцій, гіпотез і методів. Така нова парадигма освіти може бути втілена в практику тільки тоді, коли відбудеться необхідна трансформація уявлень, переконань, цінностей, ідеалів самих педагогів у бік їх моральності, гуманності, духовності.

Пошук особистісних механізмів професійного самовдосконалення педагогічних працівників підводить нас до необхідності розгляду проблеми професійної саморегуляції дорослих (О.Ю.Артем'єва, В.Г.Асєєв, Б.С.Братусь, Л.С.Виготський, Д.О.Леонт'єв, О.С.Мазур, В.Ф.Петренко, С.Л.Рубінштейн, Б.О.Сосновський, В.В.Столін та ін.). Актуальність дослідження особистісних аспектів саморегуляції пов'язана з розвитком суб'єктного чи суб'єктно-діяльнісного підходу, коли в психологію повернулося розуміння, що діяльність і активність людини не можуть бути безсуб'єктними і безособистісними. Основними характеристиками суб'єктної активності є її творчий характер, здатність змінювати навколишній світ (активність) і, що особливо важливо, здатність до самостійності, саморегуляції і самоорганізації (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Анан'єв, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, ін.) [5].

К.О. Абульханова, інтерпретуючи раннього С.Л. Рубінштейна говорить: „...особистість - це настільки особистість, наскільки вона як суб'єкт здатна виробити спосіб зв'язку своїх потреб і здібностей на основі характеру і, більш того, наскільки вона може задовольнити власні потреби самотужки у відповідності до свого характеру”[1, с. 16]. Буття особистості дорослого в професії завжди є подвійним співвідношенням між зовнішнім і внутрішнім. Процеси саморегуляції забезпечують взаємодію суб'єкта і з власним внутрішнім, і з зовнішнім світом, а також визначають форми та характер взаємодії цих обох світів на межі їх контактування, взаємопереходу, взаємотрансформації.

Проблема саморегуляції носить міждисциплінарний характер, що обумовлено складною структурою та функціональною організацією регулятивної системи особистості. Не дивно, що багато вчених здійснили численні спроби теоретичного й емпіричного вивчення цієї багатогранної проблеми (В.С. Біблер, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Є.П. Ільїн, В.А. Іванніков, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, В.І. Селіванов, В.В. Столін, А. Адлер, А. Бандура, Ш. Бюлер, Е. Десі, Дж. Річлак, К. Роджерс, М. Розенберг, Р. Руаян, Ж.-П. Сартр, Р. Уайлі, Г. Уїткін, В. Франкл, М. Хайдеггер, Ф. Хайдер, Р. Харре, Р. де Чармс й ін.).

У сучасній психології визнається, що індивідуальна система саморегуляції, з одного боку, інтегрує особистісні змінні різного рівня, пов'язуючи інструментальне і змістовне, усвідомлене і мало усвідомлене в особистісній сфері. З іншого боку, індивідуальна саморегуляція опосередковує вплив на діяльність особистісних змінних, котрі виконують різні функціональні ролі в цілісному процесі регуляції довільної активності людини [4]. З практичної точки зору важливо зазначити, що у дорослої людини саморегуляція переважно залежить саме від її бажання, мотивації до керування власними емоціями, почуттями, переживаннями та поведінкою, діями.

Одним із змістовних складових професійної саморегуляції педагога є його система професійних цінностей, ідеалів, смислів, оскільки вони лежать в основі мотиваційних виборів, визначають процеси смислотворення, що відбуваються при розгортанні процесу саморегуляції професійної діяльності вчителя.

Ідеал - це образ, яким керується особистість у сьогоденні і який визначає напрям і план її розвитку. Цей процес супроводжується переживаннями (подиву, захвату, замилювання) і мотивує людину працювати, щоб наблизитися до ідеалу. Однак, регуляторний вплив ідеалу на діяльність може бути різним. При першому типі ставлення до ідеалу - *споглядально-захопленому* - людина обмежується

замилуванням ідеальним і самозвинуваченням, вважаючи ідеальне недосяжним. В цьому випадку ідеал власне не виконує конструктивного регуляторного впливу. Він, навпаки, може чинити певний деструктивний вплив на невпевнену в собі й досить пасивну і діях особистість, що відображається у зниженні її самооцінки, зростанні пасивності, беспорядності, наростанні перфекціонізму, що може з часом взагалі блокувати саморозвиток. При другому типі ставлення до ідеалу - *пристрастно-діяльному* – він породжує в людині величезну енергію для перетворення ідеального в реальне.

Таким чином, регулюючий вплив ідеалів особистості на життя і професійну діяльність є тоді, коли вони сприймаються людиною як дієвий план життя, як індивідуальний проект розвитку й самовдосконалення. В якості ідеалу можуть виступати узагальнені норми поведінки, моральні якості, а можуть бути й конкретні люди, як втілення цих норм та якостей в реальному житті особистості. Найважливіша психологічна особливість професійних ідеалів полягає в тому, що вони не формуються ззовні, вони завжди обираються (приймаються або відкидаються) особистістю. Тут вчитель по-справжньому вільний. Будь-якою своєю дією, словом або вчинком вчитель кожного разу (іноді усвідомлено, іноді несвідомо) робить вибір між трансляцією інформації (формальною педагогічною дією) та явищем духовності (особистісною педагогічною дією).

У діяльності ідеал виконує роль мотиватора і мети, і як вказано вище може виступати прикладом для наслідування. Педагогічний ідеал впливає і на планування педагогічної дії, визначення її мети, і на процес її реалізації. У ході виконання педагогічної дії, вчитель рефлексивно зв'язує реальність педагогічного процесу з ідеальною моделлю педагогічної дії, що вже побудована з опорою на педагогічний ідеал. Кінцевий контроль і оцінка ефективності діяльності здійснюється аналогічно.

Загально визнано, що педагогічна діяльність є ефективною тоді, коли вона будується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Враховуючи це, педагогічний ідеал включає декілька компонентів: 1) ідеальний образ самого педагога (яким вчитель хоче бачити себе, його ідеальне Я-професіонал); 2) ідеальний образ дитини (сукупність особистісних якостей, рис які вчитель прагне розвинути в дитині (ідеальне Я дитини як ідеальний проект результату педагогічної дії); 3) ідеальний образ педагогічного процесу (яким вчитель уявляє розвивально-виховну взаємодію з дитиною). Розглянемо далі змісти цих феноменів професійної свідомості вчителя та їх регуляторний вплив на педагогічну діяльність.

Педагог у процесах саморегуляції спирається на власне уявлення про ідеального вчителя. В цьому образі в повній мірі відображається вся його особистість, адже обираючи ті чи інші риси, якості і наділяючи їх суб'єктивною значущістю, особистість керується власною системою цінностей, уявленнями про себе, самоставленням, своїм життєвим досвідом, який відображає його систему стосунків з дорослими й дітьми, зі світом загалом. Однак, педагогічний ідеал має відображати й соціальну реальність, відповідати запитам, очікуванням суспільства від системи освіти. Таким чином, формуючи бажаний ідеальний образ себе як фахівця, педагог має з одного боку, спиратись на внутрішній особистісний потенціал як на ресурс індивідуального професійного розвитку, з іншого боку – враховувати, бути чутливим до соціальних процесів, як до умов і до зовнішніх ресурсів цього розвитку.

Які ж саме цінності, якості особистості педагогічного працівника є соціально затребуваними й значущими для забезпечення ефективної педагогічної дії? Ще К.Д. Ушинский відзначав, що „у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання... Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворити характер” [7; с. 63-64]. Таким чином, слід звернутись до тих цінностей, смислів, ідеалів, які характеризують вищі рівні розвитку особистості. Однією з концепцій, де розглянуто це питання є теорія А. Маслоу про самоактуалізацію особистості [3]. Вчений визначає це поняття як спрямованість особистості „вгору”, „безупинна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії або покликання, долі і т.п., як більш повне пізнання і, стало бути, й прийняття своєї власної споконвічної природи, як безустанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості” [3]. А.Маслоу наводить перелік рис людини, якій властива самоактуалізація (щиро любить свою справу; не піддається зовнішньому тиску, керуючись власними цілями і цінностями; легко змінює свій стиль і тактику; любить вчитися, вдосконалюється; надає перевагу творчості; доброзичливо відноситься до оточення; вміє встановлювати довірливі відносини; не боїться поводитися природно, демонструвати навколишнім свої щирі емоції; позитивно сприймає себе; прислуховується до своїх почуттів; живе сьогоднішнім моментом, не обтяжується минулим і не тривожиться щодо майбутнього тощо).

На наш погляд, всі ці ознаки самоактуалізації людини цілком співвідносяться з ідеальним образом успішного педагога. Так, для дитини привабливим у вчителеві є його істинний інтерес, захопленість своєю справою, навчальним предметом, щире включення у педагогічний діалог. Це допомагає педагогу залучити дитину до пізнання. Звідси, одним з напрямків розвитку саморегуляції

педагога є його робота над поглибленням внутрішньої мотивації до праці, знаходження тих напрямків професійного саморозвитку, що викликають натхнення, захоплення, позитивно підкріплюючи цей саморух.

Сам характер педагогічної праці вимагає від вчителя гнучкості поведінки, оперативності в прийнятті рішень, вияву креативності, творчості. Для педагога також важливою є постійна робота над підвищенням своєї кваліфікації, розвитком своїх талантів, втілення інтересів й поза професійною сферою. Педагог має бути цікавою особистістю, яка захоплено живе, творчо реалізує себе у житті і професії.

Чи не найбільш значущою рисою для особистості вчителя, вихователя є характер його позитивне самоставлення, оскільки воно лежить в основі емоційної стійкості людини до критичних оцінок сторонніх; її незалежності у судженнях; здатності приймати самостійні, виважені й відповідальні рішення; вияві конструктивності у ситуаціях професійних утруднень та невдач; спонтанності поведінки, вияві справжніх почуттів, думок. Через механізми ідентифікації та проєкції позитивне самоставлення забезпечує педагогу позитивне сприйняття іншої людини. Така особистість переконана, що люди переважно хороші, більшості з них можна довіряти, а жорстокі й егоїстичні вчинки, які роблять люди, не є проявами їх природи, а виконують захисну функцію у відповідь на певні впливи середовища. Це дозволяє педагогу з цікавістю досліджувати кожен небажаний вчинок дитини з наміром дійти істинних його причин, зрозуміти які її потреби були фрустровані, що викликало саме таку поведінку. Такий вчитель виявляє доброзичливість, толерантність, прагне довірливих, глибоких стосунків.

Ідеальний педагог має як до цінності ставитись до своєї емоційної сфери. Переживання, почуття особистості є не тільки індикаторами ефективності діяльності та спілкування, вони є одночасно ресурсом самовпливу та інструментом розвиваючого, фасилітативного впливу на дитину. Здатність усвідомлювати свої почуття, керувати ними, знаходити оптимальні форми їх вияву, знати закономірності та прийоми їх використання у педагогічній діяльності є важливим напрямком розвитку саморегуляції вчителя.

Отже, вчитель, який розуміє і приймає внутрішній світ учнів у безоцінній манері, сам веде себе природно, у відповідності до внутрішніх переживань, доброзичливо відноситься до учнів, створює тим самим всі необхідні умови для фасилітації їх осмисленого навчання та особистісного розвитку в цілому. Навпаки, нерозуміння внутрішнього світу своїх учнів, нещирість, спілкування з позиції рольової маски, демонстрація неповаги або холодності у відношенні до учнів з боку вчителя, справляє глибокий вплив на їх особистісний розвиток.

Розглянуті змістовні складові ідеалу педагогічного працівника передбачають наявність у структурі його особистісної спрямованості цінностей Добра, Краси, Істини, гуманістичного ставлення до дитини, вияву до неї педагогічної любові, поваги до її людської гідності, самоцінності, неповторної індивідуальності. Зрозуміло, що в наведеному аналізі образу ідеального педагога знайшли відображення найбільш узагальнені змісти соціальних принципів громадського життя, рівня духовного розвитку особистості. Ідеал, як індивідуальний образ себе у професії, кожна особистість створює сама. Регуляторну ефективність ідеального Я педагога можна оцінити по наявності у його професійній свідомості реалістичного плану або індивідуального проєкту професійного саморозвитку, що змістовно пов'язаний з цим ідеалом.

До педагогічного ідеалу входять також уявлення про бажану „модель” вихованця, ідеальну особистість дитини, що визначає цілі педагогічної роботи. Аналогічно до розгляду ідеалу педагогічного працівника, слід зазначити, що можливим є визначення найбільш загальних ціннісних орієнтирів, що визначають цей ідеал. Така модель ідеалу вихованця може мати тільки рамочний характер, тобто задавати вектори розвитку. По мірі конкретизації у площині педагогічного середовища, такий ідеал має втрачати свою узагальненість і набувати конкретики на рівні індивідуального „особистісного проєкту розвитку” кожної окремої дитини. В основу такого проєкту мають бути покладені унікальні індивідуальні потреби, прагнення, інтереси, здібності, можливості кожного учня. Педагог може і має стати співтворцем цього проєкту, він може допомогти дитині зрозуміти себе, визначитись щодо своїх потреб, бажань, цілей, сформулювати план саморозвитку й самореалізації.

Мету виховання не можна придумати чи висунути довільно. Вона повинна відповідати уявленню суспільства про ідеал людської особистості. Ідеал людини завжди був дискусійною темою та історично змінювався. Сучасні уявлення про ідеал вихованця ґрунтуються на широкому педагогічному досвіді: намагання розвивати дитину всебічно, призвело до певної нівеляції її індивідуальності, її можливостей та обмежень. Поява у педагогіці індивідуального підходу була спрямована на подолання цих освітніх обмежень. На сьогодні ідея всебічного розвитку людини була змінена більш реалістичною орієнтацією системи освіти на становлення гармонійної особистості, що передбачає формування в людині адекватного відношення до себе як соціальної і біологічної

індивідуальності, до життя як вищої цінності, навчання її здоровому неантагоністичному існуванню в навколишньому соціальному і природному середовищі. В сучасному українському суспільстві актуальною є соціальна орієнтація на розвиток духовності особистості, гуманізм у стосунках між людьми. Тому, в якості соціально обумовлених орієнтирів, в основу проектування національного ідеалу вихованця, як кінцевого результату педагогічної діяльності, можуть бути покладені духовно-особистісні цінності.

Саме по собі поняття „цінність” є людська, соціальна категорія: з її допомогою вимірюються всі предмети та явища, суспільні та природні. Філософ Платон підкреслював, що єдність *істини, краси й миру* – благо, що складає вершину цінностей.

Педагогічна діяльність завжди спрямована на виробництво духовного продукту, блага як цінності. До духовних благ відносять знання, досягнення духовної культури людства, естетичні цінності, моральне добро, зафіксоване у вчинках людей. До духовних цінностей, на яких вибудовується ідеальна модель розвитку учня, можуть бути включені цінності життя як такого і цінність унікальності і неповторності власного буття людини, цінність свободи вибору, цінність людського переживання, творчості, свободи, відповідальності, причетності до суспільства. Змістовно ідеал вихованця також має відображати й рівень освіченості, культури людини, її моральність, орієнтація на дієве творення добра по відношенню до себе, інших людей, світу. Орієнтація педагога на передачу дитині вищих духовних цінностей дає їй можливість психологічно „підніматися” над ситуацією, усвідомлювати себе у всіх зв'язках з соціумом і світом, свідомо планувати й регулювати напрям свого розвитку, бути хазяїном свого життя.

Механізм становлення особистісних цінностей описаний у поняттях інтеріоризації особистістю соціальних цінностей (О.І. Донцов). Ряд авторів (Б.І. Додонов, Е.А. Кюрегян) відзначають, що усвідомлення деякого предмета як суспільної цінності йде попереду перетворення його в особистісну цінність як регулятора індивідуальної поведінки. „Переймаючи від оточуючих людей погляд на щось як на цінність, гідну того, щоб на неї орієнтуватися у своїй поведінці і діяльності, людина може тим самим закладати в собі основи потреби, якої раніше у неї не було” [2: с. 12]. По мірі онтогенетичного розвитку відбувається поступове засвоєння цінностей, що починають тіснити потреби як джерела мотивації.

Д.О. Леонтьєв зазначає, що не всі соціальні цінності, навіть усвідомлені і визнані індивідом, реально асимілюються ним і стають його особистісними цінностями. Необхідною умовою цієї трансформації є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності. Е.А. Арутюнян відзначає, що проміжною ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає система цінностей референтної для індивіда малої групи. Існує припущення, що засвоєння цінностей великих соціальних груп і спільнот завжди опосередковано цінностями малих референтних для індивіда груп, що можуть виступати як каталізатором, так і бар'єром до засвоєння загальнолюдських цінностей. Таким чином, фокусом професійної саморегуляції педагогічних працівників в напрямку втілення духовно-орієнтованого ідеалу вихованця мають стати: усвідомлення ними власної системи цінностей та її розвиток в напрямку духовності; розвиток психологічних навичок вивчення ціннісної сфери особистості дитини, учнівського колективу та опанування засобами фасилітативного впливу на них з метою залучення до спільної діяльності у ході якої є потенційна можливість розвитку ціннісного ставлення до світу, що ґрунтується на духовно-особистісних цінностях.

Ще одним регулятором професійної діяльності педагогічних працівників є ідеальні уявлення суб'єкта праці про зміст, форми й засоби педагогічної взаємодії з дитиною. Аналізуючи практичний досвід гуманістичного навчання в різних навчальних контекстах, К. Роджерс [6] дійшов висновку про наявність в них єдиної ідеї - фасилітації учбової діяльності учня. При цьому, використовується не якийсь єдиний метод чи однакова для всіх педагогічна технологія, а сукупність цінностей, особлива педагогічна філософія, що нерозривно пов'язана з особистісним способом буття людини. На думку К. Роджерса, до цієї системи цінностей входять переконання у гідності кожної людини, у значущості для кожної особистості можливості вільного вибору і відповідальності за його наслідки, у радості навчання як творчості. Крім того, К. Роджерс вказує на необхідність для педагога відмовитись від „фасадів” претензійності, захищеності, лицемірства, залежності від будь-яких зовнішніх по відношенню до Я імперативів, чужих очікувань та стверджувати у професійному житті позитивне оцінювання і прийняття власного Я, своїх почуттів і переживань, відкритість зовнішньому і внутрішньому досвіду. Отже, коли мова йде про здатність педагога до саморегуляції, розуміється, що педагог має вбачати смисл в саморозвитку спонтанності, чесності, довіри до дитини, інших людей, готовності зустрітись з любимими професійними труднощами і при цьому уникнути внутрішньої драматизації, а сприймати їх стійко і наділяти ціннісним потенціалом подальшого розвитку.

Загальний висновок К. Роджерса полягає в тому, що універсальні цінності дійсно існують, однак вони лежать не поза людиною, не в якій би то не було моралі або ідеології, а в ній самій, в

автентичному досвіді її власного життя; тому їх не можна дати людині, можна лише створити певні умови для їх повноцінного розвитку. Втілення гуманістичного ідеалу педагогічної взаємодії можливе тільки в умовах ненасильницької педагогіки. Ненасильницькі, гуманні стосунки між людьми базуються на етичних, духовних принципах і цінностях - на визнанні цінності всього живого, самої особистості, її індивідуальності, неповторного розвитку. Досвід успішних педагогів-новаторів, що будуть свій педагогічний контакт з дитиною на духовних, гуманістичних задах ілюструє присутність і втілення цих принципів в їх педагогічній практиці (Ш. Амонашвілі, І.А. Зязюн, Є.М. Ільїн, К.М. Вентцель, І.П. Волков, С.І. Лисенков, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Ф. Русова, Г.С. Сковорода, В.О. Сухомлинський, В. Франкл, П.М. Чамата, В.Ф. Шаталов, М.Г. Ярошевський та ін.). Ненасильницька педагогіка ґрунтується на ідеях свободи, творчості, відповідальності за особистісні вибори, діалозі з дитиною.

Підводячи підсумок вивчення ролі педагогічних ідеалів як ідеального образу, моделі професійного контакту вчителя й учня, можна сказати, що актуальні освітні парадигми розглядають цей контакт як гуманістичний діалог двох активних суб'єктів, який відбувається в насиченому можливостями для пізнання, творчості, культурному виховному середовищі. Цей ідеал задає мотиваційно-сміслову канву професійному саморозвитку педагогічних працівників, визначає об'єктивну потребу педагогічного середовища і його вимоги до особистості професіонала. Як вирішує педагог суперечності між сучасними вимогами професії до його особистості і своїми наявними можливостями і є показником ефективності його саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. С.Л. Рубинштейн - ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / [под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина]. – М.: Академический проект, 2000. – С. 11-26, С. 16.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М., Политиздат, 1978. – С. 12.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; [перевод А.М.Татлыбаевой]. – СПб.: Евразия, 1999. Терминологический словарь В.Данченко [Электрон, ресурс]. – Режим доступа: www.koob.ru.
4. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психол. журнал. – 2002. – № 6. – Т. 23.
5. Проблема субъекта в психологической науке / [под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина]. – М.: Академический проект, 2000.
6. Роджерс К.Р. Свобода учиться / К.Р. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский; [под ред. А. И. Пискунова]. – М.: Педагогика, 1974. – С. 63-64.

CITED LITERATURE

1. Abulkhanova K.A. S.L. Rubinstein - retrospective and perspective / K.A. Abulkhanova // Problem of the subject in psychological science / [under ed. A.V. Bruschlinsky, M.I. Volovikov, V.N. Druzhinin]. – Moscow: Academic Project, 2000. – P. 11-26, P. 16. [in Russian]
2. Dodonov B.I. Emotion as a value / B.I. Dodonov. – M., Politizdat, 1978. – P. 12. [in Russian]
3. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow; translation - A. M. Tatlybaevoy. – Petersburg: Eurasia, 1999. Terminol. Edit V.Danchenko [Electronic, resource]. – Mode of access: www.koob.ru. [in Russian]
4. Morosanova V.I. Personal aspects of voluntary activity self-regulation of a human / V.I. Morosanova // Psychol. magazine. – 2002. – № 6. – Т. 23. [in Russian]
5. The problem of the subject in Psychological science / [ed. A.V. Bruschlinsky, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin]. – M.: Academic Project, 2000. [in Russian]
6. Rogers C.R. Freedom to learn / C.R. Rogers, D. Freiberg. – M.: Meaning, 2002. – 527 p. [in Russian]
7. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works: in 2 Vols / K. D. Ushinskii; [ed. A.I. Piskunov]. – Moscow: Pedagogy, 1974. – P. 63-64. [in Russian]

УДК 378.4

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Н. О. ТЕРЕНТЬЄВА

У статті окреслено зміст навчальної дисципліни «Вступ до університетських студій», спрямований на розкриття специфіки напрямів діяльності викладачів вищої школи відповідно до нормативного забезпечення вищої освіти України з урахуванням того факту, що дисципліна є пропедевтичною і окремі змістові позиції за концентричною моделлю навчання будуть детальніше розкриті в інших дисциплінах нормативного та варіативного циклів; завдання самостійної роботи спрямовані на практичне виконання певних видів робіт відповідно до індивідуального плану роботи викладача.

Ключові слова: університетські студії, вища освіта, педагогіка вищої школи, діяльність викладача (навчальна, навчально-методична, наукова, соціально-гуманітарна, організаційна).

Постановка проблеми. Розбудова системи вищої освіти, у тому числі університетської, її реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства. Університетська освіта має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу.

Освітні процеси в Україні мають відповідати сучасним суспільним змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них, що окреслено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Серед стратегічних напрямів розвитку освіти визначено оптимізацію структури системи освіти; модернізацію змісту освіти на засадах компетентнісного підходу; переорієнтацію на цілі сталого розвитку; підвищення якості освіти на інноваційній основі інформатизація освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті. Основними завданнями реорганізації системи освіти є розробка нової та удосконалення чинної законодавчої та нормативно-правової бази; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі; удосконалення системи науково-інформаційного забезпечення освіти; а у сфері вищої освіти – реформування мережі вищих навчальних закладів відповідно до потреб і можливостей країни; створення потужних навчально-наукових університетів, регіональних університетських комплексів; перегляд і затвердження Переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення взаємодії з установами НАН та НАПН щодо розвитку наукових досліджень в галузі вищої освіти; розроблення цілісної системи пошуку талановитої молоді, її педагогічного і наукового розвитку та подальшого супроводження у кар’єрному рості тощо. Університетська освіта є особливою, оскільки саме вона покликана розв’язати усі ці завдання, включаючи питання недосконалої системи підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та управлінських кадрів.

Процес трансформації українського суспільства потребує наявності в Україні фахівців, здатних на високому професійному рівні координувати, організовувати навчально-виховний процес у вищій школі, впроваджувати сучасні педагогічні технології з навчання та виховання студентської молоді.

Університетська освіта здійснює професійну підготовку фахівців спеціальності Педагогіка вищої школи, які обійматимуть наукові, науково-педагогічні та методичні посади у вищих навчальних закладах України, і, можливо, зарубіжжя.

Відповідно до вищезазначеного викладачі вищої школи набувають знання з державного регулювання освітньої-професійної діяльності, дидактичних систем у вищій освіті, педагогічної та професійної психології, ознайомлюються з актуальними питаннями змісту освіти і моделювання професійної діяльності фахівця, опановують методику викладання педагогічних дисциплін, формують вміння застосовувати інноваційні освітні технології, інформаційні технології навчання, володіти професійною етикою, основами менеджменту тощо.

Мета. Метою нашої публікації визначаємо розкриття змістового контенту та методичного супроводу викладання пропедевтичної дисципліни «Вступ до університетських студій» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Завдання. Відповідно до зазначеної мети окреслюємо такі завдання: 1) розкрити змістовий потенціал навчальної дисципліни; 2) окреслити методичний супровід до виконання окремих завдань самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Сферою працевлаштування магістра спеціальності Педагогіка вищої школи є установи та заклади, підпорядковані Міністерству освіти і науки України: середні загальноосвітні навчально-виховні заклади, вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації та форм власності, науково-педагогічні установи, заклади підвищення кваліфікації та післядипломної освіти в галузі освіти.

Магістр кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» підготовлений до роботи за певним видом педагогічної діяльності (за «Класифікатором професій» ДК 003 : 2005 наведено у табл. 1).

Таблиця 1.

Кодифікація діяльності					
№ пп	Код КП	Код ЗКПШТР	Випуск ЄТКД	Випуск ДКХП	Професійна назва роботи
1	2	3	4	5	6
1.	2310.2	-	-		Викладач вищого навчального закладу
2.	2310.2	20199	-		Асистент

Магістр кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» здатен виконувати зазначену професійну роботу (наведено у табл. 2).

Таблиця 2.

Професійні назви робіт, які здатен виконувати магістр спеціальності «Педагогіка вищої школи»

№ п/п	Назва та шифр професійної групи	Професійна назва роботи
1	2	3
1.	231 Асистент	– асистент за умов наявності досвіду виробничої та науково-практичної діяльності не менше двох років і спрямування наукових досліджень та підготовки кадрів в структурному підрозділі вищих навчальних закладів.
2.	231 Викладач вищого навчального закладу	– викладач вищого навчального закладу I–IV рівнів акредитації; – завідувач навчальною лабораторією; – молодший науковий співробітник; – керівник, заступник керівника, керівник підрозділу вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації; – керівник, заступник керівника, керівник підрозділу закладу перепідготовки педагогічних кадрів; – керівник, заступник керівника, керівник підрозділу середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу всіх типів; – заступник керівника науково-дослідної установи.

Випускник магістратури напряму «Специфічні категорії» спеціальності «Педагогіка вищої школи» підготовлений до роботи за такими видами професійної діяльності:

- освітня (педагог у сфері освіти, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів);
- науково-дослідницька (у різних типах науково-дослідних і освітніх установ);
- організаційно-управлінська (менеджер системи педагогічної освіти).
- Професійна діяльність магістра спеціальності «Педагогіки вищої школи» на первинних посадах включає:
 - розробку і модифікацію навчальних програм;
 - читання лекцій, проведення семінарів, консультацій;
 - участь у прийнятті рішень стосовно організації навчання у вищих навчальних закладах й аналогічній діяльності;
 - проведення наукових досліджень з метою вдосконалення і розвитку концепцій, теорій і методів, які можуть бути застосовані у навчальній діяльності, та участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях і семінарах;
 - підготовка навчальних підручників і посібників, наукових статей;
 - керівництво експериментальною та практичною роботою студентів;
 - проведення, перевірку й оцінку контрольних робіт, модульних робіт і екзаменів;
 - здійснення керівництва професійно-педагогічною діяльністю інших працівників.

Професійна дисципліна «Вступ до університетських студій» є за формальними ознаками дисципліною нормативної частини циклу науково-предметної підготовки магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи», а по суті – вступом до спеціальності і покликана надати загальне уявлення про діяльність викладача вищої школи на основі реалізації основних нормативно-правових аспектів, ознайомити зі специфікою та варіабельністю видів діяльності та механізмами адаптації. Основні положення інформаційної частини навчальної дисципліни розкриваються у дисциплінах нормативного і варіативного циклу відповідно до навчального плану спеціальності, що є підтвердженням концентричної моделі (схеми) навчання магістрантів. Вбачаємо таку організацію підготовки магістрантів найбільш доцільною, оскільки напрям підготовки Специфічні категорії передбачає надання освіти без 100 %-ї прив'язки до попереднього напряму чи спеціальності студента.

Ми представляємо частину робочої навчальної програми з авторськими коментарями. Загальна інформація про дисципліну така: кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, становить 108 год., із них 16 год. – лекції, 20 год. – семінарські заняття, 6 год. – індивідуальна робота, 60 год. – самостійна робота, 6 год. – модульний контроль. Вивчення

магістрантами навчальної дисципліни «Вступ до університетських студій» завершується складанням ПМК (підсумкового модульного контролю / заліку).

Наведемо зміст лекційного курсу. Навчальний матеріал за логікою поділено на три змістових модулі: I. Нормативно-правова база у сфері вищої освіти України. II. Специфіка професійної діяльності викладача вищої школи України. III. Адаптація викладача вищої школи до професійної діяльності.

Тематичний розподіл лекційного курсу та відповідно семінарських занять наводимо включаючи до лекційного контенту і основні поняття, оскільки це дає змогу орієнтуватися в основних позиціях дібраного матеріалу.

Змістовий модуль I. Тема 1. Нормативно-правова база у сфері вищої освіти України: характеристика основних документів (6 год.): Основні нормативно-правові документи, що регламентують діяльність в сфері вищої освіти України: Закон України про вищу освіту, Закон України про інноваційну діяльність, Закон України про наукову і науково-технічну діяльність, Закон України про освіту, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція національного виховання, Концепція національного виховання молоді, Кодекс законів про працю, Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ, Положення про проведення практики тощо. Загальна характеристика, особливості впровадження в умовах університетського сектору освіти.

Основні документи, які ратифікувала України у контексті євро-інтеграційних процесів: Велика Хартія університетів, Сорбонська, Болонська, Лісабонська декларації, Комюніке (Саламанка, Прага, Берлін, Берген, Лондон, Льовен і Лувен-ла-Ньов, Будапешт, Відень, Бухарест тощо). Міжнародна рамка кваліфікацій. Загальна характеристика, особливості впровадження в умовах університетського сектору освіти.

Основні поняття теми: вища освіта, система вищої освіти, нормативно-правова база, вищий навчальний заклад, університет, університетська освіта, наукова діяльність, науково-технічна діяльність, інноваційна діяльність, викладач вищої школи, євроінтеграція, автономія, мобільність, диплом європейського зразка, ЕКТС (ECTS), суб'єкти навчального процесу, кваліфікації, рамка кваліфікацій.

Семінар 1-2. Нормативно-правова база вищої освіти (4 год.).

Змістовий модуль II. Тема 2. Особливості (специфіка) професійної діяльності викладача ВНЗ (4 год.): Структура професійної діяльності. Види (напрями) професійної діяльності викладача вищої школи: навчальна, навчально-методична, наукова (зі студентами та власна наукова діяльність), організаційна, виховна. Особливості діяльності викладача вищого навчального закладу. Загальна характеристика напрямів діяльності викладача.

Основні поняття теми: професійна діяльність, викладач вищого навчального закладу, навчальна робота, навчально-методична робота, наукова робота, організаційна робота, виховна робота, соціально-гуманітарна діяльність, моніторинг, діагностика, якість знань.

Семінар 3. Специфіка діяльності викладача вищої школи (навчальна) (2 год.). Семінар 4. Специфіка діяльності викладача вищої школи (навчально-методична) (2 год.). Семінар 5. Специфіка діяльності викладача вищої школи (наукова) (2 год.). Семінар 6. Специфіка діяльності викладача вищої школи (соціально-гуманітарна) (2 год.).

Тема 3. Особливості кредитно-трансферно-аккумулятивної системи навчання, система оцінювання ECTS (2 год.): Кредитно-трансферно-аккумулятивна система навчання: специфіка запровадження у ВНЗ України. Система оцінювання ECTS.

Основні поняття теми: євроінтеграція, реформації, кредитно-трансферно-аккумулятивна система, якість навчання, ECTS.

Семінар 7. Особливості кредитно-трансферно-аккумулятивної системи навчання в контексті євроінтеграції (2 год.). Семінар 8. Оцінювання якості навчальних досягнень. ECTS (2 год.).

Змістовий модуль III. Тема 4. Професійне становлення майбутнього фахівця (адаптація) (4 год.): Процес адаптації. Типи адаптації. Явище соціальної адаптації. Адаптація молодого фахівця. Структура. Механізми професійної адаптації. Мотивація вибору професії. Професійна деформація і вигорання.

Основні поняття теми: адаптація, адаптивна ситуація, формальна адаптація, свідомо адаптація, соціальна адаптація, професійна адаптація, механізм професійної адаптації, внутрішні мотиви, зовнішні мотиви, соціалізація, ресоціалізація, фактори соціалізації, професіоналізм, професійна деформація.

Семінар 9-10. Професійне становлення фахівця (4 год.)

Ознайомлення з нормативно-правовою базою у сфері вищої освіти (навіть часткове) надасть магістрантам уявлення і сформує розуміння й усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків щодо тих подій і явищ у закладах вищої освіти зокрема і в країні у цілому, які вони спостерігають і відчувають на власному прикладі під час навчання в університеті і підготують їх до більш детального

опрацювання законів, положень, концепцій тощо з коментарями і тлумаченнями під час опанування таких навчальних дисциплін як Педагогіка вищої школи, Теорія і практика вищої освіти, Методика виховної роботи у ВНЗ, Моделювання діяльності фахівця, Моделювання освітньої і професійної підготовки фахівця, Проектування навчально-виховного процесу у вищій школі, Педагогічна деонтологія та ін.

Ознайомлення зі специфікою діяльності викладача вищого навчального закладу, на наше переконання, є основою для подальшого визначення магістрантами щодо власної професійної діяльності у закладах вищої освіти залежно від рівня акредитації закладу. Тому кожен з напрямів діяльності (навчальна, навчально-методична, наукова (власна та зі студентами), суспільно-гуманітарна (раніше – виховна)) розглядається у порівняльному аспекті – заклади I–II р. а. і заклади III–IV р. а., що дає можливість студентам не лише порівняти особливості, а й усвідомити свою професійну придатність до виконання тих чи інших типів робіт відповідно до нормативних документів, які регламентують не лише перелік, а й формальне погодинне нормування часу, за яке викладач має відзвітуватися.

Зауважимо, що починаючи професійну діяльність, молодий викладач стикається з низкою проблем і незрозумілостей. Тому опанування матеріалами третього змістового модуля, на нашу думку, дасть змогу уникнути молодим фахівцям певних проблемних аспектів, які пов'язані з адаптацією до нового місця роботи, колективу (який є специфічним та неординарним, оскільки складають його переважно амбітні та позиціоновані фахівці, які досягли професійного успіху і визнання) і напрямів професійної діяльності. Звісно, усіх проблемних питань уникнути у майбутньому буде неможливо, проте пришвидшити професійну адаптацію допоможе.

Завданнями для самостійної роботи до Змістового модуля 1 пропонуємо після опанування законодавчої бази у сфері вищої освіти (перелік нормативних документів визначається з урахуванням змін та оновлень у політичному, суспільно-економічному та освітньому житті країни) здійснити порівняльний аналіз нормативних документів за визначеними критеріями (близько 10 позицій). Ми пропонуємо студентам заповнити таблицю на кшталт нижченаведеної:

Таблиця 3.

Критеріальний аналіз нормативних документів

<i>Критерій</i>	<i>Болонська декларація</i>	<i>Закон України Про вищу освіту</i>	<i>Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті</i>	<i>Інші нормативні документи (за погодженням)</i>
Мобільність				
Працевлаштування				
...				

Опановуючи матеріал Змістового модуля 2 ми пропонуємо магістрантам виконати такі завдання:

- розрахувати навантаження викладачів за усіма видами діяльності відповідно до норм обліку часу;
- проаналізувати реферативні дослідження студентів (бажано, молодших курсів, з Історії педагогіки або Педагогіки) щодо дотримання вимог до їх оформлення і виконання, аргументовано оцінити роботи відповідно до вимог ECTS і навчального закладу;
- проаналізувати курсове дослідження студента щодо дотримання вимог до написання курсової роботи, аргументовано оцінити роботу відповідно до вимог ECTS і навчального закладу;
- проаналізувати статтю у фаховому виданні щодо дотримання вимог до публікацій у наукових фахових виданнях України, підготувати анотацію, рецензію, аналітичну довідку.

Закцентуємо увагу на виконанні першого завдання самостійної роботи, оскільки воно викликало значну кількість запитань у магістрантів (викладачі, які вперше починають працювати на кафедрах або у циклових комісіях стикаються саме з такими проблемами під час розрахунку навантаження). Студентам надаються готові картки навчального навантаження викладача кафедри без наукового ступеня (див. табл. 4) та з науковим ступенем (див. табл. 5) із зазначенням кількості годин, які відводяться на виконання навчальної роботи, наприклад

Таблиця 4

Навантаження викладача без наукового ступеня (1 ставка)

№	Навчальна дисципліна	Спеціальність	Заг обсяг годин	Кредити	Кіль-сть студентів	Кіль-сть груп	Лекції	Семінари	Індивідуальна роб.	Модульний контроль	Консультац.	ПМК / Іспит	Разом годин
1.	Етнопедagogіка	УМ	144	4	53	2		28	16	8	8		60
2.	Етнопедagogіка	ФА	144	4	136	6		196	112	56	61		425
3.	Педагогічна творчість	ФА	108	3	136	6		120	72	36	39		267
4.	<i>Практика педагогічна</i>												100
													852

Таблиця 5

Навантаження викладача з науковим ступенем (0,5 ставки)

№	Навчальна дисципліна	Спеціальність	Заг обсяг годин	Кредити	Кіль-сть студентів	Кіль-сть груп	Лекції	Семінар	Індивідуальна роб.	Модульний контроль	Консультац.	ПМК / Іспит	Разом годин
1.	Керівництво магістерськими												33,5
2.	Основи наукових досліджень	ФА	108	3	102	5	32	60	20	20	42	33,7	207,66
3.	Основи наукових досліджень	ФРГ	72	2	45	3	16	36	12	12	15	14,9	103,85
4.	Керівництво аспірантами												50
5.	Основи наукових досліджень	ФА	36	1	25	1	2	2			4	2	10
6.	Основи наукових досліджень	ФА	108	3	9	1	6	4			12	2,97	27,97
													399

Окрім персональних карток студенти отримують документ, який регламентує планування та облік робочого часу викладача в Індивідуальному плані роботи викладача та її обліку. Виходячи із загальної кількості годин навантаження на рік (1548 годин) студент має розрахувати кількість годин відповідно до тих видів діяльності, які може та має право виконувати викладач, залежно від посади та навчального навантаження за таким алгоритмом:

1) розрахунок кількості годин на навчально-методичну, наукову, організаційну та виховну діяльність – від загальної кількості годин на ставку віднімаємо кількість годин навчального навантаження (наприклад, на 1 ставку: $1548 - 852 = 656$ год.);

2) підбір можливих та доцільних видів діяльності (наприклад, для викладача з науковим ступенем: науково-методична – підготовка лекцій до нової дисципліни / оновлення змісту лекцій / підготовка методичних матеріалів до семінарів, самостійної роботи / складання завдань РКР та ККР / складання білетів для семестрових екзаменів / розробка робочої навчальної програми тощо; наукова – написання наукових статей, підготовка доповідей на конференції / підготовка рецензій на статтю, дисертацію / підготовка студентів до участі в II турі олімпіади, наукового конкурсу, студентських конференцій тощо; організаційна – участь у засіданнях кафедри, організація і проведення I туру предметної олімпіади, конкурсу студентських робіт тощо; виховна – кураторство, участь у студентських заходах тощо);

3) розрахунок годин відповідно до обраних видів діяльності з дотриманням загальної кількісної характеристики (див. п. 1).

Викладаючи дисципліну з 2011 року можемо навести типові помилки при виконанні цього завдання:

- розрахунок кількості годин на підготовку до семінарських занять, модульного контролю здійснюється на загальну кількість годин, подану у картці навчального навантаження, а не з розрахунку на 1 групу (див. табл. 4, п. 4; розрахунок слід проводити, виходячи з кількості семінарських годин на 1 групу: 20 год.);

- розрахунок кількості годин на підготовку лекційного курсу здійснюється за всіма позиціями картки навчального навантаження, хоча можливо дублювання навчального предмету (див. табл. 5, п. 2, 3, 5, 6; розрахунок слід проводити, виходячи з кількості лекційних годин – 8);

- пропонують викладачеві планувати написати за рік 10 і більше наукових статей для збільшення загальної кількості годин (проте для викладача без наукового ступеня це некоректно і нереально);

- планують для викладачів написання посібників і підручників, на зважаючи на умову – затвердження кафедрою, що практично нереально запланувати, якщо немає попередніх напрацювань;

- планують розробку робочих навчальних програм для викладачів, які не читають лекційний курс, що є некоректним та протирічить унормовуючим документам;

- планують кураторство та інші види роботи тим, хто не має права на їх виконання та ін.

Виконання завдань для самостійної роботи до другого змістового модуля сприятимуть набуттю умінь здійснювати окремі позиції навчально-методичної, наукової, організаційної роботи.

До третього змістового модуля пропонуються завдання інформаційно-аналітичного та рефлексивного характеру: Схарактеризувати основні типи адаптації (біологічна, медична, кібернетична, психологічна, соціалізація; предадаптація, радаптація, дезадаптація, дисадаптація); Окреслити індивідуальні якості як передумова соціалізації / ресоціалізації / професійної деформації / особистості. Виконуючи ці завдання, ми пропонуємо студентам розглядати не гіпотетичні індивідуальні якості, а базувати виконання завдання, орієнтуючись на власті якості.

Висновки. Виходячи з окреслених завдань, можемо зробити такі висновки: зміст навчальної дисципліни «Вступ до університетських студій» спрямований на розкриття специфіки напрямів діяльності викладачів вищої школи відповідно до нормативного забезпечення вищої освіти України з урахуванням того факту, що дисципліна є пропедевтичною і окремі змістові позиції за концентричною моделлю навчання будуть детальніше розкриті в інших дисциплінах нормативного та варіативного циклів; завдання самостійної роботи спрямовані на практичне виконання певних видів робіт відповідно до індивідуального плану роботи викладача.

Напрямами подальший досліджень вбачаємо здійснення порівняльного аналізу дисциплін навчальних планів спеціальності Педагогіка вищої школи у різних вищих навчальних закладах країни з метою запровадження продуктивного досвіду у процес підготовки висококваліфікованих викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вступ до університетських студій : навч. прогр. [для студ. ОКР магістр] / Київ. ун-т. ім. Б.Грінченка; [уклад. : Терентьєва Н.О.]. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2014. – 58 с.

2. ОКХ спеціальності Педагогіка вищої школи / [розробники: Бобрицька В.І., Терентьєва Н.О.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2010, 2011.

CITED LITERATURE

1. Introduction to University Studies: teach. manual [for students. master's degree] / Kyiv. University. named after B. Grinchenko; [Comp.: Terenteva N.O.]. – Cherkasy: Publisher Chabanenko Y.A., 2014. – 58 p.

2. EQC specialty Pedagogy of Higher School / [developers: Bobrytska V.I., Terenteva N.O.]. – Kyiv: Kyiv. Univ named after B. Grinchenko, 2010, 2011.

УДК 378.016:[004:81'322.4]

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМП'ЮТЕРИЗОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Н.П. ФРАНЧУК

У статті йдеться про інформатичні компетентності майбутніх учителів інформатики, що формуються в процесі вивчення технологій комп'ютеризованого перекладу різними мовами. Наведено основні професійні компетентності, якими повинен оволодіти майбутній учитель інформатики у галузі комп'ютеризованого перекладу.

***Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, професійні компетентності, комп'ютеризований переклад.*

Постановка проблеми. Поняття «компетентність» як термін, за допомогою якого описують кінцевий результат навчання, починають використовувати тільки з останньої чверті ХХ століття. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, сприяє формуванню здатності швидко реагувати на запити часу. Точніше, людина стає компетентною тільки після набуття нею адекватних знань, умінь, навичок і практичного досвіду. Тому у формуванні компетентного фахівця освіта відіграє головну роль. Компетентність фахівця є характеристикою його професіоналізму.

Мета. Дослідити як на теоретичному, так і на методичному рівнях проблема формування у майбутніх вчителів інформатики системи компетентностей в процесі перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій.

Завдання. Уточнити сутність та визначити поняття «компетентнісний підхід» та вивчити стан системи підготовки майбутніх учителів інформатики до використання комп'ютерних технологій перекладу.

Подання основного матеріалу. Стосовно особистості педагога, то професійно компетентним вважають вчителя, який успішно розв'язує завдання навчання та виховання учнів, має позитивну мотивацію до професійної діяльності, досягає педагогічної майстерності, усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, збагачує педагогічний досвід завдяки особистому творчому внеску [9].

Б. Д. Ельконін [20] вважає, що потрібно відмовитися від знань «про всяк випадок». Студент повинен набутися знань і навчитися використовувати їх в проблемних ситуаціях, які характеризуються недостатністю даних та невизначеністю факторів.

Впровадження компетентнісного підходу вимагає переорієнтації на студентоцентризований характер освітнього процесу, використання ECTS і модульних технологій організації навчального процесу.

Досі тривають дискусії з приводу визначення єдиного поняття компетентності та переліку ключових компетентностей фахівця. Міжнародні освітні інституції [24, 25, 29, 32] пропонують наступні означення:

- комплекс загальних, ключових вмінь, навичок, уявлень, ставлень, цінностей, що відображає спроможність фахівця сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби (Рада Європи);

- набір знань, умінь, навичок та ставлень, що дають змогу фахівцю здійснювати діяльність для досягнення певних стандартів у професійній або іншій галузі (Міжнародний департамент стандартів International Board of Standards for Training, Performance and Instruction /IBSTPI/);

- здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання, що ґрунтується на поєднанні пізнавальних можливостей, практичних навичок, цінностей, знань, вмінь, ставлень, поведінкових компонентів, емоцій – всього того, що можна мобілізувати для активної дії (ОЕСР, програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations));

- здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях; поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань (ЮНЕСКО, експерти країн Європейського союзу).

У більшості цих визначень можна відмітити, що такі поняття як: знання, вміння, навички, ставлення, цінності, діяльність входять у більшість з них. Це свідчить що набуття компетентностей можливе лише в процесі виконання певної діяльності. Студент повинен усвідомити потребу в ставленні до процесу виконання своєї дії, оцінити значення для себе або суспільства.

Питаннями формування знань, вмінь та узагальнених способів діяльності учнів та студентів займалися багато науковців.

В книзі «Компетентность в современном обществе» [11] розглянуто поняття компетентності, її психологічне походження та умови формування на різних стадіях розвитку, а також подано перелік компетентностей, необхідних для успішного життя та діяльності у сучасному світі.

Аналіз методичної та наукової літератури щодо змісту поняття «компетентність» виявив різні погляди на це питання. Компетентності, набуті студентами виражаються у:

- володінні певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяє судити про щось, робити або вирішувати щось (В. С. Безрукова, Ю. Ф. Зеєр, Н. В. Тарасова, Ю. Г. Татур, С. Є. Шишов);

- вмінні вирішувати важливі індивідуально- та суспільнозначущі задачі, проблемні ситуації (Д. А. Іванов, А. М. Новіков, В. И. Огарьов);

- здатності до здійснення певної діяльності (А. І. Башкірський, Ю. Ф. Зеєр, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов).

У визначенні І. О. Зимньою увага акцентується на особистісній якості: «компетентність – актуальна, особистісна якість, яка формується та ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлена соціально-професійна характеристика людини, її особистісна якість» [5].

А. В. Хуторської вважає, що компетентність – це «готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» [18, с. 61].

Наведемо основні елементи понять «компетентність» у визначеннях деяких вітчизняних та російських науковців (табл. 1)

Таблиця 1

Основні елементи поняття «компетентність»

<i>Прізвище науковця</i>	<i>Основні елементи поняття «компетентність»</i>
В. Т. Бусел [2]	поінформованість, обізнаність, тямущість
Г. С. Данилова [3]	здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію
Г. В. Селевко [13]	готовність до діяльності, що базується на досвіді
Н. А. Сирятов [16]	сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для реалізації професійних функцій
А. А. Урбанович [17]	відсутнє визначення
А. В. Хуторської [19]	володіння компетенцією й ставлення до предмету діяльності
В. В. Ягулов [21]	підготовленість до здійснення певної професійної діяльності

Аналіз наведеного свідчить, що підходи до визначення понять «компетентність» та «компетентність» вимагають додаткових наукових розробок.

Є. М. Смирнова-Трибульська висвітлює компетентність (сукупність знань, умінь та досвіду) на рівні функціональної грамотності в теоретично прикладній підготовленості до реалізації в професійній діяльності.

На основі аналізу методичної та психолого-педагогічної літератури, присвяченої основним положенням компетентнісного підходу, можна зробити висновок, що поняття «компетентність» включає в себе такі основні компоненти як:

- знання основних досягнень з даної галузі;
- вміння використовувати ці знання в залежності від ситуації;
- розуміння сутності існуючих проблем, яким чином добути це знання, для якого знання який метод потрібний.

– адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Під професійною компетентністю педагога розуміють можливості вчителя, що дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати педагогічний процес. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності.

С. М. Яшанов [22] зазначає, що компетентності складно оцінити, вони зводяться до знань і умінь, і служать формою їх прояву. В його дослідженні мова йде саме про інформатичну підготовку, що передбачає формування компетентностей як якостей людини, котра володіє всебічними знаннями й досвідом в галузі застосування ІКТ для виконання завдань у сфері професійної діяльності.

Формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики в процесі вивчення технологій комп'ютеризованого перекладу різними мовами передбачає наявність у них знань, умінь і навичок, необхідних для того, щоб: застосовувати ІКТ як в навчанні, так і в повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютерні й мережеві засоби при розв'язуванні задач, пов'язаних з пошуком, збиранням та опрацюванням різноманітних даних, їх систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будувати та досліджувати інформаційні моделі за допомогою ІКТ; реалізовувати завдання професійної діяльності та давати оцінку процесів і досягнутих результатів інформаційно-технологічної діяльності.

Характеризуючи структуру професійних компетентностей вчителя, вчені Росії і України звертаються до змісту педагогічної діяльності вчителя, виділяючи або аксіологічний, гносеологічний, праксеологічний, рефлексивний компоненти, або мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-творчий компоненти. Структуру системи професійних компетентностей вчителя можна подати у вигляді композиції професійно-діяльнісного, комунікативного, психолого-педагогічного, дослідницького, когнітивного, природничо-математичного, особистісного, мотиваційного, операційно-технологічного та соціально-поведінкового компонентів.

Перераховані компоненти не є розрізненими, вони тісно взаємодіють між собою і включають в себе: знання, уміння, навички, досвід діяльності, вміння спілкуватися, мотивацію, ціннісне ставлення,

комунікабельність, здатність до адаптації, здатність до інтеграції, здатність розуміти, поважати та оцінювати різні підходи до розв'язання однієї задачі.

Професійна підготовка вчителя – це процес професійного розвитку, набуття досвідом майбутньої професійної діяльності, орієнтація на самоосвіту, на можливі зміни, на майбутнє. Професійні компетентності вчителя виявляються при вирішенні професійних задач. *Професійні компетентності* – це сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей [12].

Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності. Однак єдиного переліку ключових компетентностей на даний час немає. Кожна держава, відповідно до своїх пріоритетів у громадському та суспільному житті, виділяє перелік ключових компетентностей, що їх має набути фахівець.

Вітчизняні педагоги виокремлюють такі ключові компетентності: навчальні компетентності, соціальні компетентності, загальнокультурні компетентності, здоров'язберігаючі компетентності, ІКТ-компетентності, громадянські компетентності, підприємницькі компетентності.

Вони сприяють успіху людини в сучасному швидко змінному світі та перш за все, в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання комунікації та даних.

Можна стверджувати, що система професійних компетентностей є нічим іншим, як сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Вони виявляються в усіх компонентах системи професійних компетентностей, причому, *ключовий* рівень необхідний людині будь-якої професії для ефективного функціонування в суспільстві, *базовий* – спеціалістам з будь-якого предмету, а *спеціальний* – спеціалістам у певній галузі.

Всі розглянуті компоненти системи компетентностей майбутнього вчителя інформатики в процесі вивчення технологій комп'ютеризованого перекладу розвиваються не лише в процесі опанування ним дидактичних, методичних, психологічних та педагогічних дисциплін, а в першу чергу на основі всієї системи професійної підготовки у вищому навчальному закладі. На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, компетентнісне навчання спрямоване на набуття окрім знань, умінь та навичок, ще й досвіду практичної діяльності з метою формування у студентів професійно та соціально значущих компетентностей.

Однак, у розглянутих дослідженнях не знайшли відображення питання формування компетентностей вчителя інформатики в галузі комп'ютеризованого перекладу; не виявлено складових, структури та критеріїв їх сформованості. Використання ІКТ у формуванні системи компетентностей вчителя інформатики в галузі комп'ютеризованого перекладу обмежується наведенням тем, що підлягають вивченню для ефективного використання комп'ютерних засобів в навчальних закладах, недостатньо висвітлено питання практичної реалізації результатів роботи.

Висновок. Аналіз названих джерел, дає підстави для висновку, що майбутній вчитель інформатики у галузі комп'ютеризованого перекладу повинен знати та вміти, а саме: знати предметну галузь, якої стосується текст, що перекладається; вміти користуватися фаховою термінологією; вміти визначати хронологію перекладу; вміти здійснювати адекватний і точний переклад; вміти визначати стилістичні складові перекладу; вміти визначати особливості перекладу текстів, що стосуються інформатики; володіти сучасними методами інтерпретації тексту; знати принципи використання програм-словників, їх основні різновиди; знати принципи комп'ютерного перекладу, основні функції програм-перекладачів; знати технологію автоматизованого перекладу текстів з вихідної мови на рідну мову і навпаки; вміти використовувати програми-перекладачі, одержувати переклад з однієї мови на іншу, за допомогою текстових редакторів формувати вихідні документи; вміти готувати власні доповіді, реферати, статті, звіти, діалоги, повідомлення, анотації тощо іноземною мовою з використанням комп'ютеризованого перекладу.

Це забезпечує оволодіння наступними компетентностями: *соціально-особистісними*: здатність учитися; здатність до критики й самокритики; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; толерантність; турбота про якість виконуваної роботи; *загальнонауковими*: базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів; навички роботи в комп'ютерних мережах; уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; *інструментальними*: здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови(мов); навички роботи з комп'ютером; навички роботи з інформаційними ресурсами; дослідницькі навички; *професійними*: загально-професійні (розуміння тенденцій розвитку інформаційних технологій; вміння працювати з інформаційними системами різних типів; вміння використовувати прикладні програмні засоби загального та спеціального призначення; вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях та в професійній діяльності; вміння визначати та оцінювати похибки комп'ютерного аналізу інформаційних та математичних моделей; знання й застосування на практиці сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, етики спілкування з їх використанням, розуміння соціальних та культурних наслідків своєї професійної діяльності; уміння вести дискусію, обґрунтовано відстоювати

свої погляди; здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, здатність до роботи в команді) та спеціалізовано-професійні (розуміння можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі та володіння відповідними вміннями; вміння гармонійно поєднувати традиційні педагогічні технології з сучасними інформаційно-комунікаційними; вміння педагогічно доцільно і виважено добирати та використовувати сучасні ІКТ в навчальному процесі; вміння аналізувати результати власної професійної діяльності; вміння підвищувати рівень власних професійних компетентностей шляхом самоосвіти, вивчення досвіду роботи інших; вміння здійснювати педагогічні наукові дослідження).

Вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності спрямоване на пошук змісту, форм, методів і засобів навчання, використання яких дозволить забезпечити майбутніх вчителів інформатики професійно значущими знаннями, уміннями й навичками роботи з комп'ютером в процесі вивчення технології комп'ютеризованого перекладу, а також розвивати в них здатність до подальшого самостійного оволодіння професійними компетентностями на якомога вищих рівнях. При цьому слід підкреслити, що для кваліфікованого перекладу матеріалів, що стосуються певної галузі знань, перекладач сам повинен володіти знаннями в цій галузі на досить високому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К.: УШКККО, 1995. – 80 с.
4. Зимняя И. А. Интегральный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 15
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / [под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионой]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
8. Офіційний сайт Turning Project. Turning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unideusto.org/tuning/>. – Заголовок з екрану.
9. Петров А. П. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / А. П. Петров // Наука т школа. – 2003. – №6. – С. 5-8.
10. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005, №1. – С. 65-69.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
12. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – 6 с. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>.
13. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
14. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / А. А. Пинского. – М.: Мир книги, 2001. – 95 с.
15. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
16. Сыратов Н. А. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия / Н. А. Сыратов // Менеджмент сегодня. – 2002. – № 4. – С. 28-33.
17. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособ. / А. А. Урбанович. – Мн.: Харвест, 2001. – 640 с.
18. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №2. – С. 58-65.
19. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.
20. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие [для студ.] / Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
21. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3-8.
22. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Яшанов Сергій Микитович. – К., 2010. – 456 с.
23. Building a Foundation for Tomorrow: Tech Prep Information Technology Skill Standards-Based Curriculum. – Washington: U.S. Department of Education, 1999. – 124 p.
24. Competency Standards Modules: ICT competency standards for teacher. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008. – 13 p.
25. Computing Curricula 2001: Computer science – Final Report (December 15, 2001) / [Chang C., Denning P.J., Cross J. H. II et al]. – 2001. – 240 p.
26. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.21201.downloadList.54559.DownloadFile.tmp/1999.backgroundnote.pdf>
27. Elementary ICT Curriculum for Teacher Training. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002. – 74 p.

28. Etheridge B. Computer Competencies for All Educators in North Carolina Public Schools. Revised / Bob Etheridge. – North Carolina, 1992. – 24 p.
29. Key competences for lifelong learning in Europe : Frequently asked questions [Electronic resource]. – Mode of access : <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
30. Quality education and competencies for life : Workshop 3 [Electronic resource] / National Institute of Technology (TI), Norway. – 2004. – P. 14-19. – Mode of access : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Workshop3CompENG.pdf>.
31. Salganik L.H. Projects on Competencies in the OECD Context - Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 1999 – 50 p. [Electronic resource] / [L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser, J. W. Konstant]. – Mode of access : <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projects.oncompetencies.analysis.pdf>.
32. The definition and selection of key competencies. Executive Summary [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
33. Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction (English version) [Electronic resource] // Tuning Education Structures in Europe. General brochure / [edited by Julia Gonzalez, Robert Wagenaar]. – 2008. – Mode of access: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=10.

CITED LITERATURE

1. Baydenko V.I. Competence approach to the design of the state educational standards of Higher Professional Education (methodic and methodological issues): Methodic manual / V. Baydenko. – Moscow: Research Center of the quality of training, 2005. – 114 p. [in Russian]
2. Great Dictionary of the modern Ukrainian language (with ext., and reported.) / [Comp. and head. eds. V. Busel]. – Kyiv: Irpen: WTF "Perun", 2005. – 1728 p. [in Ukrainian]
3. Danilov G.S. Managing of professional competence of a specialist in educational methods. – Kyiv: UIPKKKO, 1995. – 80 p. [in Ukrainian]
4. Zimniaia I.A. Integrated approach to the assessment of a single social and professional competence of graduates / I.A. Zimniaia, E.V. Zemtsova // Higher education today. – 2008. – №5. – P. 15. [in Russian]
5. Zimniaia I.A. (2003), Core competencies - the result of a new paradigm of education / I. Zimniaia // Higher education today. – 2003. – №5. – P. 34-42. [in Russian]
6. Competence approach in modern education: international experience and prospects of Ukrainian Library Educational Policy / [under total. eds. A. Ovcharuk]. – Kyiv: "KIS", 2004. – 112 p. [in Ukrainian]
7. Competence approach in teacher education: The collective monograph / [ed. V. Kozyrev, N. Radionova]. – St. Petersburg: Univ RSPU. Herzen, 2004. – 392 p. [in Russian]
8. The official website for Tuning Project [Electronic resource]. – Mode of access: <http://unideusto.org/tuning/>. Title screen. [in Ukrainian]
9. Petrov A.P. Professional competence of future teachers as a general condition to form professionally significant personal qualities / A.P. Petrov // Scient. school. – 2003. – №6. – P. 5-8. [in Russian]
10. Pometun A.I. Competence approach - a key landmark of modern education / A.I. Pometun // Ridna shkola. – 2005. – №1. – P. 65-69. [in Ukrainian]
11. Raven J. Competence in modern society: the identification, development and implementation / John Raven; [trans. from English.]. – Moscow: Kogito Center, 2002. – 396 p. [in Russian]
12. Radionova N.F. Competence approach in teacher education [Electronic resource] / N.F. Radionova, A.P. Tryapitsyna // Electronic scientific journal "Bulletin of Omsk State Pedagogical University." – Issue 2006. – 6 p. – Mode of access: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>. [in Russian]
13. Selevko G.K. Competence and their classification / G. Selevko // Education. – 2004. – № 4. – P. 138-143. [in Russian]
14. The modernization strategy of general education: Materials for the development of instruments for updating general education / A. Pinsky. – Moscow: Mir knigi, 2001. – 95 p [in Russian]
15. Reform Strategy for Education in Ukraine: Educational Policy Recommendations. – Kyiv: "KIS", 2003. – 296 p. [in Ukrainian]
16. Syryatov N.A. Intra-professional standards as the basis for the functioning of the personnel management system of the enterprise / N. Syryatov // Management today. – 2002. – № 4. – P. 28-33. [in Russian]
17. Urbanovich A. Management Psychology: teach. manual. – Mn.: Harvest, 2001. – 640 p. [in Russian]
18. Hutorskoy A.V. Key competences as a component of student-orientation paradigm of education / A.V. Hutorskoy // Nar. obrazovanie. – 2003. – №2. – P. 58-65. [in Russian]
19. Hutorskoy A.V. Core competencies: technology design / A.V. Hutorskoy // Nar. obrazovanie. – 2003. – №5. – P. 55-61. [in Russian]
20. Elkonin D. Developmental Psychology: teach. Manual for studs. / B. Elkonin. – Moscow: Academy, 2001. – 144 p. [in Russian]
21. Yagupov V.V. Competence approach to training in higher education / V.V. Yagupov, V.I. Svystun // Scientific Notes Kyiv-Mohyla Academy. Series "Pedagogical, Psychological sciences and social work." – 2007. – V. 71. – P. 3-8. [in Ukrainian]
22. Yashanov S.M. (2010), Theoretical and methodological foundations of informatics system for training of labor studies teachers: Thesis. Dr. ... ped. sciences: 13.00.04 / Sergey N. Yashanov. – Kyiv. – 456 p. [in Ukrainian]
23. Building a Foundation for Tomorrow : Tech Prep Information Technology Skill Standards-Based Curriculum. – Washington : U.S. Department of Education, 1999. – 124 p.
24. Competency Standards Modules : ICT competency standards for teacher. – Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008. – 13 p.
25. Computing Curricula 2001 : Computer science – Final Report (December 15, 2001) / [Chang C., Denning P.J., Cross J. H. II et all]. – 2001. – 240 p.
26. Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.21201.downloadList.54559.DownloadFile.tmp/1999.backgroundnote.pdf>
27. Elementary ICT Curriculum for Teacher Training. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2002. – 74 p.

28. Etheridge B. Computer Competencies for All Educators in North Carolina Public Schools. Revised / Bob Etheridge. – North Carolina, 1992. – 24 p.
29. Key competences for lifelong learning in Europe : Frequently asked questions [Electronic resource]. – Mode of access : <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/416&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
30. Quality education and competencies for life : Workshop 3 [Electronic resource] / National Institute of Technology (TI), Norway. - 2004. - P. 14-19. - Mode of access : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Workshop3CompENG.pdf>.
31. Salganik L.H. Projects on Competencies in the OECD Context - Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 1999. – 50 p. [Electronic resource] / [L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser, J. W. Konstant]. – Mode of access : <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projectscompetencies.analysis.pdf>.
32. The definition and selection of key competencies. Executive Summary [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
33. Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction (English version) [Electronic resource] // Tuning Education Structures in Europe. General brochure / [edited by Julia Gonzalez, Robert Wagenaar]. – 2008. – Mode of access: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=10

ПСИХОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 159.922.76(043.3)

ЕМОЦІЙНО-ТВОРЧА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І. А. ШИШОВА

Складовою діяльності педагога є діагностична, профілактична й корекційна робота із дітьми, що потребують особливого підходу. Психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до роботи із школярами в умовах інклюзивної освіти є: поповнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів теоретичними питаннями щодо проблеми; забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу практичних занять контекстового характеру. У статті розглянуто емоційно-творчу складову корекційного виховання.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, емоційно-творче виховання, інтеграція, інклюзивна освіта, діти із порушеннями розвитку.

Постановка проблеми. Сучасний педагог має бути підготовленим до ефективної взаємодії із людьми будь-якого рівня розвитку, здібностей і можливостей. У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Важливо не лише вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, а й розуміти внутрішній світ дітей з особливими потребами, мати власну професійну педагогічну позицію, грамотно вибудовувати гармонійні взаємовідносини.

Майбутні фахівці засвоюють професійно значущі для подальшої трудової діяльності знання, вміння і навички. При цьому менше уваги приділяється розвитку їх особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності в гуманістичному соціумі.

Водночас освітній процес вузу володіє широким арсеналом засобів, які можуть забезпечити розвиток емоційної сфери майбутнього педагога, серед них: встановлення діалогічного спілкування між викладачами та студентами, актуалізація емоційно-творчої сфери студента в процесі навчання, включення у зміст гуманітарних предметів інформації про емоційну складову життя особистості. Особливими резервами у цьому відношенні володіє процес вивчення педагогічних, психологічних і дефектологічних дисциплін. Ці предмети направлено на майбутню професійну діяльність, вони відіграють важливу роль у формуванні у майбутнього фахівця емоційно-творчої компетентності як складової психічного здоров'я їх власної особистості та умови корекції розвитку дитини.

Мета: розкрити значення емоційно-творчого компоненту підготовки майбутніх педагогів до корекційної роботи із дітьми, що мають особливі потреби навчання й виховання, в умовах інклюзивної освіти та інтегрованого навчання.

Завдання статті полягають у дослідженні ролі емоцій та творчого підходу до діяльності у студентів психолого-педагогічного профілю; доведенні необхідності розвитку цих психічних властивостей під час роботи із дітьми, які мають своєрідні особливості інтелекту, зору, слуху, опорно-рухового апарату, ранній дитячий аутизм та інші.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вчителя передбачає урахування унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу. У класичній та сучасній науці цей напрям розкривають праці П. Блонського, К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Д. Лихачова, М. Монтессорі, А. Маслова, І. Беха, М. Боришевського, С. Шацького, І. Кона.

Закономірності і фактори становлення творчої особистості педагога обґрунтовано в креативній психології та акмеології (Дж. Равен, М. Амінов, І. Зимня, Д. Кабалевський, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Печко, Л. Савенкова, П. Флоренський та ін.). До пошуку шляхів професійної підготовки з урахуванням цих закономірностей звертається педагогіка вищої школи (О. Бондаревська, Н. Рачковська, Ю. Сенько, Л. Фрідман, І. Якиманська). Окремі аспекти проблеми досліджено в теорії та методиці педагогічної освіти (В. Кан-Калик, І. Колесникова, М. Нікандров, В. Сластенін та інші).

Істотний внесок у вирішення проблем, пов'язаних з особливостями психіки людини, з чуттєвими формами освоєння дійсності, з розвитком пізнавальних здібностей, інтелекту, теоретичних та прикладних проблем психології творчості внесли праці таких вчених, як: Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Козубовський, Б. Косов, П. Каптерев, В. Краснікова, В. Крисько, В. Кузін, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, С. Рязанова, Е. Старобінський, Б. Теплов, Д. Узнадзе, З. Фрейд, В. Шадріков, В. Ефроїмсон.

У визначенні культурологічних основ формування емоційно-творчої складової підготовки фахівця в педагогічних закладах важливими є праці М. Бахтіна, М. Бердяєва, В. Біблера.

Питання психофізіологічних особливостей дітей із порушеннями розвитку, закономірності їх навчання і виховання, особливості спеціальної освіти дітей зі спеціальними потребами та особливості їх розвитку, шляхи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували у своїх працях науковці В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Засенко, В. Золотоверх, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, М. Супрун, Л. Фомічова, О. Хохліна, О. Шевченко, М. Шеремет, М. Ярмаченко та інші.

Проблема корекції, як свідчать дослідження В. Баудіш, І. Грошенкова, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Карвяліса, Є. Ковальової, В. Липи, В. Лубовського, І. Моргуліса, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, Б. Тупоногова, О. Хохліної, поєднується з проблемою розвитку особистості і розглядається у цілому як проблема корекційного розвитку чи корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі. Саме корекційне виховання є провідним фактором у розвитку дитини з обмеженими можливостями.

Корекція є особливим завданням спеціальних освітніх закладів розвитку дітей. Це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку дитини зі спеціальними потребами з метою якнайбільшого наближення до норми [6, с. 5].

В останні роки гостру увагу до цих питань проявляють і вчителі масових шкіл, що пов'язано з неухильною інтеграцією загальної і корекційної освіти. Актуальною є тенденція до гуманізації виховання, навчання й розвитку дітей з особливими потребами. В Україні спеціальну освіту представлено системою диференційованого, інтегрованого, інклюзивного навчання. Воно здійснюється у навчальних закладах, а також в установах інноваційного типу (реабілітаційних, оздоровчих, соціально-педагогічних, психолого-медико-педагогічних центрах).

Важливість саме такого типу освітньо-виховної діяльності підкреслено Л. Виготським. У роботі «Колектив як фактор розвитку дефективної дитини» підкреслено позитивну сторону саме такого вирішення питання спілкування, виховання і навчання: «Нам думається, правильніше було б говорити не про те, що у вільних дитячих колективах розкриваються нові сторони особистості глибоко відсталого дитини (що теж саме по собі вірно), але, швидше, про те, що в цих колективах особистість глибоко відсталого дитини дійсно знаходить живе джерело розвитку і в процесі колективної діяльності та співпраці піднімається на більш високу ступінь».

Тепер видно, яким глибоко антипедагогічним є правило, згідно з яким ми для зручності підбираємо однорідні колективи відсталих дітей. Роблячи це, ми не тільки йдемо проти природної тенденції у розвитку дітей, але, що набагато важливіше, ми, позбавляючи розумово відсталу дитини колективної співпраці і спілкування з іншими, що стоять вище неї, дітьми, посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка обумовлює недорозвинення її вищих функцій» [2, с. 209].

Педагогу, що працює із дітьми з особливими потребами, важливо бути настільки компетентним у своїй діяльності, щоб ефективно аналізувати вікові та індивідуальні особливості дітей, вміти установлювати контакт із ними, керувати їхнім розвитком, уникати помилок у своїй роботі, знаходити підхід не тільки до комунікабельних, а й до малоактивних, проблемних дітей, розпізнавати причини дитячої поведінки, особливості їхньої взаємодії у колективі, стосунки з однолітками і дорослими, «проекувати» розвиток особистості вихованців, допомагати їм уникати помилок і невдач, розуміти закономірності результатів своєї діяльності, цілеспрямовано шукати і знаходити раціональні способи досягнення педагогічної мети, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуванню особистості дітей із різними групами порушень.

Сучасна освіта потребує викладачів, які в змозі не тільки добросовісно й ефективно виконувати свої професійні зобов'язання, але духовно збагачувати, підтримувати, підносити молодь. Загальна психологічна культура як складова культури людини є складно структурованим утворенням, що дає змогу розуміти внутрішній світ людини, ефективно вирішувати життєві психологічні проблеми, адаптуватися й самовизначатися в соціумі, сприяє самореалізації, саморозвитку, гармонізації внутрішнього світу та стосунків з оточенням, породжує стан внутрішнього благополуччя.

Психологічна культура є важливим елементом професійного розвитку особистості вчителя. Педагог формує і розвиває особистість учня, виконує роль транслятора цінностей, які складають основу культури нації [8].

Діяльність педагога характеризується високим рівнем емоційності, творчості. Гуманістична психологія наявність психогігієни емоцій визначає однією з умов психічного здоров'я людини. Ще більш висока концентрація емоцій відбувається у педагогів, які працюють з учнями із особливими потребами.

Психіку не можна вивчати у відриві від діяльності, якою займається людина. Діяльність людини завжди викликає позитивне або негативне ставлення до неї. Ставлення до оточуючого світу відображається у мозку і переживається людиною як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором.

Проаналізуємо поняття «емоції» у їх психолого-педагогічному та корекційному вимірі, розглянемо шляхи емоційно-творчого розвитку студентів у вищому навчальному закладі під час підготовки майбутніх фахівців до корекційної діяльності.

Емоція є невід'ємною складовою психіки особистості. «Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Характерна особливість емоцій і почуттів полягає в тому, що вони цілковито захоплюють особистість. Здійснюючи майже блискавичну інтеграцію, тобто об'єднання в ціле всіх функцій організму, емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки чому мають універсальне значення для життя організму. Охоплюючи всі різновиди переживань людини, - від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального відчуття життя, емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносячи активність організму, так і негативним, пригнічуючи всі його функції» [5, с. 212].

Емоції (лат. *Emovere* – порушувати, хвилювати) є афективною формою прояву моральних почуттів. «...Емоція – це переживання того чи іншого почуття в певний момент, в конкретній ситуації. Сам процес протікання Е. (зміна діяльності серця і легенів, прилив або відтік крові, скорочення м'язів, загострення або придушення звичайних реакцій, зміна виразу обличчя, інтонації, жестів тощо) вивчається психологією і фізіологією. \sphericalangle До моральних Е. можна віднести, напр., переживання почуття схвалення і засудження, задоволення, радості, симпатії і незадоволеності, антипатії, а також гнів, сором, відразу, обурення, співчуття, але лише в тому випадку, коли в них проявляється моральна оцінка людиною своїх власних або чужих вчинків» [7, с. 402].

Емоційні переживання активізують пізнавальні процеси, визначаючи тим самим успішність будь-якої роботи. У цьому виявляється їх підкріплювальна функція. Переживання успіху є ефективним стимулом для продовження діяльності, в той час як негативні емоції, пов'язані з неуспіхом, можуть привести до її згасання.

Один із засновників теорії диференційних емоцій Керрол Е. Ізард досліджував психологію емоцій. На його думку, «емоція – це дещо, що переживається як почуття (*feeling*), яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дії. Кожен аспект даного визначення є надзвичайно важливим для розуміння природи емоції. Емоція мотивує. Вона мобілізує енергію, і ця енергія в деяких випадках відчувається суб'єктом як тенденція до здійснення дії. Емоція керує розумовою і фізичною активністю індивіда, спрямовує її в певне русло. Якщо ви охоплені гнівом, то ви не будете кидатися тікати, а якщо ви перелякані, то навряд чи зважитесь на агресію. Емоція регулює, або, вірніше сказати, фільтрує наше сприйняття. Щастя змушує людину сприймати світ через відомі всім рожеві окуляри: розчулюватися найбуденнішим речам, на зразок запаху польового квітки і паріння птаха на заході сонця, і йти по життю легкою, пружною ходою» [4, с. 27].

Особливо значовою для сучасної школи є необхідність створення цілісної системи розвитку емоцій як фундаментальної складової психологічного здоров'я особистості. Саме в цьому контексті ми розглядаємо думку Л. Виготського про особливості дії емоції на організм людини в цілому. «... Не стільки психологічна природа емоції, скільки інтенсивність її прояву та протікання обумовлює в першу чергу глибокі тілесні зміни, які викликаються, найшвидше, високим ступенем збудження центральної нервової системи, що впливає на поріг роздратування симпатичного відділу і порушує функції всіх органів, що іннервуються цим відділом. Органічні зміни, отже, представляються нам не строго модифікованими, згідно психологічній природі емоцій, процесами, але, швидше, стандартною, інтенсивною, типовою реакцією, яка активується однаковою способом при самих різних емоціях» [3, с. 107].

Емоційний розвиток дітей з особливими потребами залежить від особистості дитини, збереження якостей, виду, структури, глибини дефекту, умов сімейного та дошкільного або шкільного виховання, освіти. Успішність розвитку багато в чому залежить від того, які емоції виникають у дітей і дорослих під час навчально-виховної діяльності.

Виховуючи підрастаючу людину, необхідно враховувати зміни в його емоційному розвитку, і з урахуванням цих змін продумувати подальші кроки, адже будь-яке поглиблення емоції є піднесенням людської душі, душевності, людяності. Л. Виготський писав: «Психологія вчить, що емоції не є виключенням з інших проявів нашого душевного життя. Як і всі інші психічні функції, емоції не залишаються у тому зв'язку, в якому їх дано спочатку в силу біологічної організації психіки. У

процесі суспільного життя почуття розвиваються і розпадаються ці колишні зв'язки; емоції вступають у нові відносини з іншими елементами душевного життя, виникають нові системи, нові сплави психічних функцій, виникають єдності вищого порядку, всередині яких панують особливі закономірності, взаємозалежності, особливі форми зв'язку та руху» [3, с. 328].

Студенти, опановуючи предмети психолого-педагогічного профілю, мають розуміти необхідність емоційного розвитку. Важливим чинником виховання емоцій студентів є мистецтво. При цьому юнаки та дівчата мають не тільки зрозуміти і його роль у власному розвитку, а ще й осягнути психотерапевтичний вплив мистецтва на емоційну сферу дитини, його комунікативну, регулятивну, катарсичну функції. Вони мають дізнатися, що участь дитини з проблемами у художній діяльності з однолітками і дорослими розширює її соціальний досвід, вчить адекватній взаємодії і спілкуванню у спільній діяльності, забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери, дозволяє розкрити індивідуальні особливості, що сприяє формуванню внутрішнього світу дитини з проблемами, утвердженню у неї почуття соціальної значущості. «Усі види мистецтва, з якими дитина з проблемами стикається в дошкільному і шкільному віці, впливають на адекватність її поведінки, допомагають регулювати емоційні прояви в колективі, родині, сприяють їх корекції. Психокорекційний ефект впливу мистецтва на дитину з проблемами виражається також у тому, що спілкування з мистецтвом допомагає їй «очиститися» від нашарувалися негативних переживань, негативних проявів і вступити на новий шлях відносин з навколишнім світом» [1, 20].

Мистецтво є джерелом нових позитивних переживань, тому корекційні можливості щодо дитини з проблемами розвитку пов'язано насамперед з тим, що воно породжує нові креативні потреби і способи їх задоволення у тому чи іншому виді мистецтва. «Соціально-педагогічне спрямування корекційної роботи з дітьми з проблемами за допомогою мистецтва здійснюється двома шляхами: - шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо в житті, так і через твори мистецтва; - шляхом діяльності, пов'язаної з мистецтвом (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, театралізовано-ігрової)» [1, 19-20].

Педагоги, що працюють із дітьми з особливостями розвитку, виконують надзвичайно важливі завдання, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції, формуванню особистості дітей із різними групами порушень. Діяльність дефектолога часто ґрунтується на значному ентузіазмі та любові до дітей і своєї професії. Водночас вчитель, що працює із учнями з особливими потребами, отримує значне перевантаження, у нього часто настає морально-емоційний спад, що негативно позначається на здоров'ї, здійсненні ним психологічних впливів. З кожним вольовим напруженням відбуваються емоційні перенапруження, що спричинює зриви, неврози.

Під впливом стресогенних факторів, завантаженості і тяжкості педагогічної діяльності у вчителів спостерігаються когнітивно-емоційні складні ситуації спілкування, психоемоційне напруження; невротизація, наступають незворотні зміни у соматичному здоров'ї. У педагогів може виникнути синдром психічного вигорання – негативне психологічне явище, яке знижує ефективність професійної праці і негативно позначається на психологічному здоров'ї фахівців, зайнятих у соціальній сфері. Майбутні фахівці мають не тільки оволодіти основами фахових предметів, але й навчитися власній емоційній саморегуляції, творчим підходам до майбутньої діяльності.

Студенту потрібно вчитися блокувати негативні фактори, використовувати тільки позитивне самонавіювання. Нервову систему необхідно тренувати, чергуючи напруження із розслабленням, привчаючи організм до психічної гнучкості, відшукуючи, наскільки це можливо, позитивні моменти в різних складних і стресових ситуаціях, адже негативних емоцій все одно уникнути неможливо. Великий емоційно-творчий потенціал має національне та світове мистецтво: фольклор, театр, музика, музеї, образотворча діяльність, кінематограф, література, декоративно-ужиткове мистецтво, природа.

Висновки з дослідження полягають у тому, що:

1. Ознакою сучасної системи освіти є інтеграція – включення дітей з особливими потребами у діяльність масових навчальних закладів. Таким чином фахівцями здійснюється корекція розвитку дітей – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку дитини зі спеціальними потребами з метою якнайбільшого наближення до норми. Необхідність інтегрованого навчання дітей з порушеннями розвитку особливо відзначена Л. Виготським.

2. Мистецтво, творчість, маючи специфічні корекційні особливості, розвивають емоції, свідомість, виховують гуманістичні ідеали.

3. Під час навчання у вищому навчальному закладі студенти мають не тільки оволодіти основами фахових предметів, методиками корекційної освіти, але й навчитися власній емоційній саморегуляції, творчим підходам до майбутньої діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні емоційно-творчих підходів до процесів формування психічного здоров'я майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. [для студ. сред. И высш. Пед. учеб. заведений] / [Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская]. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Выготский Л. С. Собр. Соч. В 6-ти т. / Л. С. Выготский; [п/р Т. А. Власовой]. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
3. Выготский Л. С. Собр. Соч. В 6-ти т. / Л. С. Выготский; [п/р М.Г. Ярошевского]. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2012. – 464с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. / С.Д. Максименко. – 2-ге вид., перероб. Та допов. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
6. Рацул А. Б. Кореєцька педагогіка: навч. Посіб. / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
7. Словарь по этике / [под ред. И. Кона]. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
8. Шишова І. Сутність діалогічного спілкування як складової психологічної культури майбутніх педагогів / І. Шишова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2012. – Випуск 17. – С. 754-763.

CITED LITERATURE

1. Artpedagogy and artherapy in specially education: learning [for students of secondary and higher ped. Educational institutions] / [E. Medvedeva, I. Levchenko, L. Komissarova, T. Dobrovolskaya]. – Moscow: Academy, 2001. – 248 p. [in Russian]
2. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. / L.S. Vygotsky; [ed. By T.A. Vlasova]. – Vol. 5. – Moscow: Education, 1983. – 369 p. [in Russian]
3. Vygotsky L.S. Collection works: in 6 vol. / L.S. Vygotsky; [ed. By M.G. Yaroshevskii]. – Vol. 5. –Moscow: Education, 1984. – 400 p. [in Russian]
4. Izard K.E. The Psychology emotions / K.E. Izard. – St. Petersburg: Peter, 2012. – 464 p. – (Series «Masters of Psychology»). [in Russian]
5. Maksymenko S. D. General Psychology: textbook / S.D. Maksymenko. – Second edition, revised and enlarged. – Kyiv: Center of teaching materials, 2004. – 272 p. [in Ukrainian]
6. Ratsul A. Special Education / A. Ratsul, I. Shishova, O. Ratsul. – Kirovograd: CODE, 2012. – 356 p. [in Ukrainian]
7. Dictionary of ethics / [ed. I. Cohn]. – 4th ed. – М.: Politizdat, 1981. – 430 p. [in Russian]
8. Shishova I. (2012), The essence of dialog communication as a component of psychological culture of future teachers / I. Shishova // Problems of modern psychology: collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S.Kostyuk PsychologyInstitute NAPS of Ukraine / [ed. By S.D. Maksymenko, L.A.Onufriyeva]. – Kamianets-Podilskyi: Axioma, 2012. – Is. 17. – P. 754-763. [in Ukrainian]

УДК 514.22. 151

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Л.И. БОЖЕНКОВА

Розглядається програма курсу для підготовки майбутнього вчителя математики до профільного навчання.

Ключові слова: підготовка, профільне навчання, програма, принципи.

Постановка проблеми. Процесс перехода общеобразовательной школы к организации профильного обучения стал реальностью. Это актуализирует задачу подготовки будущего учителя к реализации профильного обучения и обуславливает создание образовательных программ для решения этой задачи.

Цель. Рассмотрение одного из вариантов подготовки будущего учителя к реализации профильного обучения в старшей школе.

Задачи. Проиллюстрировать достижение указанной цели посредством использования разработанного курса «Методические основы профильной дифференциации обучения математике в средней школе в условиях информационных технологий обучения».

Проблема подготовки студентов к реализации профильного обучения в школе является отражением идей ФГОС среднего (полного) общего образования, принятого в 2012 году [4]. Одним из способов решения этой проблемы является разработка специального курса, направленного на достижение цели: понимание будущим учителем задач профильного обучения математике, особенностей приёмов, методов и средств его реализации. Разработанный нами, в соответствии с магистерской программой «Математическое образование с применением информационных технологий обучения» курс «Методические основы профильной дифференциации (ПД) обучения математике в средней школе в условиях информационных технологий обучения» (МОПД), предусматривает подготовку специалистов, способных проектировать и реализовывать образовательные программы по математике в разных типах образовательных учреждений, в том числе в условиях профильной дифференциации обучения.

Программа курса базируется на определённых принципах, обеспечивающих разработку такого содержания и методики обучения ему, которые позволяют будущему учителю математики профильных классов усовершенствовать собственные математические, психолого-педагогические, методические

знания и реализовать основные цели профильного школьного математического образования. Эти принципы сформулированы на основе анализа: требований Стандарта, целей профильного обучения, целей профессиональной подготовки учителя математики в рассматриваемом контексте, требований к отбору содержания образования, специфики предмета математики и др. [1], [2], [3], [4], [5]. Перечислим их: 1) отражение в программе курса содержания нормативных документов и иллюстрация их применения для разработки частных вопросов профильного обучения математике; 2) иллюстрация преемственности курса математики основной и профильной школы; совместимости базового и профильного уровней изучения математики; 3) обоснование и иллюстрация дифференциации строгости изложения учебной информации (определений понятий, теорем, задач) при обучении на базовом и профильном уровнях; 4) иллюстрация реализации теоретических положений концепции интеллектуального воспитания учащихся при обучении учащихся основным содержательно-методическим линиям школьного курса алгебры, начал анализа и геометрии; 5) рассмотрение методики обучения учащихся выполнению заданий КИМов ЕГЭ как контрольно-оценочной деятельности учителя по наличию у учащихся умений саморегуляции, формирование которых осуществляется в процессе обучения математике; 6) иллюстрация использования истории математики для формирования коммуникативных умений учащихся; 7) демонстрация использования ИТ в ПО математике учащихся.

Цель изучения дисциплины «МОПД» - усвоение студентами особенностей организации профильного обучения математике; методов и средств его реализации, что способствует формированию у студентов основных видов профессиональной деятельности и обеспечивает научную базу и готовность к осуществлению профильного обучения (ПО) математике учащихся старшей школы в условиях информационного общества. *Задачами данного курса являются:* 1) сформировать у студентов понимание методологических основ осуществления ПД в обучении математике, места и роли истории математики в ПО учащихся 10 – 11 классов; 2) обобщить, систематизировать знания студентов по курсу математики 10 – 11 классов и организовать формирование умений, способствующих выявлению взаимосвязей с курсом высшей математики; 3) продолжить совершенствование компетенций студента: а) психолого-педагогической и методической в процессе разработки частных методик по основным содержательным линиям курса алгебры и начал анализа и курса геометрии с использованием ИТО; б) организационно-деятельностной, посредством формирования у них полного регуляторного процесса и умений, направленных на разработку собственной образовательной траектории при освоении курса; в) коммуникативной, посредством использования различных форм и методов организации занятий; подготовки устных и письменных сообщений.

Содержание курса МОПД реализует преемственность с курсами теории и методики обучения математике учащихся 10- 11 классов общеобразовательной школы, с курсами математических дисциплин и информатики, изученных магистрантами. Курс базируется на идее иллюстрации реализации целей современного школьного математического образования, включающих задачу формирования у учащихся универсальных учебных действий.

В процессе проведения занятий решается задача совершенствования у магистрантов таких видов будущей профессиональной деятельности, как: преподавательской; культурно-просветительской научно-исследовательской и др. посредством формирования соответствующих групп умений.

В результате освоения данного курса магистрант должен:

знать: методологические и теоретические основы осуществления ПД в обучении математике учащихся 10 – 11 классов; содержание: школьного курса математики в соответствии с профилями; способы переработки информации, направленные на обобщение, систематизацию содержания курса математики 10 – 11 классов; особенности использования основных образовательных й в условиях ПО; структуру полного регуляторного процесса при обучении математике 10 – 11 классов;

уметь в условиях реализации ПД обучения: формулировать и реализовывать цели обучения различным разделам школьного курса математики; выполнять логико-дидактический анализ школьного учебника математики; устанавливать взаимосвязи содержания школьного курса математики с отдельными разделами курса высшей математики; включать материалы по истории математики в содержание тем курса математики 10 – 11 классов; отбирать материал для иллюстрации культурологического значения математики, для показа связи её с практической деятельностью человека; решать математические задачи в соответствии с программами различных профилей обучения и разрабатывать методику обучения учащихся их решению, основанную на идее саморегуляции; создавать и использовать презентации при обучении различным темам школьного курса математики; разрабатывать вариативные методики, направленные на формирование у учащихся умений перерабатывать учебную информацию школьного курса математики 10 – 11 классов

различными способами; проектировать ученические индивидуальные образовательные траектории усвоения содержания школьного курса математики;

владеть в условиях реализации ПД обучения: приёмами постановки и реализации целей обучения математике; основными методами решения математических задач и способами формирования у учащихся умений их решать в соответствии с приёмами саморегуляции и с содержанием различных профильных курсов математики; *Internet* – технологиями и способами использования их в процессе ПО математике; способами дифференциации уровня логической строгости при обучении: математическим понятиям, при обосновании доказательства теорем на базовом и профильном уровнях.

Следует отметить, что уделяется особое внимание способам трансформации сформированных умений в профессиональную деятельность.

Выводы. Внедрение курса «Методические основы профильной дифференциации преподавания математики в средней школе в условиях информационных технологий обучения» показало, что кроме перечисленных требований у магистрантов совершенствуются умения, обусловленные специализированной подготовкой магистра: формулировать и решать задачи, возникающие в ходе педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний; вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий; представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии со стандартными требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010.
2. Боженкова Л.И. Интеллектуальное воспитание учащихся общеобразовательной школы при обучении геометрии: теория и практика: монография / Л.И. Боженкова. – Калуга: КПУ, 2007. – 281 с.
3. Подготовка учителя математики: инновационные подходы / [под ред. В.Д. Шадрикова]. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / [под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова]. – М.: Просвещение, 2011. – 42 с.

CITED LITERATURE

1. Asmolov A. G. Russian school and the new information technologies: a look into the next decade / A. G. Asmolov, A. L. Semenov, A. Y. Uvarov. – Moscow: Publ. house “NeksPrint”, 2010. [in Russian].
2. Bozhenkova L. I. Intellectual education of students of secondary schools in teaching Geometry: theory and Practice: monograph / L. I. Bozhenkova. – Kaluga: KPSU, 2007. – 281 p. [in Russian].
3. Mathematics Teacher Training: innovative Approaches / [ed. V. Shadrikov]. – Moscow: Prosveshchenye, 2002 – 383 p. [in Russian].
4. Federal State Educational Standard of secondary (complete) general education. – Moscow: Prosveshchenye, 2013 – 63 p. [in Russian].
5. The fundamental core of the content of general education / [ed. V. Kozlov, A. Kondakov]. – Moscow: Prosveshchenye, 2011 – 42 p. [in Russian].

УДК 378:37.091.313:001.9

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО І ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Ю.Л. РАДЧЕНКО

У статті обґрунтовано актуальність інтеграції психологічних і педагогічних знань (психопедагогіка) в організації професійно-педагогічної підготовки вчителя; визначено науковий апарат психопедагогіки та її місце у професійно-педагогічній підготовці вчителя; виявлено необхідні показники результатів цієї підготовки.

Ключові слова: психопедагогіка, професійно-педагогічна підготовка вчителя, «Я-концепція», розвиток, діяльність, дія, суб'єкти педагогічної дії.

Постановка проблеми. У сучасній освітній практиці вже неможливо грамотно, ефективно і на рівні сучасних культурних вимог здійснювати педагогічну дію без інтенсивного впровадження наукових психологічних знань. Оскільки педагогічна діяльність полягає у спілкуванні учня й учителя, у встановленні між ними контакту, то виникає потреба в наукових дослідженнях про способи спілкування між людьми і їх ефективне використання у навчально-виховному процесі.

Аналіз наукової психолого-педагогічної, методичної літератури дозволив нам встановити, що пошук нових підходів до навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи спонукав вітчизняних і зарубіжних учених досліджувати міжпредметні зв'язки, зокрема педагогіки і психології, інтеграцію педагогічних і психологічних знань (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов,

І.А. Зимня, Н.Ф. Талізін, Е. Стоунс), психологічну педагогіку як основу педагогічної дії, її історичні витоки, психологізацію вищої професійно-педагогічної освіти (І.А. Зязюн).

Мета дослідження: проаналізувати проблему інтеграції педагогічного і психологічного знання у професійно-педагогічній підготовці вчителя.

Завдання: 1) обґрунтувати актуальність інтеграції психологічних і педагогічних знань в організації професійно-педагогічної підготовки вчителя; 2) визначити науковий апарат психопедагогіки та її місце в професійно-педагогічній підготовці вчителя; 3) виявити показники результатів цієї підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професія педагога найбільш дотична до психології, оскільки діяльність педагога безпосередньо спрямована на людину, на її розвиток. Саме педагог щодня у своїй діяльності зустрічає «живу» психологію, опір індивіда педагогічним діям, значення індивідуальних особливостей людини тощо. Тому зацікавлений в ефективності своєї роботи педагог мимоволі зобов'язаний бути психологом, адже він у своїй діяльності отримує психологічний досвід. Важливе те, що цей досвід обслуговує основну практичну задачу освіти і є необхідним досвідом для педагога, який уже має певні педагогічні принципи і способи педагогічної дії.

З одного боку, у навчально-методичній педагогічній літературі студент, майбутній педагог, розглядається як об'єкт педагогічного процесу [2]. Практика вищої педагогічної школи попередніх десятиліть показала, що в результаті організації навчально-виховного процесу, у якому студент є лише його об'єктом, у майбутнього вчителя втрачається конкретна людина зі своїм темпераментом, характером, якостями і рисами особистості, що мають сформуватися до моменту закінчення університету. А, між тим, приклади наших і зарубіжних авторських шкіл показали необхідність розглядати студента не як об'єкта навчально-виховного процесу, а як активного суб'єкта цього процесу з метою підвищення ефективності його професійно-педагогічної підготовки. Це неможливо без позитивної мотивації і сформованої «Я-концепції» майбутнього вчителя, які є основними психологічними чинниками, що обумовлюють успішне виховання особистості педагога. На жаль, протягом останнього десятиліття в суспільній свідомості був втрачений високий авторитет професії вчителя, що лежить в основі негативної мотивації педагогічної діяльності у більшості сучасної молоді. Для традиційної педагогіки характерним є суто формальне визнання авторитету професії вчителя. Внаслідок такого ставлення, вважається, що виконання вчителем розпоряджень міністерства призведе до досягнення необхідних освітніх і виховних цілей. «Жива» людина зі своїми здібностями, інтересами, схильностями, темпераментом у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя, як правило, присутня лише номінально.

З іншого боку, традиційна педагогічна психологія питання формування і розвитку особистості педагога-майстра розглядає без урахування тієї системи педагогічної підготовки майбутніх учителів, у результаті якої ця особистість формується. Тому сформульовані психологічні закономірності не завжди пов'язуються з характером навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ. Педагоги дуже часто вважають, що психологія потрібна для «психологічного обґрунтування» методів і способів навчання і виховання з метою надання їм більшої «наукової значущості». А психологи у своїх дослідженнях часто абстрагуються від тієї системи, у якій виникли закономірності розвитку і виховання людини, що розглядалися ними. Як результат, новаторські напрями теорії навчання, розроблені в нашій країні у другій половині ХХ ст. (П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова та ін.), не були впроваджені в масову практику навчання. Те ж стосується й авторських педагогічних технологій (Ш.А. Амонашвілі, М.Б. Воловича, Н.Н. Палтишева, В.Ф. Шаталова та ін.).

На жаль, більшість сучасних молодих учителів у навчанні і вихованні учнів керуються інтуїцією, яка не ґрунтується на досвіді, бо він ще відсутній та йдуть шляхом «спроб і помилок». У зв'язку з цим, по-перше, процес набуття досвіду управління психікою учнів розтягується на тривалий час. По-друге, попри те, що емпіричний підхід дозволяє знаходити рішення поставлених завдань, не завжди є найкращим. Однією з причин ситуації, що склалася, є те, що існуючі теоретичні концепції, педагогічні системи й підходи до навчально-виховного процесу не завжди і не в повному обсязі відповідають сучасним вимогам суспільства.

За твердженням академіка І.А. Зязюна, не варто сучасним науковцям сперечатися щодо важливості психіки чи зовнішньої діяльності, а необхідно керуватися принципом єдності цих компонентів, який вказуватиме на єдиний шлях розвитку пізнавальної діяльності студента, від якої залежить його зовнішнє сприймання поданої інформації на занятті, а відтак – і внутрішнє розуміння цього матеріалу [1, 10].

Отже, на вирішення багатьох методологічних проблем навчання і виховання спрямована психопедагогіка – галузь знань, погранична між психологією і педагогікою. Її спрямованість – педагогічна, а основою служить психологія. Це означає, що на основі наявних можливостей розвитку цієї людини (психологія) психопедагогіка визначає, що і як повинно бути у нього сформовано

(педагогіка) відповідно до вимог, що висуваються до особистості вчителя-майстра сучасним суспільством.

Термін психопедагогіка вперше був сформульований у 80-х роках ХХ ст. у роботі професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса [4]. Нині цим терміном називають новий науковий напрям, що займається дослідженням явищ на перетині психології і педагогіки. Розвиток цього наукового напрямку був викликаний комплексом причин, в основі яких лежать істотні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві в останні два десятиліття. Зокрема, вони виражаються в тому, що між традиційною педагогікою і педагогічною психологією виникло істотне протиріччя, без вирішення якого рух вперед неможливий.

Педагогічна діяльність, як комплекс цілеспрямованих дій на формування особистості людини, спирається на досягнення багатьох наук, що в тій чи іншій мірі вивчають проблеми людини. Відмітимо, що в педагогічній діяльності особливе місце відіграє зв'язок педагогіки і психології. У будь-якому вигляді управлінської діяльності важко розділити, де застосовуються педагогічні знання, уміння і навички, а де психологічні. Не випадково одні і ті ж методи часто застосовуються (з невеликими змінами) і в педагогіці, і психології (спостереження, бесіда тощо). Особливо складно розділити педагогіку і психологію у педагогічній діяльності, спрямованій на формування особистості людини, адже цей процес неможливий без ґрунтовних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

Будь-яка сфера педагогіки (дидактика, теорія виховання, приватні методики тощо) у вирішенні певних проблем спирається на психологічні дослідження. Знання закономірностей пізнавальних психічних процесів, динаміки формування знань, умінь і навичок лежать в основі будь-якої педагогічної дії (від визначення змісту освіти до оцінки результатів навчально-виховного процесу). Цілеспрямований психічний розвиток дитини (чим, власне, і займається вчитель) неможливий без знання законів її розвитку.

У навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя психологію можна визначити як науку про його психічні явища, предметом якої є дослідження закономірностей його психічного розвитку на основі провідної діяльності юнацького віку. Предметом педагогічної психології є психічні явища, процеси, стани розвитку особистості й психології майбутнього вчителя в освітньому процесі, а також соціально-психологічні явища у студентських колективах. Предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток майбутнього вчителя під час його професійно-педагогічної підготовки.

Таким чином, спираючись на досягнення наукового знання про людину і знаходячись на стику педагогіки і психології, психопедагогіка є інтеграційною наукою про ґносеологічні основи діяльності викладача щодо формування і розвитку особистості майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки.

Об'єктом психопедагогіки як науки про психолого-педагогічні основи діяльності-дії вчителя є людина в системі його професійно-педагогічної підготовки, а предметом – психолого-педагогічні закономірності, умови, способи формування й розвитку особистості студента у процесі його навчально-виховної діяльності.

Основним завданням психології служить вивчення психічної дії вчителя. Встановлюючи залежність психічних явищ від об'єктивних умов життя і діяльності вчителя, педагогічна психологія займається вивченням впливу педагогічної діяльності на вчителів; психологічних характеристик дії вчителів і педагогічних колективів; психологічних характеристик особистості вчителя; психологічного клімату педагогічного колективу; розробляє психологічні основи навчання і виховання майбутніх учителів; психологічні основи забезпечення високої професійно-педагогічної підготовки; досліджує закономірності психологічної готовності випускника до педагогічної діяльності; обґрунтовує оптимальні психологічні можливості майбутніх учителів здійснювати творчий підхід до своєї діяльності і знаходити адекватне швидке рішення проблемним ситуаціям у навчально-виховному процесі.

Основним завданням педагогіки є розкриття закономірностей в області навчання і виховання, а також управління освітніми і виховними системами. Для вирішення цих завдань педагогіка визначає принципи розробки і вдосконалення змісту навчання професійно-педагогічної підготовки вчителя; виявляє закономірності педагогічного процесу, специфіку навчання і виховання майбутнього вчителя; досліджує закономірності, шляхи й умови формування особистості у процесі навчання; розробляє нові методи, засоби, форми й системи навчання і виховання, управління освітніми структурами; прогнозує розвиток освіти; впроваджує у практику результати педагогічних досліджень.

На нашу думку, основною метою психопедагогіки у професійно-педагогічній підготовці вчителя є забезпечити оволодіння студентами ефективними технологіями навчання і виховання майбутніх учнів, що ґрунтуються на врахуванні власних особистісних якостей і можливостей, і спрямовані на формування професійної готовності майбутніх учителів до здійснення педагогічної дії. Для досягнення цієї мети психопедагогіка здійснює інтеграцію психологічних, дидактичних,

методичних і технологічних знань, необхідних для забезпечення всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки, при цьому вона вирішує наступні завдання:

- виявляє і психологічно обґрунтовує систему методологічних підходів до навчання і виховання майбутніх учителів;
- виявляє дидактичну основу нових методологічних підходів;
- розробляє інноваційні педагогічні технології, спрямовані на всебічний розвиток особистості студента ;
- реалізує розроблені інноваційні педагогічні технології в діяльності вчителя, спрямованій на навчання і виховання учнів;
- розробляє методологічні підходи до вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Основними категоріями психопедагогіки є найбільш загальні базові поняття, що лежать в основі її змісту: розвиток, формування, навчання, виховання, освіта.

Розвиток визначається як процес руху, зміни, сходження від нижчого до вищого, від простого до складного, а відтак, це процес і результат кількісних і якісних змін в організмі і психіці людини. Розвиток майбутнього вчителя можна розглядати у трьох аспектах: 1) у віковому розглядаються особливості, властиві кожному з вікових етапів розвитку, абстрагуючись від індивідуальних і особистісних особливостей; 2) в індивідуальному враховуються особливості розвитку студента як індивіда; 3) в особовому вивчається процес виникнення особистісних якостей, становлення особистості педагога.

При цьому біологічна програма розвитку, закладена в організмі людини при його народженні, реалізується під впливом зовнішніх чинників: навчання і виховання, соціального середовища, діяльності тощо. Природжене не менш важливе для розвитку людини, ніж набуте в результаті навчання і виховання. Усі ці чинники взаємозв'язані і взаємообумовлені.

Під формуванням розуміється процес зміни й розвитку психіки майбутнього вчителя під впливом зовнішньої дії на нього (соціального, психологічного, економічного тощо). Воно відбувається у процесі цілеспрямованого навчання і виховання, в результаті у студента розвиваються його особистісні якості, він досягає певного рівня зрілості, готовності до здійснення професійної педагогічної дії, стає соціальним індивідом.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя здійснюється в єдиному навчально-виховному процесі. Він складається з процесів навчання і виховання.

Навчання – це спеціально організований керований двосторонній процес взаємодії викладача і студента, спрямований на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, його метою є встановлення зв'язків між засвоєним матеріалом із уже засвоєним. Процес навчання складається з двох етапів: викладання, у ході якого здійснюється передача (трансформація) системи знань, умінь, досвіду діяльності, і учіння (діяльність студента) як засвоєння досвіду через його сприйняття, осмислення, перетворення і використання.

Навчання є основою виховання. У широкому значенні виховання – це цілеспрямований організований процес, що забезпечує всебічний, гармонійний розвиток особистості, підготовку її до діяльності; у вузькому – формування переконань, норм моральної поведінки, рис вдачі, волі, естетичних смаків, фізичних якостей.

Не менш важливим чинником формування особистості є дія – активна форма суб'єкт-суб'єктних відношень. У процесі виховання з усіх видів діяльності найбільш важливе значення має спілкування – взаємодія двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального афективно-оцінювального характеру. Зовнішній вплив, заломлюючись через внутрішні умови, здійснює виховуючий вплив тільки в тій мірі, у якій дозволяють ці внутрішні умови. І це необхідно враховувати, оскільки студент, будучи суб'єктом виховання, сприймає будь-які виховні дії активно, заломлює їх через вже сформовану психіку і життєвий досвід. Тому характер однієї і тієї ж виховної дії на двох студентів буде різний, оскільки у цих двох людей істотно розрізняються внутрішні умови (психічні і психологічні особливості).

Результатом навчання є освіта. З одного боку, це процес пошуку і засвоєння людиною певної системи знань, умінь і навичок; з іншої – обсяг систематизованих знань, умінь і навичок, способів мислення, які опанував майбутній учитель. Як результат навчально-виховного процесу, освіта виражається в рівні сформованості особистості майбутнього вчителя і його готовності до здійснення педагогічної дії.

Розвиток людини у процесі її навчання і виховання завжди привертав увагу учених. У нашій країні засадничими стали положення Л.С. Виготського, відповідно до яких розвиток психічних функцій проходить через зону найближчого розвитку (результат циклів розвитку, що завершилися) і лише потім переходить на рівень найближчого розвитку (те, що знаходиться у процесі становлення).

Причому цей процес відбувається у взаємодії людини з навколишньою дійсністю, у якій провідна роль належить зовнішнім умовам (навчання і виховання), що заломлюються через внутрішні умови (психічні й психологічні особливості людини).

Таким чином, зовнішні причини діють через внутрішні умови і ними опосередковуються. Але якщо розглядати розвиток майбутнього вчителя тільки як його розумове або психічне вдосконалення, то в цьому випадку не звертається увага на соціальне і психологічне становлення його особистості («Я-концепції») у навчально-виховному процесі. Сформованість «Я-концепції» майбутнього вчителя є дуже важливим аспектом виховання цілісної особистості. Адже, попри те, що будь-яке навчання здійснює виховувачий вплив, при його непрофесійній організації воно може не сприяти, а гальмувати розвиток психіки, не виховувати моральність, а морально нівечити людину.

На нашу думку, основною метою психопедагогіки у професійно-педагогічній підготовці вчителя є формування його особистості. Основним же показником результатів професійно-педагогічної підготовки є рівень сформованості професійної «Я-концепції» майбутнього вчителя під час навчання в педагогічних ВНЗ.

Професійна «Я-концепція» особистості може бути реальною й ідеальною. За А. Реаном, професійна «Я-концепція» – це уявлення особистості про себе як професіонала [3, 127]. Відповідно до цього визначення, на нашу думку, професійна «Я-концепція» майбутнього вчителя є уявлення особистості про себе як про фахівця у педагогічній галузі та складається з ідеального образу «Я-професіонал», реального образу «Я», дзеркального «Я» та професійної самооцінки вчителя. Ідеальний образ «Я-професіонал» включає в себе уявлення про те, яким повинен бути справжній професіонал. «Я-реальне» у цьому випадку включає в себе уявлення про ті якості, які вже є для досягнення ідеального образу «Я-професіонал», і про ті, які ще недостатньо розвинені. Дзеркальний образ «Я-професіонал» включає в себе уявлення майбутнього вчителя про оцінку його особистісних якостей іншими професіоналами. Професійна самооцінка – уявлення студента про власну цінність як фахівця, тобто це оцінювальний компонент професійної «Я-концепції». Отже, професійна «Я-концепція» вчителя – це усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, сформованість професійного кредо, концепції вчительської праці; співвіднесення себе з професійним еталоном, ідентифікація з професією, очікувана оцінка себе референтними людьми; самооцінка.

Висновки. Таким чином, спираючись на систему методичних підходів психопедагогіки, викладач у процесі професійно-педагогічної підготовки формує особистість майбутнього вчителя й забезпечує його становлення як компетентного фахівця. При цьому психопедагогіка, забезпечуючи методологічну базу управлінських і виховних аспектів діяльності вчителя, робить істотний вплив (через його дію) не лише на формування особистості майбутнього учня, але і на розвиток особистості самого вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки / І. Зязюн // Рідна школа. – № 11. – 2013. – С. 3–13.
2. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи [Електронний режим] / В.Л. Ортинський. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/13331222/pedagogika/student_studentska_grupa_obyekti_pedagogichnogo_protseesu.
3. Психология и педагогика : учеб. пособ. / А.А. Реан, Н. В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
4. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика учения / Эдвард Стоунс; [пер. С англ.; под ред. Н.Ф. Талызиной]. – М. : Педагогика, 1984. – 291 с.

CITED LITERATURE

1. Ziaziun I.A. Historical origins of psychological pedagogy / I. Ziaziun // Ridna shkola. – 2013. – № 11. 3–13. [in Ukrainian]
2. Ortynskyj V.L. Pedagogy of high school [Electronic resource] / V.L. Ortynskyj. – Mode of access: http://pidruchniki.ws/13331222/pedagogika/student_studentska_grupa_obyekti_pedagogichnogo_protseesu. [in Ukrainian]
3. Psychology and Pedagogy: textbook tutorial / A. Rean, N. Bordovskaja, S. Rozum. – St. Petersburg: Piter, 2004. – 432 p. [in Russian]
4. Stones E. Psycho-Pedagogy. Psychological theory and practice of teaching / E. Stones; [translated from English by N.F. Talyzina]. – Moscow: Pedagogica, 1984. – 291 p. [in Russian]

УДК 371.132 : 378.11 + 004.85

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Р.А. КУБАНОВ

У статті розглянуто наукові підходи до управління якістю освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Автор вважає, що якість освітнього процесу має складну ієрархічну структуру й проявляється в єдності двох його сторін: якості функціонування й розвитку освітньої системи; якості освіченості особистості – якості процесу і якості результату. Визначено, що підхід заснований тільки на контролі якості результатів освіти не відбиває внутрішніх можливостей освітнього процесу по досягненню необхідної якості професійної підготовки студентів. Означено, загальні умови управління якістю освітнього процесу. У висновках підкреслено, що якість освітнього процесу – це

інтегральна властивість, що обумовлює здатність педагогічної системи ВНЗ задовольняти існуючим і потенційним потребам особистості і суспільства, державним вимогам по підготовці висококваліфікованих фахівців. Перехід від ідей удосконалювання якості підготовки студентів, до ідей управління якістю освітнього процесу є провідною тенденцією в розробці сучасних моделей оцінки якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, студенти, якість освітнього процесу, управління якістю освітнього процесу.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Головна мета української освітньої політики полягає в забезпеченні високої якості освіти. Одним з основних завдань Болонського процесу є розвиток співпраці у сфері єдиного Європейського простору вищої освіти з метою забезпечення необхідної якості вищої освіти через системи забезпечення якості, а також розробки зіставних критеріїв якості, загальної методології. Отже, найближчим часом однією із стратегічних цілей вищої школи стає формування і впровадження ефективних систем управління якістю, при цьому з боку органів державного нагляду в області освіти потрібне вироблення узгоджених стандартів, процедур, методик на підставі яких здійснюватиметься оцінка ефективності цих систем. Визначені тенденції дозволяють науковцям окреслити найбільш актуальні напрямки досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та особливості формування системи якості вищої освіти досліджували В. Адольф і І. Степанова [1], М. Горшеніна [3] і О. Гулай [4], А. Задорожний, О. Грабовський і І. Осадчук [5], О. Хлебосолова [7]. Проте проблема покращення управління якістю освітнього процесу у вищому навчальному закладі є мало досліджуваною (інформація у джерелах дещо розрізнена), тому дуже актуальною.

Мета дослідження – розглянути наукові підходи до управління якістю освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Невід’ємним компонентом якості професійної підготовки майбутніх фахівців, як головної мети діяльності вищого навчального закладу, виступає якість освітнього процесу. Цю базову категорію для нашого дослідження слід розуміти як «інтегральну властивість, що обумовлює здатність педагогічної системи задовольняти існуючим і потенційним потребам особистості і суспільства, державним вимогам по підготовці висококваліфікованих фахівців» [2, с. 34]. За дослідженням В. Адольф і І. Степанової, якість освітнього процесу має складну ієрархічну структуру й проявляється в єдності двох його сторін:

- якості функціонування й розвитку освітньої системи;
- якості освіченості особистості – якість процесу і якість результату [1, с. 14].

Необхідно підкреслити, що підхід, заснований тільки на контролі якості результатів освіти не відбиває внутрішніх можливостей освітнього процесу по досягненню необхідної якості професійної підготовки студентів. У системі вищої освіти, де кінцевий результат відстрочений за часом, де безліч показників важко виміряти кількісно, де основним показником виступає сама людина, потрібні істотні зміни в управлінні якістю освітнього процесу. В. Адольф і І. Степанова зазначають: «Система управління якістю освітнього процесу являє собою комплекс засобів і способів організації діяльності керуючої й керованої підсистем, який забезпечує цілеспрямовану зміну освітнього процесу з метою надання йому властивостей, що гарантують задоволення суспільних і особистих потреб студентів, державних вимог по підготовці фахівців із заданими показниками якості» [1, с. 14].

Умовами управління якістю освітнього процесу виступають [2]:

1. Наявність сформульованої мети управління й критеріїв її досягнення, визначених на початку процесу управління.
2. Наявність достовірної інформації про умови функціонування кожного елемента педагогічної системи.
3. Можливість виміру показників якості освітнього процесу на будь-якому етапі управлінського циклу.
4. Наявність деякого переліку альтернативних шляхів досягнення кінцевої мети – методів (технологій) управління або формалізованого способу побудови й зміни цих альтернатив.
5. Можливість надання достатньо повної оцінки наслідкам реалізації кожної з альтернатив у освітньому процесі.

Отже, можна погодитися з думкою В. Адольф і І. Степанової [1], що якість професійної підготовки студентів як процесу й результату синтезується з:

- якості потенційних абітурієнтів;
- якості робочих програм викладання навчальних дисциплін;
- якості освітніх технологій, що забезпечують можливість формування професійних компетенцій;
- якості контрольних процедур, що забезпечують можливість визначення рівня досягнення сформованості професійних компетенцій у студентів;

- якості підготовки студентів, як внутрішньої якості системи, результату функціонування процесів, що забезпечують, з однієї сторони, визначення відповідності дійсного рівня освіченості студентів із запланованим, з іншого боку, з позиції задоволеності студентів освітнім процесом і його результатом;

- якості підготовки фахівців (якість підсумкової державної атестації, відкликання керівників підприємств, відкликання самих випускників) [1, с. 16].

Безумовно, процес підготовки фахівців відображає єдність цілей і змісту навчання (освітні стандарти і програми), суб'єктів процесу (студенти, професорсько-викладацький склад), засобів процесу підготовки (матеріально-технічна база, інформаційні ресурси, експериментальна база) і способів підготовки (методи й технології). Тому якість процесу професійної підготовки фахівців містить у собі якість нормативно-цілевих документів і освітніх програм, якість студентів, якість засобів процесу підготовки (навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база та 278ор.), якість освітніх технологій. М. Горшеніна зазначає, що усі названі елементи спрямовані на формування особистості фахівця й інтерпретуються як елементи системи, що базується на якості освітнього процесу й забезпечує якість професійної підготовки майбутніх фахівців [3, с. 24].

На думку О. Хлебосолової [7], у сучасних педагогічних дослідженнях існує два концептуальні підходи у визначенні того, з якою метою й, відповідно, як вимірювати й оцінювати якість освіти та професійної підготовки студентів.

Перший підхід, що реалізується в контексті ідей удосконалювання якості підготовки студентів, існує в педагогічній теорії й практиці вже багато десятиліть. Згідно із цим підходом, основна функція оцінки якості полягає в мінімізації відхилень від запланованих результатів, збереженні стійкого стану освітньої системи.

Головними об'єктами оцінки служать кінцеві результати освітнього процесу (сформовані знання, уміння, ціннісні орієнтації). Їхня оцінка здійснюється на основі показників і критеріїв успішності навчання й виховання, полягає в порівнянні результатів контролю з нормативними вимогами. При наявності істотних відхилень від установлених норм розробляється комплекс практичних заходів, що забезпечують оперативне керування якістю. Таке керування носить коригувальний характер і виражається в поширенні методичних листів і аналітичних звітів, проведенні навчальних семінарів, випуску спеціальної літератури. При цьому відбувається часткова видозміна (удосконалювання) методів і форм навчання й виховання за умови збереження в колишньому виді загальних цілей, структури й змісту освіти й відповідних їм норм. Підсумком проведення практичних заходів стає наближення результатів освітнього процесу до необхідної норми.

Другий концептуальний підхід пов'язаний із розвитком ідей управління якістю освітнього процесу. Він має глибоке коріння в різних областях знання й людської діяльності й ґрунтується на теорії систем і оптимального управління, теорії педагогічних систем, кваліметрії, прикладної кібернетики. Однак активне впровадження його в сферу освіти відбулося порівняно недавно.

Основний зміст оцінки якості професійної підготовки студентів, згідно з цим підходом, полягає в розвитку освітньої системи. Крім результатів освітньої діяльності об'єктами оцінки стають елементи освітнього процесу й фактори, що впливають на кінцевий результат. При визначенні критеріїв і показників якості на перший план виступають досягнення студентів. Крім них оцінюється стан факторів, що забезпечують просування вперед особистості в процесі навчання. Збір і обробка подібної інформації здійснюється в процесі моніторингу, тобто постійного спостереження за освітнім процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. На основі отриманої інформації розробляються моделі фактичної й бажаної ситуації, описується можливі причини проблем, пропонуються різні варіанти їх практичного розв'язку. За підсумками апробації різних варіантів виявляється ключова причина (або комплекс причин), що перешкоджають подальшому розвитку. Наступною дією є прийняття рішення по стратегічному й оперативному керуванню якістю, які можуть торкатися різних сторін освітнього процесу: його мети, структури, змісту, форм і методів. Їхня реалізація приводить до змін освітньої системи й перебудови її в якісно новий стан.

У контексті ідей управління якістю освітнього процесу важливе значення має оцінка якості навчального процесу. За дослідженням А. Задорожного, О. Грабовського, І. Осадчука [5] для практичного застосування можна рекомендувати такі критерії якості навчального процесу:

- наявність затверджених у встановленому порядку учбових планів, графіків навчального процесу, робочих програм з дисциплін;

- відповідність змісту учбових планів і робочих програм вимогам програм якості та стандартів ВНЗ;

- відповідність розпорядку занять логіці викладання по кожній дисципліні;

- відповідність елементів навчального процесу (лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо) затвердженим планам та програмам;

- комплектність і достатність методичного забезпечення по дисциплінах (методичні вказівки, конспекти лекцій, настанови виконання лабораторних робіт тощо);
- достатність, регулярність і рівень організації поточного контролю (контроль якості знань студентів, їх задоволеність якістю навчального процесу);
- оперативність прийняття та реалізації 279оригуючи заходів. Дослідники зауважують, що «... наведений перелік є орієнтовним, хоча більшість критеріїв може бути використано з наданням їм кількісної оцінки для прийняття оперативних управлінських рішень» [5, с. 52].

У контексті нашого дослідження концептуальною є думка дослідників удмуртського університету, що при оцінці якості підготовки випускників ВНЗ слід звернути увагу на дві складові цієї підготовки – освітню й професійну. Різними ВНЗ накопичений великий досвід оцінювання освітньої складової підготовки студентів, однак спроби створення типових систем оцінки рівня освоєння професійної складової підготовки випускників поки не привели до позитивного результату [6].

Очевидно, система навчання, що орієнтована на знання, уміння, навички не може виконати замовлення сучасного суспільства. Нова якість підготовки вимагає сучасних критеріїв її оцінки. О. Гулай [4] доводить, що «... серед науковців є думка, якщо випускник продемонстрував відмінні знання, то його якість підготовки є вищою порівняно з іншими. Це твердження правильне лише частково. Сучасні дослідження підтверджують, що успіх у фінансовому розумінні лише на 15% зумовлений знаннями своєї професії, а на 85% – умінням спілкуватися з колегами, схилити людей до свого погляду, рекламувати себе і свої ідеї, тобто з особистими рисами». Авторка констатує, що оцінка якості підготовки випускника освітньої установи за його знаннями та вміннями, які він виявляє на поточних і підсумкових іспитах, неадекватно характеризує справжній рівень його готовності до успішної професійної діяльності. Сьогодні важливим стає не лише опанування престижної професії, і навіть не певної професії, що користується попитом на ринку праці, а досягнення певного освітнього й культурного рівня, набуття певних компетенцій з метою підвищення конкурентоспроможності на ринку праці [4, с. 7]. На нашу думку, ця позиція вимагає від науковців новітніх підходів до розробки педагогічних технологій і інструментарію оцінки якості освітнього процесу у вищому навчальному закладі, можливо за допомогою міждисциплінарного підходу.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, якість освітнього процесу – це інтегральна властивість, що обумовлює здатність педагогічної системи ВНЗ задовольняти існуючим і потенційним потребам особистості і суспільства, державним вимогам по підготовці висококваліфікованих фахівців. Узагальнюючи вище сказане, слід зазначити, що перехід від ідей удосконалювання якості підготовки студентів, до ідей управління якістю освітнього процесу є провідною тенденцією в розробці сучасних моделей оцінки якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

У подальших дослідженнях буде розроблена й описана інтегративна модель оцінки якості освітнього процесу у економічному ВНЗ на основі міждисциплінарного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова ; РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2005. – 218 с.
2. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. Горшенина М. В. Теоретико-методологические основы управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе : монография / М. В. Горшенина. – Самара : Самар. Гос. Техн. ун-т, 2009. – 112 с.
4. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця / О. Гулай // Вісник Львівського університету : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. 26. – С. 3 – 10. – (Сер. : Педагогічна).
5. Задорожний А. В. Проблеми якості в системі вищої освіти / А. В. Задорожний, О. В. Грабовський, І. В. Осадчук // Системи обробки інформації : зб. наук. пр. – Харків: ХУПС, 2011. – № 6. – С. 51 – 53.
6. Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества : монография / [Н. А. Трубицына, Н. А. Баранова, Т. М. Банникова, А. В. Глазкова]. – Ижевск : Удмуртский университет, 2011. – 214 с.
7. Хлебосолова О. А. Качество школьного географического образования и способы его оценки : монография / О. А. Хлебосолова ; Ряз. Гос. Ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань, 2007. – 152 с.

CITED LITERATURE

1. Adolf V.A. (2005), Update process of teachers training based on the modeling of professional activity: monograph / V.A. Adolf, I. Yu. Stepanov; RIO KSPU named after V.P. Astafiev, 2005. – 218 p. [in Russian]
2. Bordovskii G.A. Quality management of the educational process: monograph / G.A. Bordovskii, A.A. Nesterov, S. Yu. Trapitsyn. – St. Petersburg: Univ RSPU named after A.I. Herzen, 2001. – 359 p. [in Russian]
3. Gorshenina M.V. Theoretical and methodological basis of quality management training in a technical college: monograph / M.V. Gorshenina. – Samara: Samara State Polytechnic University Press, 2009. – 112 p. [in Russian]
4. Gulay O. Lifelong learning – a condition of a highly skilled professional / O. Gulay // Bulletin of Lviv University: coll. Sciences. Works. Series: Pedagogical. – 2010. – Vol. 26. – P. 3 – 10. [in Ukrainian]
5. Zadorozhnyy A.V. Quality problems in higher education / A.V. Zadorozhnyy, A. Grabowski, I. Osadchuk // Information processing systems: coll. Sciences. Works. – Kharkiv: HUPS, 2011. – № 6. – P. 51 – 53. [in Ukrainian]
6. New results of education: the technology of design, measurement and quality assessment: monografiya / [N.A. Trubitsyna, N.A. Baranova, T.M. Bannikova, A.V. Glazkova]. – Izhevsk: Publishing house «Udmurtia University», 2011. – 214 p. [in Russian]

УДК 373.1 + 37.02: 811.11

ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯМ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТЛІ НОВОГО ЗАКОНУ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

О.М. ГАВРИЛЕНКО

В статті розглянуто проблеми оновлення змісту навчальних предметів і, зокрема іноземних мов її зв'язок з постійним удосконаленням Державних стандартів освіти. В Законі України «Про вищу освіту» в основу оновлення змісту навчальних предметів середньої та вищої школи покладено компетентнісний підхід. В першу чергу це забезпечується переорієнтацією іншомовної освіти на комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Звідси впливають шляхи такого оновлення: окреслити взаємозв'язок змісту навчальних предметів та методів навчання; обґрунтувати однокомпонентні та багатокомпонентні навчальні предмети; сформувати предметну структуру навчального процесу, створити відповідну технологію реалізації такого підходу.

Ключові слова: Закон України «Про вищу освіту», компетентнісний підхід, оновлення, предметна структура.

Визначення проблеми. Останні роки ХХ та початок ХХІ століть окреслились глибокими змінами у соціально-економічному розвитку України, включаючи й освітню сферу. Вхід України в європейський та світовий освітній простір є стратегічною метою. Щойно прийнята програма для загальноосвітніх закладів освіти з іноземних мов не визначає традиційні цілей вивчення мов. В її основу покладені компоненти міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції. Серед них виділяється лінгвосоціокультурні, дискурсивні, стратегічні та лінгвістичні. В цьому напрямку ведуть дослідження сутності понять "компетентність", "компетенція" П. Бех, Т. Вольфовська, Б. Гершунський, О. Пометун, В. Сафонова, О. Соловова. Проте майже не розглянута проблема розуміння й усвідомлення студентами, учителями цілей навчання іноземних мов у світлі сучасного компетентнісного підходу. Це в свою чергу вимагає перегляду структури і змісту Державних стандартів навчальних предметів, а відповідно й змісту навчальних предметів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання приводить до перегляду структури й змісту традиційних джерел знань підручників, посібників, методичних розробок, до запровадження у навчальний процес фундаменталізації загальноосвітньої вищої та середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень. В 60-х – 70-х роках минулого століття вченими закладено загально педагогічні основи організації навчально-виховного процесу у освітніх навчальних закладах. Їх розробляли відомі вчені А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, Б.К.Бабанський та інші.

Вони встановили закономірності оновлення навчальних предметів і пов'язали їх з безпосередньою класифікацією методів навчання. Серед висунутих ідей ми виокреслюємо точку зору М.І.Махмутова щодо бінарного підходу до класифікації методів навчання. На нашу думку такими є методи

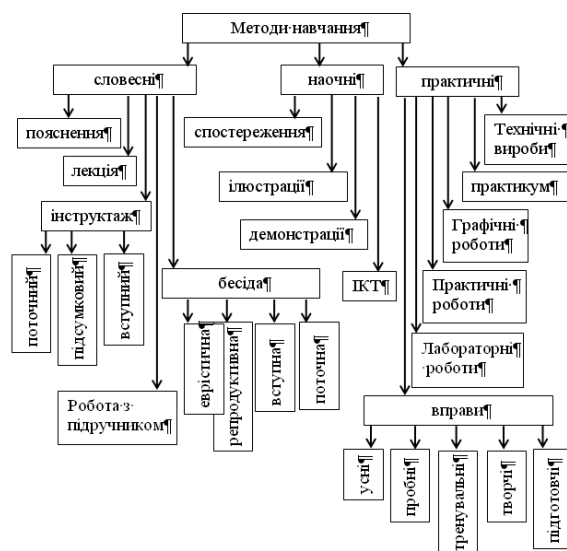


Рис. 1. Структура методів навчання

викладання й методи учіння [5] іноземних мов. Ця ідея тривалий час була домінуючою, бо складала основу формування нас не лише змісту, а й структури змісту навчання. Згідно такої ідеї формувались методи викладання іноземних мов:

- інформаційно-узагальнюючий;
- пояснювальний;
- інструктивно-практичний;
- пояснювально-спонукальний;
- спонукальний.

а нашу думку вони складають дещо видозмінену традиційну класифікацію методів навчання, яка передбачає створені у 60-80-і роки минулого століття С.І.Петровський, Є.А.Голант групи методів: словесні, наочні, практичні, рис. 1. І.Я.Лернер, М.М.Скаткін, М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, І.Ф.Харламов, Ю.К.Бабанський розширили їх. Цим самим були науково-обґрунтовані методологічні та методичні шляхи оновлення навчально-виховного процесу і, зокрема навчальних предметів.

Для навчання іноземних мов актуальними є методи учіння, то вони безпосередньо пов'язані з рівнем активізації розумової діяльності суб'єктів навчання. Ми розглядаємо поняття рівня активізації, яке передбачає розвивальну функцію за умов реалізації психологічно-педагогічного змісту засвоєння знань. Вказані вище автори довели, що розумовий розвиток учнів ефективніше забезпечується, коли навчальні предмети оновлюються на основі проблемно-дослідною групою методів навчання. Кмітливість і спритність суб'єктів навчання, їх думки ефективніше розвиваються, у них поряд з іншими формами мислення цілеспрямовано формуєть абстрактне мислення. До методів учіння вони віднесли: виконавчий, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий. Така система складала основу інформаційно-знаневої парадигми. На нашу думку вказані підходи тривалий час враховувались під час формування Державних стандартів навчальних предметів.

Нині згідно з Законом України «Про вищу освіту» інформаційно-знанева парадигма потребує доповнення і видозміни, адже компетентність, компетентності, компетентнісний підхід уже викликали зміну традиційної парадигми навчання. Відповідно повинні змінитись шляхи, форми і методи оновлення шкільних навчальних предметів. На наш погляд у цій ситуації потребує додаткового дослідження проблема визначення шляхів оновлення навчальних предметів на основі нової парадигми освіти.

Мета статті – проаналізувати представлені в науковій літературі підходи українських і зарубіжних учених до визначення понять "компетентність" та "компетенція" і показати вплив компетентнісного підходу на постановку цілей навчання іноземних мов, визначити закономірності, шляхів та методів формування оновлення навчальних предметів з іноземних мов вищої та середньої школи.

Виклад основного матеріалу. Є загально визнаним, що навчальні предмети з іноземних мов повинні включати систему навчальних цілей. Ми їх розглядаємо на шести рівнях. Зокрема рівень:

- знань щодо зацікавленості суб'єкту навчання предметом навчання іноземних мов. Передбачається мати уявлення про об'єкт, предмет, мету та завдання навчального предмету. Суб'єкт навчання обирає власну траєкторію навчання, орієнтується у сучасному стані науки;
- розуміння комунікативних компетенцій з іноземної мови. Суб'єкт навчання має знати сутність основних понять навчального предмету, їх визначення;
- володіння навиками мислення, оперуванням принципами, теоріями, законами формування структури навчального предмету;
- аналізу та синтезу змісту навчання іноземної мови, розпізнання об'єкту навчального предмету у структурі мовного оточення, уміння характеризувати не лише стандартні знання, а й передавати мовою уявлення, абстрагування, узагальнення результатів навчальної роботи;
- володіння методикою формування практичних навичок перетворювати набуті знання у безпосередню виробничу силу. Суб'єкт навчання повинен вміти характеризувати мовне середовище, здійснювати класифікацію набутих знань, застосовувати методи узагальнення та інтерпретації результатів навчальної діяльності. Цей рівень включає уміння формулювати проблеми, визначити та реалізувати завдання навчального предмету, здійснювати самоконтроль та самостійно робити висновки.

Внутрішню сутність рівнів можна з'ясувати, якщо порівняти їх і визначити різницю між ними. Неважко помітити, що вони відрізняються глибиною усвідомлення мовного змісту навчального предмету.

Реалізувати визначені рівні щодо навчальних цілей навчального предмету буде ефективним, коли будуть окреслені первинні завдання:

- провести аналіз та знайти порушення вимог стандартів у змісті навчального предмету (програмах, підручниках, методичному забезпеченні);
- виділити й чітко сформулювати типологію порушень, неточностей тощо;

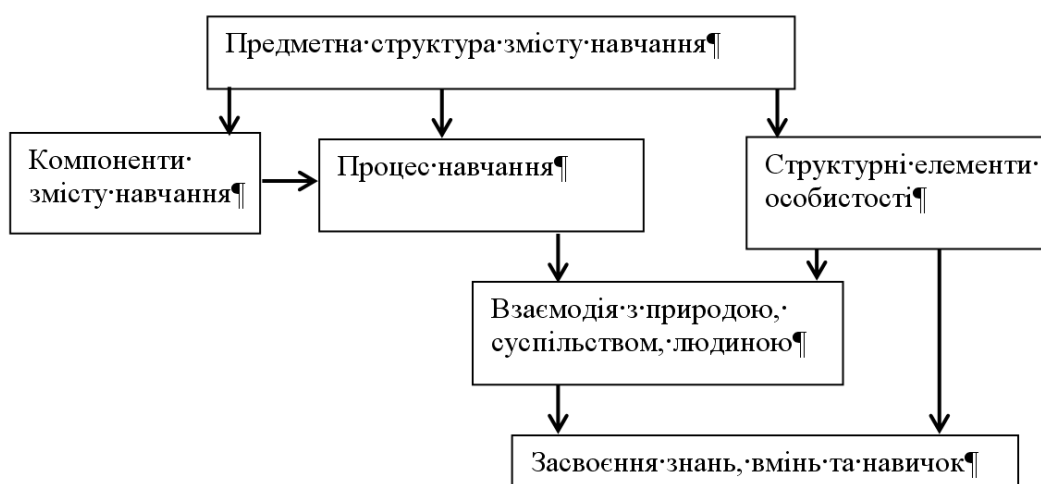


Рис. 2. Предметна структура змісту навчання

- окреслити правильні варіанти дій з досягнення якості навчання;
- здійснити аналіз підручників й посібників з погляду викладача.

Важливого значення набуває дослідження предметної структури змісту навчання іноземних мов, рис. 2

Компоненти змісту освіти, що окреслені вище, визначені на основі аналізу структурних елементів особистості, і самі по собі не дають повного уявлення про цей зміст. Суб'єкт навчання у процесі навчання засвоює знання, вміння і навички, взаємодіючи з освітнім середовищем. Для нього предметом вивчення є вся оточуюча людину дійсність, до якої належать природа, суспільство і людина. Ця структура відображена у предметній структурі наукового знання. У природознавстві вона поділяється на дві великі групи: тіла неживої природи і тіла живої природи. У філології вона має більшу розгалуженість.

З філософської точки зору загальна структура наукового знання включає три галузі науки. Вони, насамперед різняться своїм предметом дослідження. Перший комплекс відноситься до природничих наук, вивчає речовинно-енергетичний й антиентропійний напрямок розвитку матерії. Речовинно-енергетичний напрямок організації матерії є дискретним рядом матеріальних утворень, субординарно взаємозв'язаних. Кожен елемент структури включає взаємозв'язані елементи попереднього рівня і враховує, що основною тенденцією природи є зростання ступеня її організації. Тоді навчальні предмети мають чітко визначену структуру: всесвіт, метagalactика, галактики, зоряні скупчення, зірки і сімейства зірок, системи із супутниками, метеоритні асоціації, колоїдні і кристалічні агрегати, неорганічні мінерали, метеорити, молекулярні системи (кристали, колоїди, молекули, атоми, фундаментальні частинки, кванти випромінювання, електрони, протони).

На нашу думку Державні стандарти освіти та навчальні предмети повинні враховувати два способи відображення наукою провідної галузі знань: об'єктний та аспектний [3].

Ми розглядаємо другий спосіб як відображення аспектно-орієнтованого навчання. Цей підхід ґрунтується на інформаційно-мовній програмній системі і складається з набору модулів. Кожен модуль наділений цільовими особливостями досягнення результатів, без яких неможливе функціонування системи. Організація системи така, що кожен із цих модулів реалізовує логічний функціональний зв'язок. В рамках же об'єктно-орієнтованого підходу логічні зв'язки програми не завжди локалізуються в окремому модулі. Тоді логічні закономірності, що відображають функціональні завдання, будуть властиві різним модулям навчального предмету.

В основі мовних навичок лежать мовні модулі двох видів: модуль оформлення вимови, інтонації, лексики, дотримання граматики згідно норм мови; модуль оперування – розумових дій з вибору тексту, підбору слів для створення логічного речення, тексту, їх варіації.

Дії модулів оформлення та оперування потребують доведення їх до певного рівня формування, який забезпечить спрямовану увагу в процесі говоріння, слухання, письма. Тоді фонетичні, лексичні, граматичні компетенції можна розглядати у якості мовних компонентів мовних умінь.

Формування аспектних мовних компетенцій усного мовлення повинне враховувати ступінь їх перетворення у мовну компетентність суб'єкта навчання. Тобто доведення до автоматизму і правильності виконання ними визначених програмами навчання чотирьох мовних дій. Тоді має випадок формування лексичної компетентності. Це буде тоді, коли лексичні навички будуть доведені до автоматизму у мовній діяльності згідно до запланованого результату.

До однокомпонентних навчальних предметів ми віднесли носії:

- предметних знань – фізику, хімію, біологію, географію, астрономію, історію;
- способів навчальної діяльності – іноземна мова, креслення, фізкультура, технологічна освіта, інформатика;
- образного бачення світу – музика, малювання.

Двома компонентами провідних функцій наділена математика, література, мова.

Приведений поділ є умовним. Можливо, що провідну функцію виконує навчальний предмет образного бачення світу. Тоді в допоміжний блок входять деякі предметні знання та певні способи діяльності. Тому необхідно визначити відносну частку основного компоненту, який переважає над усіма іншими.

В системі як середньої, так і вищої школи визначаються провідні функції навчальних предметів. Відповідно у кожному навчальному предметі є головний, ведучий компонент, який має багатопільове призначення. Такими компонентами є предметні знання, способи діяльності, образне бачення світу. Перші два властиві для іноземних мов.

Слід зауважити, що історично склалось, що починаючи з 70-х років минулого століття кількість навчальних предметів у середніх загальноосвітніх навчальних закладах зросла майже на третину. Тому щось говорити за мотивацію навчання недоцільно. Ми вбачаємо вихід у тому, що визначаємо провідну функцію однокомпонентних, двокомпонентних та багатокомпонентних навчальних предметів. Безумовно компонентність навчального предмету впливає на формування методики його вивчення. Виходячи з цього ми розглядаємо одно-, дво та багатоаспектні функції й до формування знань з іноземної мови. На нашу думку більш ефективною є точка зору щодо використання двокомпонентної структури формування знань. Прикладом такого підходу є використання двокомпонентних термінів-словосполучення. Вони вважаються ефективними мовними засобами сучасної номінації у новітніх термінологіях. Ефективність досягається завдяки їх структурній стислості та семантичній ємності. Наступним кроком формування двокомпонентності є продуктивне терміноутворення, а далі синтез набутих знань приводить до мовної активності суб'єкту навчання. Так формуються схожі на фрази, не дивлячись, що вони функціонують як лексеми. Доречно наголосити, що лінгвістичний аналіз іномовної інформації передбачає вільне володіння термінами і усвідомлення мовних законів. Тоді суб'єкт мати мотивація до навчання і буде спроможний до самонавчання та розвитку.

Слід також зауважити, що майже кожен навчальний предмет забезпечує реалізацію політехнічної спрямованості навчання і одночасно формування світогляду, які не є другорядними у майбутньому молоді.

Залежно від провідної функції сукупності предметних знань, способів діяльності, образності бачення світу організаційні форми навчання мають різні форми. Зокрема, коли сукупність знань є провідним компонентом, то маємо систему багатокомпонентних знань. Сукупність допоміжних знань може набувати властивостей комплексу. Безумовно основа побудови системи знань, буде іншою, ніж основа для побудови комплексу [6, с. 70-72].

Для навчальних предметів, де провідним компонентом є певні однокомпонентні вміння, навички і способи діяльності знання відіграють обслуговуючу, допоміжну роль. В цьому випадку набуті знання використовуються в основному для формування більш системних умінь. Сукупність допоміжних знань процесуального блоку складається ніби з двох шарів: один умовно можна назвати предметним, оскільки знання цього шару належать до групи наукових дисциплін, другий шар — власне допоміжні знання, але одні й другі покликані забезпечити оптимальне засвоєння змісту основного блоку [5].

Висновок. На нашу думку пріоритетами у процесі підготовки та становлення майбутніх вчителів іноземної мови та учителів-практиків є: спрямованість на конкретно-предметну та методичну їх підготовку. Проте Закон України «Про вищу освіту» орієнтує на розширення меж традиційних підходів у напрямку до переходу на компетентнісний підхід у навчанні молоді. Такий перехід є важливим в професійній діяльності вчителя і більш ефективний для формування особистісних світоглядних орієнтирів. Компонентність знань дає можливість здійснювати суб'єктивні якості: толерантність, діалогічність, демократичність, культурологічну освіченість майбутнього вчителя іноземної мови.

Є перспективним надалі дослідити вплив одно, дво та багатоаспектних функцій на формування системи знань суб'єктів навчання. Уважне ставлення до змісту навчання, раціональне використання різних методів мовного спілкування допомагають визначити коло основних шляхів для створення ефективною навчальною ситуації та покращення результативності навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 3. – С. 92 – 99.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с
3. Бем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение: слагаемые системы. // Школьные технологии. – 1999. – №4. – С. 59 – 78.
4. Сафонов В.О. Аспектно-ориентированное программирование: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2011. – 104 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М., 1975. — 368 с.
6. Малафійк І.В. Дидактика. Учебное пособие / -К.: Кондор, 2009. - 406 с.

CITED LITERATURE

1. Kovalenko O. Towards a democratic education system // Foreign languages in schools. - 2005. - № 3. - P. 92 - 99.
2. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: Basic course of lectures: A Manual for Students of ped. universities and teachers. - M.: Education, 2002. - 239 p.
3. Boehm, I., Schneider J. Productive learning: the terms of the system. // Technology School. - 1999. - №4. - P. 59 - 78.
4. Safonov V.O. Aspect-oriented programming: study guide. - SPb.: Publishing House of St. Petersburg University. University Press, 2011. - 104 p.
5. Makhmutov M.I. Problem training: basic questions of theory. - M., 1975. - 368 p.
6. Malafiyik I.V. Didactics. Study guide / K.: Condor, 2009. - 406 p.

УДК 371.261

КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.В. КОРИННА

У статті проведений аналіз останніх досліджень і публікацій в області контролю навчальної діяльності учнів. Виявлено функції і принципи контролю як компонента педагогічної системи. Позначені основні проблеми оцінювання результатів навчання в сучасній школі.

Ключові слова: контроль, оцінювання, результати навчання, педагогічна діагностика, оцінка знань.

Важливим компонентом процесу навчання, спрямованим на підвищення ефективності його результатів, є контроль і оцінка навчальних досягнень студентів. Об'єктивний аналіз результатів контролю знань учнів служить для викладачів та керівників навчальних закладів основою визначення стану навчального процесу.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших передумов, що впливають на якісну підготовку майбутнього фахівця у вищій школі, є організація і управління повноцінною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, націленою на засвоєння системи знань, умінь і навичок, оволодіння досвідом самостійної діяльності. У сукупності засобів, що забезпечують функціонування системи управління якістю підготовки фахівців, важлива роль належить науково обґрунтованому, ретельно спланованому і раціонально організованому контролю за процесом і результатами навчання студентів.

Проте вимоги до підвищення якості підготовки випускників ВНЗ зумовлюють необхідність продовження пошуку нетрадиційних підходів до організації контролю знань, умінь і навичок студентів.

Перехід на нову модель навчання студентів, яка передбачає активність і самостійність їх у навчальному процесі, трансформація навчальної функції викладача в керуючу і коригувальну вимагає відповідної організації педагогічного контролю.

Крім того, в освітній практиці накопичилося безліч протиріч, які вимагають свого вирішення:

– між динамізмом освітніх систем, їх варіативністю, з одного боку, і необхідністю дотримуватися деяких єдиних моделей контролю, освітніх стандартів – з іншого;

– між постійно зростаючим потоком інформації, об'ємом змісту освіти, його складністю з одного боку, і обмеженими часовими можливостями студентів по їх засвоєнню, з іншого;

– між численними діагностичними методиками, критеріями, шкалами оцінки якості освіти та необхідністю приведення їх до єдиних норм і стандартів.

Мета. Дослідження проблеми контролю і оцінювання навчальних досягнень в вищій школі.

Завдання. Виявити сутність, зміст і функції контролю як компонента педагогічної системи. Позначити найбільш характерні особливості системи контролю у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання об'єктивної оцінки знань учнів завжди цікавили науковців. Проблему контролю навчання у вищій школі, а саме методологічні аспекти контролю навчальної діяльності, його функції, види, методи, форми вивчали О. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Безносок, В. Беспалько, В. Бочарнікова, І. Булах, О. Єсаулов,

Ч. Купісевич, І. Лернер, Л. Одерій, В. Оконь, І. Подласий, Полюк, Л. Романишина, І. Романюк, Н. Тализіна, Г. Цехмістрова тощо.

В.П. Беспалько вважає контроль необхідним компонентом діяльності людини взагалі і виділяє контроль як один з важливих аспектів людської діяльності [3].

С.І. Архангельський виділяє вхідний і вихідний контроль, які мають власні завдання і характеристики. У цьому підході місце контролю точно визначено, але не приділяється увага його процедурам як засобу здійснення зворотного зв'язку [1].

Ю.К. Бабанський у запропонованій ним моделі навчального процесу включає контроль лише як самостійний компонент навчання [2].

Комплекс структурних елементів, виділених Т.А. Ільїною в педагогічній системі, – це навчальний матеріал, навчальні посібники, учитель, учень, - напевно чи можна вважати вичерпним. Контроль у цьому переліку взагалі відсутній [5].

У дисертаційному дослідженні Л.С. Ушакової місце контролю визначено досить чітко: як елемент управління він пов'язаний з усіма ланками навчального процесу. Саме тому контроль визначається автором як найважливіший інструмент управління [11].

На думку В.І. Горової, сутність контролю становить сукупність зворотного зв'язку і оцінки прогнозованих і реальних параметрів [4].

Поняття “педагогічний контроль” стосовно до навчального процесу, як вважає Челишкова М.Б., має кілька тлумачень. З одного боку, педагогічний контроль являє собою єдину дидактичну та методичну систему перевіркової діяльності. Ця взаємопов'язана спільна діяльність викладачів та учнів при керівній і організуючій ролі педагогів спрямована на виявлення результатів навчального процесу та на підвищення його ефективності. З іншого боку, стосовно до повсякденного навчального процесу, під контролем розуміють виявлення та оцінку результатів навчальної діяльності школярів або студентів [12].

Таким чином, незважаючи на численні звернення дослідників до проблеми контролю, саме поняття поки не отримало однозначного трактування.

Виклад основного матеріалу. Нерідко в сучасній педагогіці контроль результатів навчання визначається як педагогічна діагностика: “Педагогічна діагностика – процес, в ході якого проводяться вимірювання рівня засвоєння знань, навченості учнів, а також і деяких сторін розвитку і вихованості, обробка та аналіз отриманих даних, узагальнення та висновки про коригування процесу навчання і про просування тих, хто навчається на наступні ступені навчання, висновки про ефективність роботи викладачів і всього освітнього закладу” [9, С. 352].

При діагностиці центр уваги викладача зміщується на завдання управління процесом засвоєння знань шляхом організації систематичного контролю за рівнем оволодіння матеріалом, за прогалинами, що виявилися при підготовці учнів. В останньому випадку контроль забезпечує зворотний зв'язок від учня до викладача і допомагає стежити за ходом процесу засвоєння знань у кожного учня в цілях своєчасної корекції цього процесу [12].

Наведені визначення дозволяють зробити висновок про те, що основна мета діагностичного контролю – надавати формувальний вплив на поточний процес навчання за рахунок встановлення зворотного зв'язку від учня до педагога.

Педагогічна діагностика передбачає виконання таких основних функцій: навчальної, стимулюючої, виховної та діагностичної [8].

Навчальна функція полягає у забезпеченні зворотного зв'язку як передумови підтримання дієвості й ефективності процесу навчання.

Діагностична функція передбачає виявлення прогалин у знаннях учнів, процес учіння має форму концентричної спіралі. Якщо на нижчих рівнях учіння трапилися прогалини, то буде порушена закономірність спіралеподібної структури учіння.

Стимулююча функція зумовлюється психологічними особливостями людини, що проявляється у бажанні кожної особистості отримати оцінку результатів певної діяльності, зокрема навчальної.

Виховна функція полягає у впливі контролю навчальної діяльності на формування в учнів ряду соціально-психологічних якостей: організованості, дисциплінованості, відповідальності та ін.

Зроблений нами теоретичний аналіз літератури показав, що в педагогіці значно зросла кількість функцій, виконуваних контролем. Причому це відзначається в багатьох наукових роботах. В одних випадках функції контролю розглядаються в контексті створення різних систем оцінювання, в інших – у зв'язку з розробкою педагогічних технологій, в третьому – при визначенні моделей управління навчальним процесом тощо.

І все ж головна функція контролю, відповідно до думки сучасних дослідників, - діагностична. Під нею розуміється процес виявлення рівня знань, умінь, навичок, оцінка реальної поведінки студентів.

Слід зазначити, що в переважній більшості публікацій визнання за контролем будь-якої однієї функції призводить до спотворення його природи, робить його однобічним, з чим ми цілком згодні. Тільки при гармонійному поєднанні всіх функцій виконується призначення контролю як компонента системи навчання. Природно, що функції на різних етапах процесу навчання проявляються в різній мірі.

Назвемо основні принципи організації контролю у вищій школі: систематичності, всебічності, надійності, об'єктивності, валідності, професійної спрямованості, системності, врахування індивідуальних особливостей об'єкта вивчення, гуманістичної спрямованості, індивідуального характеру перевірки й оцінки знань, розмаїття використовуваних видів і форм перевірки та оцінки знань і умінь, прозорість результатів, єдності вимог.

Таким чином, контроль як компонент педагогічної системи вузу характеризується багатоаспектно. Він має власний зміст, структуру і функції. Кожен з цих елементів взаємопов'язаний з іншим і пливають один на одного.

За словами І.І. Подласого, контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) [10].

Оцінювання – це процес вимірювання навченості, відмітка – це результат навченості. За І.І. Подласим, оцінка і відмітка є результатами проведеного педагогічного контролю. Оцінка – спосіб і результат, що підтверджує відповідність або невідповідність знань, умінь і навичок студента цілям і завданням навчання. Відмітка – чисельний аналог оцінки.

Слід зауважити, що в педагогічному процесі частим явищем стає помилкове педагогічне оцінювання. Як зазначає Г.М. Коджаспірова, помилка педагогічного оцінювання – це результат неправильної взаємодії педагога і учнів, що, в свою чергу детерміновано відповідним рівнем педагогічної свідомості викладача [7]. Ці помилки зазвичай виявляються в наступному:

- виставленні завищених оцінок (оцінка “великодушності”);
- прагненні уникати крайніх оцінок (оцінка “центральної тенденції”);
- перенесення особистісного ставлення на оцінювання (оцінка “ореолу”);
- оцінювання знань, якостей особистості та поведінки учня залежно від вираженості тих же характеристик у викладача (оцінка “контрасту”);
- невмінні викладача після високої оцінки відразу ставити низьку і навпаки (оцінка “близькості”);
- винесенні аналогічних оцінок різних проявів, які здаються логічно пов'язаними (логічні оцінки).

Аналіз традиційних методів оцінювання результатів навчання показує, що вони спираються на суб'єктивні характеристики. Очевидно, з цієї причини результати навчання трактуються сьогодні досить довільно, а викладачами розробляється власна система перевірочних завдань.

Педагогічні оцінки нерідко помилково ототожнюють з відмітками, які служать для встановлення числових аналогів оціночних суджень. Наприклад, за усталеною в нашій країні традиції задовільні знання оцінюються “трійкою”, відмінні – “п'ятіркою”. Насправді ці бали не мають чіткого педагогічного сенсу і не дають кількісної характеристики відповіді учня. Вони не позбавлені суб'єктивізму в тому випадку, коли викладач порівнює всі досягнення учнів зі своїми мірками.

Дійсно, незважаючи на рекомендовані загальні критерії оцінки рівень вимог різних викладачів абсолютно індивідуальний. У кожного є своє розуміння принципів вимогливості та справедливості, свої критерії якості знань. На оцінку викладача впливають і попередній процес спілкування з учнем, і його особистісні установки по відношенню до оцінюваного учня. Певний вплив мають зовнішній вигляд контрольованого і набуте ним уміння ясно викладати свої думки, а також ряд інших факторів, умовно названих “емоційною складовою”.

На відміну від суб'єктивних оцінок вимірювання передбачає проведення об'єктивного кількісного зіставлення оцінюваної властивості студента з певним еталоном, прийнятим в якості одиниці вимірювання. При педагогічному вимірюванні роль оцінюваної властивості відводиться знанням, умінням або навичкам, а замість одиниці вимірювання використовуються контрольні завдання або частини завдань по змісту предмету, що перевіряється.

Розробка проблеми вимірювань передбачає вирішення трьох взаємопов'язаних завдань: для чого, що і чим вимірювати. Відповідь на перше питання досить проста. Вона безпосередньо пов'язана з постановкою цілей контролю. Якщо мета – оцінка навчальних досягнень, то головна увага приділяється перевірці та виявленню обсягу засвоєних знань або умінь. Встановлений об'єм зазвичай трактується як рівень підготовки з предмета.

Відповідь на друге питання пов'язана з вирішенням ряду проблем, зумовлених специфікою вимірювань в педагогіці. При педагогічному вимірюванні немає явно заданого предмета вимірювання,

немає засобу, готової одиниці, немає нульової точки відліку. Тому доводиться починати з теоретичного аналізу проблем і, головним чином, з визначення предмета вимірювання, для чого необхідно подолати деякі концептуальні труднощі і ввести систему взаємопов'язаних понять, що асоціюються з предметом.

При оцінці навчальних досягнень як предмета вимірювання зазвичай виділяють рівень і якість підготовки. Що стосується рівня підготовки, то зазвичай вважають, що це сукупність знань, умінь, навичок і уявлень, засвоєних студентом. Набагато складніше визначити якість підготовки. Узагальнення результатів низки наукових і методичних робіт дозволяє говорити про різні підходи при вирішенні цього питання. Серед точок зору теоретиків і практиків немає не тільки єдності, але і подібності. В одних випадках категорію якості ототожнюють з повнотою знань та їх глибиною. В інших випадках на перший план виходять конкретність і узагальненість знань, їх усвідомленість, міцність і логічність викладу матеріалу, раціональність способів і прийомів вирішення навчальних завдань.

За будь-яких принципів організації навчального процесу саме системі оцінювання знань належить важлива роль у забезпеченні високої якості освіти та формуванні конкурентоспроможних фахівців.

У зв'язку з цим постає питання про пошук принципово іншого підходу до оцінювання, який сприяв би гуманізації освіти, індивідуалізації навчального процесу, підвищенню навчальної мотивації і самостійності в навчанні.

Впровадження бально-рейтингової системи оцінки формує нові реалії у навчальній діяльності студентів і системі викладання. Бально-рейтингова система оцінки є складовою частиною кредитно-модульної системи навчання, в основі якої лежить компетентнісна модель формування знань, умінь і навичок. Тому об'єктом оцінювання в бально-рейтинговій системі є сформовані компетенції або результати навчання, що призводить до виникнення зв'язку між викладанням, оцінюванням і результатами навчання. З точки зору викладання і навчання є динамічна рівновага між стратегіями викладання, з одного боку, і результатами навчання і оцінюванням, з іншого [6].

Необхідно відзначити, що при всіх своїх плюсах впровадження рейтингової системи пов'язане з низкою ризиків психологічного та організаційного характеру.

По-перше, сама ідея ранжирування є досить спірною в педагогіці – чи не вийде так, що від введення рейтингу виграють тільки ті, хто займає в ньому верхні рядки, а іншим рейтинг завдасть психологічної травми? По-друге, існує ризик необ'єктивної оцінки. Але він виявляється набагато меншим, ніж у звичайній п'ятибальній системі, тому що рейтинг враховує різні види досягнень. Як правило, рейтингова таблиця відображає реальний статус студента в колективі.

Таким чином, контроль знань – складний етап процесу навчання. Складний і для викладача, і для студентів. Для викладача він складний в теоретичному, методичному та організаційному відношенні, а для студентів – в психологічному.

Висновки. Як показує практика, на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти значення контролю підвищується і він стає вкрай необхідним.

До недоліків існуючої практики перевірки та оцінки знань слід віднести стихійність, нерациональне використання методів, форм, відсутність дидактичної цілеспрямованості, ігнорування характерних особливостей навчального матеріалу і умов роботи, відсутність систематичності тощо.

На наш погляд, розробка методології оцінювання досі залишається проблемою, тому що винятково важко здійснити послідовне зіставлення цілей освіти з результатами навчання.

Всі ті вимоги, які висуваються до контролю навчальної діяльності учнів, в більшості своїй не можуть дотримуватися при традиційному оцінюванні результатів навчання, оскільки відсутні єдині стандарти в педагогічній діагностиці.

Аналіз традиційних методів перевірки і оцінки знань показав, що при контролі знань не встановлюється єдиних, загальноприйнятих цілей, які однаково розуміються і яких потрібно досягти в процесі навчання. Крім того, суб'єктивність оцінки знань пов'язана з недостатньою розробкою методів контролю системи діагностики знань. Отже, проблема виключення суб'єктивності в оцінці та перевірці знань вимагає більш поглибленого дослідження.

Успішне вирішення згаданих проблем дасть змогу побудувати загальну струнку систему діагностики рівня навчальних досягнень студентів, що стане важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- 1 Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.9
- 2 Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1984. – 80с.
- 3 Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та., 1977. – 304 с.
- 4 Горюва В.И. Педагогическое мастерство в профессиональной деятельности педагога высшей школы //

Непрерывное педагогическое образование. Вып.6. – Ставрополь: СГПУ, 1994. – С. 44-49.

- 5 Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1-3. – М., 1972-1973. – С. 7.
- 6 Камалева А.Р., Маряшина И.В. Использование рейтинговой системы контроля и оценки знаний, умений, навыков и компетенций для повышения качества обученности учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла) [коллективная монография] / А.Р. Камалева, И.В. Маряшина. – Казань: ТГГТУ, 2011. – 210 с.
- 7 Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. Высш. И сред. Пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
- 8 Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: – Знання, 2007. – 447 с.
- 9 Педагогіка. Уч. посібие / Под ред. П.І. Підкасистого. – М. 1998г. – С. 352 – 366.
- 10 Подласый И.П. Педагогіка. Новый курс: учебник для студ. Педвузов в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
- 11 Ушакова Л.С. Рейтинговая система контроля знаний и педагогическая диагностика как средства управления учебным процессом в профессиональном образовательном учреждении: Дисс. Канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 200 с.
- 12 Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

CITED LITERATURE

- 1 Arhangel'skiy S.I. Uchebnyy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernyye osnovyy i metody / S.I. Arhangel'skiy. – М.: Vysshaya shkola, 1980. – 386 s.
- 2 Babanskiy Y.K. Intensifikatsiya protsessa obucheniya. – М.: Znanie, 1984. – 80s.
- 3 Bepalko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem / V.P. Bepalko. – Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta., 1977. – 304 s.
- 4 Gorovaya V.I. Pedagogicheskoe masterstvo v professionalnoy deyatelnosti pedagoga vysshey shkoloyi // Nepreryivnoe pedagogicheskoe obrazovanie. Vyip.6. – Stavropol: SGPU, 1994. – S. 44-49.
- 5 Iina T.A. Strukturno-sistemnyy podhod k organizatsii obucheniya. Vyip. 1-3. – М., 1972-1973. – S. 7.
- 6 Kamaleeva A.R., Maryashina I.V. Ispolzovanie reytingovoy sistemy kontrolya i otsenki znaniy, umeniy, navyikov i kompetentsiy dlya povysheniya kachestva obuchennosti uchashchysya molodezhi (na primere obucheniya predmetam estestvennonauchnogo tsikla) [kollektivnaya monografiya] / A.R. Kamaleeva, I.V. Maryashina. – Kazan: TGGTU, 2011. – 210 s.
- 7 Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskyy slovar: Dlya stud. Vyissh. I sred. Ped. Ucheb. zavedeniy. – М.: Akademiya, 2000. – 176 s.
- 8 Kuzminskiy A.I., Omelyanenko V.L. Pedagogika: Pidruchnik. – К.: – Znannya, 2007. – 447 s.
- 9 Pedagogika. Uch. Posobie / Pod red. P.I. Pidkasytogo. – М. 1998g. – S. 352 – 366.
- 10 Podlasyiy I.P. Pedagogika. Novyyiy kurs: uchebnik dlya stud. Pedvuzov v 2 kn. / I.P. Podlasyiy. – М.: Gumanit. Izd. Tsentr VLADOS, 2000. – Kn. 1. – 576 s.
- 11 Ushakova L.S. Reytingovaya sistema kontrolya znaniy i pedagogicheskaya diagnostika kak sredstva upravleniya uchebnym protsessom v professionalnom obrazovatelnom uchrezhdenii: Diss. ... kand. Ped. Nauk. – Stavropol, 2000. – 200 s.
- 12 Chelyshkova M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov: Uchebnoe posobie. – М.: Logos, 2002. – 432 s.

УДК : 378

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

К. О. ГЛЯНЕНКО

У статті проведено аналіз феномену «мовленнєва діяльність» у психолого-педагогічних та лінгвістичних дослідженнях. Охарактеризовано функції мовлення та зроблено спробу визначити комплекс мовленнєвих умінь та навичок учнів, які формуються у процесі навчання відповідно до їх компетенцій та здатностей.

Розкрито перспективи особистісно зорієнтованих технологій в умовах сучасної національної освіти, обґрунтовано потребу розвитку комунікативних компетенцій учнів через вдосконалення мовленнєвих навичок на уроках української мови.

Визначено, що вчителю треба створити умови для того, щоб учні відрефлексували те, про що дізналися, та запитали себе, що це означає для них, як це змінює їхні попередні уявлення, зрештою, як вони зможуть це використовувати у своїй подальшій пізнавальній діяльності та в житті.

У статті виділено характеристики окремих груп методів та прийомів навчання, їх систем, які сприяють розвитку та вдосконаленню мовленнєвих навичок.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, комунікативні здібності, методи і прийоми навчання.

Постановка проблеми. Лінгвісти досить одностайно стверджують, що мовлення можна визначити як функціонування мови або ж діяльність людини, яка послуговується мовою з метою спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу, для планування своїх дій тощо. Отже, об'єктивно визнається науковцями, що мовлення є діяльністю й може бути проаналізоване як діяльність; також підкреслюється нерозривний зв'язок мови й мовлення, синхронність та взаємозумовленість їхнього виникнення. У цьому зв'язку варто розглянути психологічну концепцію діяльності, розроблену Л.Виготським, згідно з якою людина не пристосовується до навколишньої дійсності, а активно впливає на неї. Це стає можливим завдяки попереджальному відображенню дійсності, тобто здатності людини заздалегідь передбачати й свідомо планувати власні дії. Ця здатність зумовлена тим, що будь-яка специфічна людська (практична, трудова й теоретично-мисленнєва) діяльність опосередковується суспільно виробленими й

збереженими колективною пам'яттю допоміжними засобами. У практичній діяльності – це знаряддя праці, а в теоретичній – знаки й знаки мови.

Великий вплив на розвиток педагогічної психології зробили виявлення конкретних механізмів засвоєння навчального матеріалу учнями (С.Л. Рубінштейн, О.М. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ітельсон); дослідження пам'яті (П.І. Зінченко, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудіс), мислення (Ф.Н. Шемакін, А.М. Матюшкін, В.Н. Пушкін, Л.Л. Гурова), сприйняття (В. П. Зінченко, Ю.Б. Гіппенрейтер), розвитку дитини і, зокрема, мовного розвитку (М.І. Лісіна, Л.А. Венгер, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохін, Т.Н. Ушакова), розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М.С. Неймарк, В.С. Мухіна), мовного спілкування і навчання мови (В.А. Артемов, Н.І. Жинкін, А.А. Леонтьєв, В.А. Кан-Калік); визначення стадій (ер, епох, фаз, періодів) вікового розвитку (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, Б.Г. Ананьєв, А.В. Петровський), особливостей розумової діяльності школярів та їх розумової обдарованості (А. А. Бодальов, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левітін, В.А. Крутецкий). Велике значення для педагогічної психології мали роботи з психології навчання дорослих (Ю.Н. Кулюткін, Л.Н. Лесохіна) та ін. Безумовно позитивну роль в процесі наукової рефлексії досягнень педагогічної психології зіграли учебнікіпо педагогічної та вікової психології, психології вчення М.Н. Шардакова, В.А. Крутецкого, А.В. Петровського.

Мета та завдання статті проаналізувати поняття мовленнєвої діяльності в психологічному аспекті, схарактеризувати комплекс мовленнєвих умінь і навичок учнів, які формуються під час навчання відповідно до їхніх компетенцій та здібностей.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомим є той факт, що мова – одна із найскладніших форм вищих психічних функцій. Адже основними характеристиками мовленнєвої діяльності є багатозначність, багаторівнева структура, рухомість і зв'язок з іншими психічними функціями. Мовленнєва діяльність здійснюється за допомогою складних психологічних механізмів. Найбільш вичерпно їх аналіз здійснили російські вчені В. Артемов, Н. Жинкін, І. Зимня. Згідно з їхньою концепцією, основними механізмами мовленнєвої діяльності є:

- осмислення;
- мнемічна організація мовленнєвої діяльності (механізм мовленнєвої пам'яті);
- попереджувального аналізу та синтезу мови (прогнозування мови).

1. Осмислення. Цей механізм забезпечує розумовий аналіз як змістовної сторони мови (в першу чергу), так і її мовної оболонки. Це перекодування за рахунок об'єднання, групування, розчленування, виділення головного, встановлення еквівалентних замінів і т.д. В ньому задіяні всі основні розумові дії і операції (аналіз, синтез...). Фактори, що впливають на процес осмислення:

- смислоорганізованість самого сприйнятого вербального матеріалу
- структура самого тексту: ланцюгова (послідовне розгортання думок, предикат за предикатом) або розгалужена.

2. Мнемічний механізм, який включає:

- механізм довготривалої пам'яті (мовна пам'ять) – пам'ять про знаки мови і правила їх використання, про способи здійснення мовної комунікації, про соціальні правила мовного спілкування в різних ситуаціях тощо;
- оперативна пам'ять – в процесі породження або сприйняття будь-якого висловлювання в пам'яті утримуються всі його складові (на період його породження або аналізу).

3. Механізм випереджаючого відображення. У продукуванні випереджаючого відображення виявляється у процесі випереджаючого синтезу, у рецепції – імовірнісного прогнозування (випереджаючого аналізу).

1) Випереджаючий синтез. Дія випереджаючого синтезу поширюється на рівень фрази, значеннєвого шматка і тексту в цілому. Рівні дії механізму:

1-й – випередження характеру артикуляційних рухів та характеру інтонаційного оформлення слова. Звуки не існують окремо самі по собі, вони можуть дещо змінюватися під впливом інших звуків і з залежності від положення (місця) у слові → тобто слід розглядати склад як фонетичну одиницю – в якій попереджається артикуляція усіх звуків, які його складають (які містяться в ньому), а слово – як єдність складових програм (Особливо слід звернути увагу під час навчання іншомовної фонетики)

2-й – випередження по лінії слів – ґрунтується на тому, що усі слова, які зберігаються у пам'яті людини, парадигматично і синтагматично взаємозалежні. У силу наявності цих зв'язків людина, вимовляючи одне слово, уже нібито бере на себе визначенні «зобов'язання» по висловлюванню інших (напр., визначений артикль «планує» номінацію відомого або єдиного у своєму роді предмету).

3-й – випередження тексту – регулює добір слів, дає напрямок у виборі уточнюючих визначень, доповнень і обставин, в яких загальні, широкі значення слів здобувають визначеність і однозначність для даного контексту.

1. Ймовірнісне прогнозування визначає швидкість процесів слухання і читання, глибину проникнення в зміст сприйнятих текстів. Імовірнісне прогнозування полягає у висуванні людиною, яка сприймає текст, найбільш імовірних гіпотез і подальшого їх підтвердження або відхилення у процесі сприймання.

Наприклад, слухаючи початок фрази «Жінка закричала від ...», людина прогнозує її завершення наступними значеннєвими гіпотезами: причини – «від болю», 2) обставин – «від того, що побачила», 3) місця – «від самого порога». Характер імовірнісного прогнозування обумовлюється усім минулим досвідом індивіда, зокрема, комунікативним досвідом.

На думку І. Зимньої [7, 6], найважливішим психологічним механізмом мовленнєвої діяльності є осмислення. Даний механізм забезпечує розумовий аналіз насамперед змістового компоненту мови, а також її структурної організації та мовного оформлення. Його фізіологічним підґрунтям є діяльність кори великих півкуль головного мозку – аналітико-синтетична діяльність, що охоплює всі розумові дії та операції – порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію, аналіз, синтез. Передусім осмислюється предмет мови. Ним, як правило, є фрагмент дійсності, її явище чи подія, що відображаються в мовленнєвій діяльності.

Функціонування цього механізму зумовлює усвідомлення мотивів та цілей мовленнєвої комунікації; орієнтацію в умовах, які детермінують мовленнєву діяльність, (тобто відбувається глибинний аналіз ситуації мовленнєвого спілкування). Механізм осмислення забезпечує також можливість планування та програмування мовленнєвої діяльності: як цілого комунікативного акту, так і окремого висловлювання. Його робота є підґрунтям здійснення контролю перебігу мовленнєвої діяльності та її результатів.

Важливе значення для мовленнєвої діяльності має функціонування мнемічного механізму (механізму мовленнєвої пам'яті). Він забезпечує усі прояви мовленнєвого процесу: змістовий та виражальний аспекти. Відображення в мові її предмета – певного фрагмента навколишньої дійсності – не можливе без залучення наявних у пам'яті знань та уявлень про даний фрагмент. Не здійснене воно і без актуалізації у свідомості образів-уявлень про знаки мови та правила їх використання в процесі комунікації. Застосування наявних знань здійснюється за допомогою механізму довготривалої пам'яті. Наприклад, процеси актуалізації та адекватного використання в мовленнєвих висловлюваннях активного словника. І. Зимня, В. Артемов та Н. Жинкін до функцій мовленнєвої пам'яті відносять ще й такі [6, 34]:

- актуалізація знань і уявлень про способи реалізації мовленнєвої діяльності;
- «пригадування» знань про соціальні норми мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування;
- актуалізація та використання притаманних певній мові граматичних правил оформлення висловлювань, що відповідають поняттю мовної норми;
- «видобування із пам'яті» мовленнєвих, мовних та соціальних «еталонів» одиниць та елементів, із яких складаються відповідні прояви мовленнєвої діяльності.

Важливу роль у реалізації мовленнєвої діяльності виконують і процеси короткотривалої пам'яті. Вони забезпечують безпосереднє створення та сприйняття будь-якого висловлювання, утримування в пам'яті всіх його складових (на час його витворення чи аналізу).

Психологічний механізм «попереднього аналізу та синтезу мовлення» почав активно вивчатися лише наприкінці 70-х років минулого століття, тому дотепер недостатньо досліджений. За переконаннями О. Леонт'єва [9, 130], основний принцип даного механізму – евристичний принцип організації мовленнєвої діяльності. Сутність його полягає в тому, що мовленнєва діяльність може передбачати ланку, у котрій здійснюється вибір стратегії мовленнєвого висловлювання, а також передбачати різні шляхи оперування висловлюванням на окремих етапах творення чи сприймання мовлення. В. Глухов, аналізуючи концепцію О. Леонт'єва, вказує на важливість теорії психофізіологічної організації рухів «моделі майбутнього».

Н. Бернштейн зазначав, що у свідомості особистості співіснує єдність протилежностей – дві форми сприйнятого світу: модель минулого – дійсного, чи такого, що відбулося, і модель прийдешнього. «Друга безперервним потоком перебігає та перетворюється в першу. Вони відмінні одна від одної...: перша однозначна й категорична... друга може спиратися тільки на екстраполявання з тою чи іншою мірою ймовірності». Із можливих прогнозованих наслідків обирається один, а дія програмується тільки щодо нього [10, 50].

Жинкін Н. наголошував на тому, що процеси осмислення, утримування в пам'яті, випереджаючого відображення – це внутрішні механізми, що формують дії основного операційного механізму мови – єдності двох ланок – механізму зіставлення слів та їх елементів та створення фраз-повідомлень зі слів [4, 30].

Усне мовлення – це зовнішнє, вимовлене й сприйняте слухом мовлення.

Найпростішою його структурою є усне афективне мовлення, яке найімовірніше можна вважати умовною формою мовлення, оскільки воно не містить чіткого мотиву (прохання, наказу, повідомлення), а його місце посідає афективне напруження, що набирає форми вигуку.

Більш складними структурами постають діалогічне та монологічне мовлення [9, 134].

Діалог – це безпосереднє спілкування двох і більше людей у формі розмови чи обміну репліками.

Маючи яскраво виражене соціальне спрямування, дана форма зумовлена потребами безпосереднього живого спілкування. Діалог складається із реплік (окремих висловлювань), із низки послідовних мовленнєвих реакцій; він здійснюється або у вигляді почергових звертань, запитань та відповідей, або у формі розмови (бесіди) двох чи більшої кількості учасників мовленнєвого спілкування. Діалог ґрунтується на спільності сприйняття довкілля співрозмовниками, спільній ситуації, знанні предмета мовлення. У діалозі важливу роль виконують і невербальні (позамовні) компоненти – жести, міміка, а також інтонаційна виразність. Указані особливості визначають характер мовленнєвих висловлювань у діалозі. Структура діалогу передбачає граматичну неповноту, пропуск окремих елементів розгорнутого висловлювання, наявність повтору лексичних елементів у суміжних репліках, уживання стереотипних конструкцій розмовного стилю.

Монологічне мовлення (монолог) визначається в психології як зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якої – повідомлення про які-небудь факти, явища реальної дійсності. Монолог – найскладніша форма мовлення, що має такі основні властивості: односторонній, безперервний характер висловлювання, довільність, розгорнутість, логічна послідовність викладу повідомлення, зумовленість орієнтацією на слухача, обмежене вживання невербальних засобів передачі інформації. Особливістю даної форми усного мовлення є те, що її зміст, як правило, завчасно задається і попередньо планується. У монологічному мовленні використовуються та узагальнюються такі компоненти мовної системи, як-от: лексика, способи вираження граматичних зв'язків, формо-, словотворчі та синтаксичні засоби. Водночас у ній реалізується задум висловлювання в послідовному спланованому викладі. У порівнянні з діалогом дана форма є більш контекстною, тобто такою, що не потребує додаткових пояснень, викладається в більш повній формі, з ретельним відбором адекватних лексичних засобів і використанням різноманітних, у тому числі й складних синтаксичних конструкцій. Послідовність і логічність, повнота і зв'язність, композиційне оформлення – важливі ознаки монологічного мовлення.

Висновки. У процесі дослідження доведено, що мовленнєва діяльність у всіх її видах реалізується за допомогою складного механізму психічної діяльності людини. Процеси осмислення, утримання в пам'яті, випереджального відображення служать тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу, здійснюється дію основного операційного механізму мови, який Н.І. Жинкин визначив як єдність двох ланок – механізму складання слів з елементів і складання фраз-повідомлень зі слів. Психологічні та мовні механізми є складною багатоланковою освітою, кожна з ланок якої тісно пов'язана з іншою.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у подальшому розробленні й удосконаленні компетентнісного підходу при дослідженні психологічних аспектів мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови та висвітленні їх ефективності на різних етапах мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б. Басв. – К.: Рад. Школа, 1996. – 192 с.
2. Горячев А. Формирование информационной грамотности / А. Горячев // Информатика и образование. – 1998 – С. 38-48.
3. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н. Жинкин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1958. – 112 с.
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. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М.: Изд-во Мос. Ун-та, 1969. – С. 5 – 15.
8. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. Канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. Клокар. – К., 1997. – 227 с.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник [для студентов педвузов] / А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
10. Ніколаєнко С. Інформаційна революція в освіті / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 3-9.
11. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. Д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.В. Попова; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2001. – 530 с.
12. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
13. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84-86.

14. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения / В. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5-13.

CITED LITERATURE

1. Bayev B.F. Psihologiya vnutrishn`ogo movlennya / B. Bayev. – K.: Rad. Shkola, 1996. – 192 s.
2. Goryachov A. Formyrovanye y`nformacy`onnoj gramotnosti / A. Goryachov // Y`nformaty`ka y` obrazovany`e. – 1998 – S. 38-48.
3. Gushlevs`ka I. Ponyattya kompetentnosti u vitchy`znyaniy ta zarubizhnij pedagogici / I. Gushlevs`ka // Shlyax osvity`. – 2004. – № 3.
4. Zhy`nky`n N.Y`. Rech` kak provodny`k y`nformacy`y` / N. Zhy`nky`n. – M.: Nauka, 1982. – 159 s.
5. Zhy`nky`n N.Y`. Mexany`zmy rechy` / N. Zhy`nky`n. – M.: Y`zd-vo Moskovsogo un-ta, 1958. – 112 s.
6. Zy`mnyaya Y`. A. Klyuchevye kompetency`y` – novaya parady`gma rezul`tata obrazovany`ya / Y`. A. Zy`mnyaya // Vysshee obrazovany`e segodnya. – 2003. – № 5. – S. 34 – 42.
7. Zy`mnyaya Y`.A. Rechevoj mexany`zm v sxeme porozhdeny`ya rechy`/ Y`. Zy`mnyaya // Psy`xology`chesky`e y` psy`xoly`ngvy`sty`chesky`e problemy vladeny`ya y` ovladeny`ya yazy`kom. – M.: Y`zd-vo Mos. Un-ta, 1969. – S. 5 – 15.
8. Klokar N.I. Psy`xologo-pedagogichna pidgotovka vchy`telya do innovacijnoyi diyal`nosti: dy`s. Kand. Ped. Nauk: 13.00.04. / N. Klokar. – K., 1997. – 227 s.
9. Leont`ev A.A. Osnovy psy`xoly`ngvy`sty`ky`: Uchebny`k [dlya studentov pedvuzov] / A. Leont`ev. – M.: Smysl, 1997. – 287 s.
10. Nikolayenko S. Informacijna revolyuciya v osviti / S. Nikolayenko // Vy`shha shkola. – 2005. – № 5. – S. 3-9.
11. Popova O.V. Rozvy`tok innovacijny`x procesiv u serednix zagal`noosvitnix navchal`no-vy`xovny`x zakladax Ukrainy` v XX stolitti: dy`s. D-ra ped. Nauk: 13.00.01 / O.V. Popova; Xarkivs`ky`j derzh. Pedagogichny`j un-t im. G.S.Skovorody. – X., 2001. – 530 s.
12. Ficzula M.M. Pedagogika vy`shhoyi shkoly`: Navch. Posib. / M. Ficzula. – K.: «Akademvy`dav», 2006. – 352 s.
13. Chemery`s I. Novi vy`mogy` do specialista: ponyattya kompetentnosti j kompetencyi / I. Chemery`s // Vy`shha osvita Ukrainy`. – 2006. – № 2. – S.84-86.
14. Sholoxovy`ch V. F. Y`nformacy`onnye texnologiy` obuchenya / V. Sholoxovy`ch // Y`nformaty`ka y` obrazovany`e. – 1998. – № 2. – S. 5-13.

УДК 81'27:81'373.6]:001.8(072)

ДО ПРОБЛЕМИ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ “СПІЛКУВАННЯ” ТА “КОМУНІКАЦІЯ” У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

О. В. ТИНКАЛЮК

У статті виокремлено етапи, упродовж яких вивчався феномен спілкування у наукових дослідженнях. Визначено етимологію слова “комунікація”. Здійснено порівняння підходів до трактування сутності понять “спілкування” та “комунікація” у наукових довідкових джерелах (словниках, енциклопедіях тощо) та працях науковців. На підставі проведеного аналізу наукової довідкової літератури зроблено висновок, що у працях вчених поняття “спілкування” близько співвідноситься з поняттям “комунікація”, проте має й відмінні риси. У лінгвістиці ці поняття трактують як синонімічні. В педагогіці, психології та соціології їх розглядають неоднозначно і тлумачать як: несинонімічні поняття, але як такі, що перетинаються; тотожні поняття; близькі, але різні за об’ємом поняття. Запропоновано своє тлумачення сутності поняття спілкування, дослідження якого здійснювалося науковцями у різних напрямках, кожен з яких представляє значний інтерес для нашого дослідження.

***Ключові слова:** спілкування, комунікація, етапи дослідження, інтерсуб’єктивний процес, інтерактивна взаємодія суб’єктів, сторони спілкування, зв’язок, повідомлення, суб’єкт-суб’єктні взаємовідносини.*

Постановка проблеми. В умовах входження України до світового економічного, освітнього та культурного простору, співробітництва з зарубіжними країнами особливого значення набувають міжкультурні зв’язки майбутніх фахівців у різних сферах суспільного життя. З огляду на це, основним завданням вищих навчальних закладів є оновлення професійної підготовки фахівців немовних спеціальностей, спроможних на належному рівні володіти мовою міжнародного спілкування та ефективно використовувати її у професійній діяльності.

Про важливість професійного іншомовного спілкування у професійній діяльності майбутнього економіста свідчать нормативні документи вищої освіти України. Зокрема, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця зазначено, що випускник вищого навчального закладу економічного профілю повинен володіти хоча б однією з іноземних мов на рівні професійного і побутового спілкування, що передбачає здатність до письмової та усної комунікації, розроблення документів економічного спрямування тощо.

Проблема спілкування привернула увагу вчених різних галузей наук вже в 60-х роках ХХ ст. Спочатку вона стала предметом вивчення соціальної психології, а на межі 60 – 70 рр. посіла вагоме місце у філософській літературі. В 70 – 80 рр. дослідники великого значення надавали з’ясуванню естетичного та художнього аспектів людського спілкування [10, с. 72 – 77].

У наукових дослідженнях можна виокремити декілька етапів, упродовж яких вивчався феномен спілкування. Так, спочатку досліджувалися комунікативні процеси. Зокрема, використання засобів масової інформації сприяло з'ясуванню перебігу процесів перероблення та передавання інформації між партнерами по спілкуванню. Розвиток кібернетики спричинився до введення в науковий обіг нових понять ("зворотний зв'язок", "корекція" та ін.), що давали змогу пояснити процеси, за допомогою яких партнери узгоджують свої зусилля і досягають взаєморозуміння. Майже одночасно з дослідженням комунікативного процесу вивчалися процеси міжособистісного сприйняття, яким можна було б надати значення структурних елементів у спілкуванні.

Згодом акцент перемістився з аналізу інформаційних потоків на аналіз процесів, що їх забезпечувала комунікація, і результатів, яких прагнули досягти за її допомогою. Це зумовило широке використання таких понять, як "вплив", "дистанція", "територія", "сценарій" та ін. Вивчення проблеми спілкування здійснювалося вже у площині дослідження міжособистісних відносин (налагодження довгострокових контактів, наближення до вирішення реальних життєвих задач, камерних ситуацій тощо). Набули значення такі проблеми, як обговорення змісту спілкування, фіксування стабільних структурних характеристик (взаємодія, домінування, маніпулювання, боротьба, ворожнеча, симпатія і т. ін.) [2, с. 8 – 9].

Мета дослідження полягає у теоретичному осмисленні досліджуваної проблеми з'ясування категоріальної сутності понять "спілкування" та "комунікація" у психолого-педагогічних наукових джерелах. Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

- з'ясувати сутність ключових понять дослідження "спілкування" та "комунікація";
- виявити основні підходи до трактування сутності зазначених понять;
- визначити поняття "спілкування".

Виклад основного матеріалу. Аналіз дисертаційних досліджень та наукових публікацій засвідчує, що спілкування стало об'єктом дослідження багатьох наук (філософії, педагогіки, психології, соціології, лінгвістики та ін.), що визначає його міждисциплінарний статус. На складність, поліфункціональність та неоднорідність спілкування як явища вказують різні тлумачення його категоріальної сутності у наукових джерелах. Окрім того, в багатьох дослідженнях поряд з поняттям "спілкування" широко використовують таке поняття, як "комунікація". При цьому варто зауважити, що одні вітчизняні й зарубіжні вчені розглядають ці поняття як синоніми. Інші ж дослідники вважають, що під час спілкування завжди відбувається обмін інформацією (комунікація), тому вони є не тотожними, а взаємозв'язаними поняттями.

Визначаючись щодо етимології слова "комунікація", зазначимо, що воно походить від латинського слова "*communicatio*", яке означає спілкування, передавання інформації [14, с. 434]. Отож у контексті розв'язання завдань нашого дослідження порівняємо підходи до трактування сутності понять "спілкування" і "комунікація" у наукових довідкових джерелах (словниках, енциклопедіях тощо) та працях.

У педагогічних довідниках **спілкування** визначають як:

- *взаємодію* двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального чи афективно-оцінного характеру [11, с. 391];
- *взаємодію* двох і більше людей з метою налагодження і підтримання міжособистісних відносин, досягнення спільного результату або спільної діяльності [12, с. 175];
- *складну взаємодію* людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо [6, с. 317].

Комунікацію ж розглядають як:

- *зв'язок*, в ході якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі і суспільстві (поняття близьке до спілкування, але ширше за об'ємом) [11, с. 236];
 - *смісловий аспект* соціальної взаємодії [11, с. 236];
 - *процес* передавання інформації, обміну нею, підтримання зв'язку, інтеракції тощо [21, с. 188].
- Зауважимо, що в інших довідкових педагогічних джерелах, зазначених нами вище, це поняття не розглядається.

У психологічній довідковій літературі **спілкування** трактують як основну психологічну категорію, що виражає:

- *взаємодію* людей; їхню *взаємодію* один з одним; *обмін інформацією* між людьми під час їхньої взаємодії один з одним [1, с. 287];
- *специфічну форму взаємодії і взаємовпливу* суб'єктів, породжену потребами обопільної діяльності [8, с. 231];

• *взаємодію суб'єктів*, яка здійснюється знаковими засобами, зумовлену потребами у спільній діяльності та спрямовану на значиму зміну в стані, поведінці та особистісно-сміслових утвореннях партнера [18, с. 492];

• *процес взаємодії* між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного (афективно-оцінного) характеру [13, с. 334 – 335; 11, с. 94];

• *процес установлення і розвитку контактів* між людьми [1, с. 287];

• *складний, багатоплановий процес установлення та розвитку контактів* між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності; він містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні [18, с. 492].

Порівняння дефініцій, наведених у психологічних довідкових джерелах, засвідчує, що автори визначають **комунікацію** як:

• *взаємодію* двох і більше людей, що полягає в обміні інформацією між ними (синонім: спілкування) [1, с. 180];

• *передавання інформації* за допомогою мови та інших знакових засобів [4, с. 94];

• *змістовну сутність соціальної взаємодії*, що характеризує структуру міжособистісних і ділових зв'язків між людьми, особливості обміну інформацією в людському спілкуванні [13, с. 172 – 173].

У соціологічних довідкових джерелах **спілкування** тлумачать як:

• *письмову чи усну розмову* суб'єктів, їхні роздуми над цим [7, с. 250];

• *особливу форму взаємодії і міжособистісних відносин* людей;

• *багатогранне і багаторівневе утворення*, яке уособлює всі суспільні відносини (економічні, політичні, соціальні, побутові) [15, с. 366– 367].

Його основу складає спільна предметна діяльність, необхідність взаємодії, взаємодопомоги, взаєморозуміння, що є обов'язковими умовами існування і розвитку людства [15, с. 367]. **Комунікація** ж є *актом чи процесом взаємодії* між двома і більше соціальними суб'єктами шляхом безпосереднього спілкування й обміну інформацією з використанням відповідних засобів [15, с. 171].

Оскільки предметом нашого наукового інтересу є професійне іншомовне спілкування, звернемося до лінгвістичних довідкових джерел, у яких також наведено дефініції аналізованих понять. Зокрема, зазначимо, що в лінгвістичній науковій літературі **комунікацію** визначають як *спілкування, передавання* інформації, думок, почуттів, волевиявлень людини [5, с. 109].

На підставі проведеного аналізу наукової довідкової літератури можна зробити висновок, що поняття “*спілкування*” близько співвідноситься з поняттям “*комунікація*”, проте має й відмінні риси. У лінгвістиці (зокрема, [5]) ці поняття трактують як синонімічні. В педагогіці, психології та соціології їх розглядають неоднозначно і тлумачать як: несинонімічні поняття, але як такі, що перетинаються [15]; тотожні поняття [1]; близькі, але різні за об'ємом поняття [11].

Така ж неоднозначність у трактуванні сутності цих понять простежується і в підходах науковців, які з'ясували різні аспекти спілкування. Так, дослідник проблеми застосування інформаційно-комунікативних технологій в освіті Т. Барські зауважує, що **комунікація** – це *передавання і обмін* думками, повідомленнями, інформацією, а **спілкування** – *процес* порозуміння, знаходження спільної мови, домовленостей окремих особистостей, груп, соціальних інститутів [20, с. 153].

Н. Бутенко на підставі дослідження комунікативних процесів у вищій школі також стверджує, що аналізовані поняття не є аналогічними. Підкреслюючи їхню відмінність, вона наголошує на тому, що комунікація виступає лише актом спілкування, і подає такі дефініції цих понять:

• **спілкування** – це *процес взаємодії і взаємин* суб'єктів (особистостей, соціальних груп); *багатогранний процес*, що має складну психологічну структуру, в якому відбувається взаємообмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, вміннями, а також вольовий контакт;

• **комунікація** – *зв'язок* між двома і більше індивідами, *повідомлення інформації* однією особою іншій [2, с. 44].

На нетотожність змісту цих понять вказує й Ф. Хміль, зазначаючи, що:

• **спілкування** – це *сукупність зв'язків і взаємодій* індивідів, груп, спільнот, під час яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками і результатами діяльності;

• **комунікація** – *смісловий та індивідуально-змістовий аспект* соціальної взаємодії; *обмін інформацією* у різноманітних процесах соціальної взаємодії [17, с. 8 – 9].

На думку вченого, спілкування за своїм змістом є загальним поняттям, а комунікація – конкретним, яке виражає лише один з його типів (соціальну взаємодію). Автор акцентує на тому, що хоча зміст комунікації може бути різноманітним, але це завжди повідомлення, яке повинно забезпечити досягнення певної мети. Спілкування ж передбачає не просто обмін інформацією, а й обмін знаннями, враженнями, почуттями та емоціями [17, с. 8 – 9].

Дослідниця професійно-педагогічної комунікації Н. Волкова вважає, що її провідною складовою є педагогічне спілкування. Аналізовані поняття автор розглядає у взаємозв'язку і подає такі їхні трактування:

- **спілкування** – це *складний, багатоплановий процес установалення і розвитку контактів* між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини (воно є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності) [3, с. 27];

- **комунікація** – *специфічний процес взаємообміну інформацією у системах “людина – людина”, “людина – комп'ютер”, “людина – комп'ютер – людина”;* процес самовдосконалення особистості, її збагачення за рахунок інформації [3, с. 250].

Осмилення інших підходів до розуміння сутності спілкування і комунікації засвідчує, що науковці розглядають їх як нетотожні, проте взаємопов'язані та взаємообумовлені поняття. Так, наполягаючи на діалектичному зв'язку між ними, І. Шапочнікова зазначає, що зв'язувальною ланкою, без якої неможливий жоден з цих процесів, є інформація. На думку дослідниці, спілкування виникає на основі комунікації, але не зводиться лише до неї. Воно входить у поняття “комунікація” інформаційною стороною, проте цим комунікація не обмежується. **Спілкування** (за І. Шапочніковою) – це процес, який може виступати одночасно *формою життєдіяльності* як взаємодія індивідів, відношення людей один до одного, інформаційний процес, процес взаємовпливу людей один на одного, процес їхнього співпереживання і взаєморозуміння [19, с. 36 – 38].

На різній сутності досліджуваних понять акцентує увагу й М. Каган. Учений вважає, що **комунікація** – *однобічно спрямований процес*, у результаті якого кількість інформації зменшується від відправника до адресата (одержувача) [10, с. 146]. Під час спілкування інформація, циркулюючи між рівноцінно активними партнерами, не зменшується, а збільшується, збагачується і розширюється. Спілкування, на думку дослідника, має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер, тоді як комунікація, є чисто інформаційним процесом – передаванням тих або інших повідомлень [10, с. 143 – 144]. Окрім того, структура повідомлення є монологічною, а структура спілкування – діалогічною [10, с. 150].

С. Знаменська, досліджуючи педагогічні умови формування комунікативної культури студентів у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, також аналізує сутність окреслених понять. Виходячи з принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії, науковець подає такі їхні дефініції:

- **спілкування** – це не лише *рух або обмін інформацією*, а й *відношення двох індивідів*, кожен з яких виступає активним суб'єктом;

- **комунікація** – це *інтерсуб'єктивний процес* ($S \leftrightarrow S$), *суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини* активного обміну інформацією, у процесі якого спільно досягається предмет спілкування [9, с. 13].

Дослідниця формування культури іншомовного спілкування у студентів економічних спеціальностей С. Сирескіна зазначає, що у лінгвістичних дослідженнях **комунікацію** розглядають як *обмін думками та інформацією* в формі мовленнєвих і письмових сигналів. Під **спілкуванням** розуміють *процес обміну думками, інформацією та емоційними переживаннями* між людьми. З огляду на це, на думку дослідниці, між спілкуванням та комунікацією немає суттєвої різниці [16, с. 17]. Визначаючись щодо сутності цих понять, вона трактує їх як соціально зумовлені процеси. Так, з погляду вченої, **спілкування** – це *соціально зумовлений процес обміну думками і почуттями* між людьми в різних сферах пізнавально-трудової і творчої діяльності, що реалізується за допомогою вербальних засобів комунікації. **Комунікація**, на відміну від спілкування, є *соціально зумовленим процесом передавання і сприйняття інформації* як в міжособистісному, так і в груповому спілкуванні, що відбувається різними каналами за допомогою різноманітних вербальних та невербальних комунікативних засобів [16, с. 18].

На основі проведеного порівняння підходів можемо зробити висновок, що визначаючи сутність спілкування та комунікації, науковці виділяють як їх спільні, так і відмінні ознаки. Зокрема, до головних *спільних ознак* відносять процеси, пов'язані з обміном інформацією, та зв'язок з мовою як засобом її передавання і сприймання. Головними *відмінними ознаками* вважають те, що:

- спілкування є *двобічним процесом* (під час обміну інформацією партнери рівноцінно активні, завдяки чому її об'єм збільшується, а зміст збагачується), а комунікація – *однобічним* (інформація, рухаючись в одному напрямі від відправника, до одержувача поступово зменшується) [10, с. 146];

- спілкування характеризується як міжособистісна *взаємодія* (джерелами інформації виступають співрозмовники, партнери по взаємодії та ін.), а комунікація – як інформаційний обмін у суспільстві (джерелами інформації є співрозмовники, комп'ютер, радіо, телебачення тощо).

Крім того, вчені (зокрема, Г. Андреева, Н. Волкова, І. Зязюн, Г. Сагач, В. Кан-Калик, Г. Ковалев, І. Зязюн) зазначають, що комунікація входить до змістового компонента спілкування, у структурі якого виокремлюють три сторони: 1) *комунікативну* (обмін інформацією між суб'єктами,

передавання думок, знань, ідей тощо); 2) *інтерактивну* (організація взаємодії між суб'єктами спілкування за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів); 3) *перцептивну* (сприйняття, розуміння, пізнання людьми один одного).

Висновки. За результатами аналізу наукових джерел встановлено, що спілкування – це система інтерактивної взаємодії людей, зумовлена потребами їхньої життєдіяльності, що забезпечує цілеспрямований обмін інформацією, думками, ідеями, знаннями, досвідом, почуттями, емоціями, намірами, надбаннями культури тощо. Воно спрямоване на встановлення контактів між суб'єктами відповідно до потреб їхньої спільної діяльності і є цілісним, складним, багатфункціональним явищем. Ми погоджуємося з думкою вчених, які вважають терміни “комунікація” і “спілкування” тотожними, оскільки, формуючись відокремлено до певного часу в ізольованих мовних середовищах, кожен із них семантично охоплював весь спектр досліджуваних явищ спілкування як особливого виду людської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. Посібн. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. Гамезо М. В. Атлас по психологии : информ.-метод. Пособие к курсу “Психология человека” : учебн. пособие / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
5. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Джонсон Алан Г. Тлумачний словник з соціології / Алан Г. Джонсон ; [переклад з англ.] ; за наук. ред. В. Ісаїва, А. Хорунжого. – Львів : Видав. Центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 480 с.
8. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
9. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. Дис. На соискание уч. Степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
10. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современ. Слово, 2005. – 720 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. Психологічна енциклопедія / [автор–упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
14. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
15. Соціологія : Терміни. Поняття. Персоналії : навч. Посібн.; словник-довідник [для студентів] / [ред. В. М. Пічі]. – К. : Каравела ; Львів : Новий світ, 2000, 2002. – 480 с.
16. Сырескина С. В. Формирование культуры иноязычного общения у студентов экономической специальности неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сырескина Светлана Валентиновна. – Чебоксары, 2007. – 180 с.
17. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2004. – 280 с.
18. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
19. Шапочникова И. А. Формирование готовности студентов колледжа к иноязычному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шапочникова Ирина Александровна. – Магнитогорск, 2005. – 184 с.
20. Barski T. Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji / T. Barski. – Opole : Wyd-wo Uniwersytetu Opolskiego, 2006. – 175 s.
21. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Żak, 2007. – 490 s.

CITED LITERATURE

1. Large Psychological Encyclopedia. – Moscow: Exsmo, 2007. – 544 p. [in Russian]
2. Butenko N. Y. Communicative processes in education: Handbook / N. Butenko. – Kyiv: KNEU, 2004. – 383 p. [in Ukrainian]
3. Volkova N. Vocational teacher communication: teach. Manual / N. Volkov. – Kyiv: Academy, 2006. – 256 p. [in Ukrainian]
4. Hamezo M. V. Atlas of Psychology: Inform. Method. Manual for the course “Psychology of a man”: study manual / M. Hamezo, I. Domashenko. – Moscow: Pedagogicheskoe Obschestvo Rossii, 2001. – 276 p. [in Russian]
5. Ganych D. I. Glossary of Linguistic terms / D. Ganych, I. Oleynik. – Kyiv: High School, 1985. – 360 p. [in Ukrainian]
6. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / U. S. Goncharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 p. [in Ukrainian]
7. Johnson, Alan G. Dictionary of Sociology / Alan G. Johnson; [translated from English.] for science. Eds. B. Isajiw, A. Khorunzhyi. – Lviv: Publ. house of Ivan Franko Lviv National University, 2003. – 480 p. [in Ukrainian]
8. Dyachenko M. I. Psychological Dictionary-Directory / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovych. – Minsk: Harvest, Moscow: AСТ, 2001. – 576 p. [in Russian]
9. Znamenskaya S. V. Pedagogical conditions of forming communicative culture of students in the process of professional training in higher educational institution: author. Thesis. Paper to obtain PhD (Ped. Sciences): 13.00.08 “Theory and Methods of Professional Education” / S. V. Znamenskaya. – Stavropol, 2004. – 26 p. [in Russian]
10. Kagan V. S. World communication: Problem of trans individual relations / M. Kagan. – Moscow: Politizdat, 1988. – 319 p. [in Russian]
11. Pedagogika: Great Contemporary Encyclopedia / [comp. E. Rapatsevych]. – Minsk: Sovremennoe slovo, 2005. – 720 p. [in Russian]
12. Pedagogical Encyclopedic Dictionary / [ch. Eds. B. M. Bim-Bad]. – Moscow: Russkaya Bolshaya Encyclopedia, 2003. – 528 p. [in Russian]
13. Psychological Encyclopedia / [authored by A. Stepanov]. – Kyiv: Akademvydav, 2006. – 424 p. [in Ukrainian]
14. The dictionary of foreign words / [ed. O. Melnychuk]. – Kyiv: Holovna redakciya URE, 1985. – 968 p. [in Ukrainian]
15. Sociology: Terms. Concepts. Personalities: teach. Manual.; dictionary for Students / [ed. V. Peachey]. – Kyiv: Caravel; Lviv: Novyi Svit, 2000, 2002 – 480 p. [in Ukrainian]

16. Syreskina S.V. Formation of a culture of foreign language communication among students of economic specialties at nonlinguistic higher school: Author. Thesis. Paper to obtain PhD (Ped. Sciences): 13.00.08 / Svetlana Syreskina. – Cheboksary, 2007. – 180 p. [in Russian]
17. Khmil F.I. Business communication: a textbook for university students / F.I. Khmil. – Kyiv: Akademvydav, 2004. – 280 p. [in Ukrainian]
18. Shapar V.B. Psychological Dictionary / V.B. Shapar. – Kharkiv: Prapor, 2004. – 640 p. [in Ukrainian]
19. Shapochnykova I. A. Formation of readiness for foreign communication among college students: thesis. Paper to obtain PhD (Ped. Sciences): 13.00.08 / Irina Shapochnykova. – Magnitogorsk, 2005. – 184 p. [in Russian]
20. Barski T. Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji / Barski T. – Opole : Wyd-wo Uniwersytetu Opolskiego, 2006. – 175 s.
21. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Żak, 2007. – 490 s.

УДК [378:37.011.3-051]:74

СПЕЦИФІКА І ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДПМ В УКРАЇНІ

Л. Ф. ЕЙВАС

Статтю присвячено огляду специфіки і особливостей професійної підготовки майбутніх учителів декоративно-прикладного мистецтва. У ній розкрито складові системи та етапи професійної підготовки майбутніх учителів ДПМ; проаналізовано існуючі в Україні можливості для її здобуття; визначено місце і роль циклів і напрямів професійної підготовки у вирішенні провідних завдань становлення вчителя в Україні на сучасному етапі розвитку науки і мистецтва; зроблено висновок щодо тенденцій удосконалення системи професійної підготовки в частині посилення її методичної складової.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вчителя, учитель декоративно-прикладного мистецтва.

Постановка проблеми. Для світової спільноти початку ХХІ ст. освіта є потужною, розгалуженою й всеосяжною системою, яка посідає провідне місце в справі виховання високоморальної особистості, свідомого громадянина, професіонала, людини культури. Центральною фігурою освітнього процесу є вчитель і тому проблема його підготовки завжди була та залишається однією з найпріоритетніших, а вимоги до рівня його професійної компетентності – найвибагливішими. Ці питання є широко обговорюваними провідними вітчизняними та зарубіжними вченими, котрі досліджують проблеми розвитку вітчизняної освіти (А. Алексюк, Д. Антонович, І. Бех, Г. Ващенко, Л. Вовк, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Золотухіна, В. Лозова, Н. Ничкало, М. Стельмахович, Д. Федоренко, М. Ярмаченко та інші); професійної підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, В. Введенський, О. Глузман, Н. Гузій, Л. Кондрашова, В. Луговий, А. Маркова, В. Радул, А. Реан, С. Сисоєва, Л. Хомич та інші); теорію та практику професійної підготовки вчителів предметів естетичного циклу в Україні на різних історичних етапах розвитку українського мистецтва (Є. Антонович, М. Безхутра, В. Бутенко, В. Даниленко, С. Коновець, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Л. Соколюк, Г. Шевченко, В. Шпільчак та інші); мистецтвознавці, педагоги-художники (Я. Запаско, Р. Захарчук-Чугай, О. Жабатюк, П. Жолтовський, Т. Кара-Васильєва, Л. Козакевич, М. Раєвська-Іванова, М. Ростовцев, Ю. Турченко, І. Удріс, Р. Шмагало, Н. Яворська та інші).

Ця проблема знаходить своє висвітлення в низці державних національних програм України та заходів європейського освітнього співробітництва. Зокрема, Законах України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 рр.», «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Основах законодавства України про культуру», Державному стандарті повної і базової середньої освіти, Державному стандарті вищої освіти, Концепції загальної мистецької освіти, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, Концепції державної програми збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів, національних Програмах «Молодь України», «Діти України», «Культура. Просвітництво. Дозвілля» та в багатьох інших.

Провідні вчені наголошують, що свідоме та глибоке вивчення підростаючим поколінням основ декоративно-прикладного мистецтва, як національного, так і всесвітнього, позитивно та якісно впливає на усі сторони особистості, виховує активне естетичне ставлення до дійсності, формує атмосферу духовності. Об'єднуючи в своєму змісті знання, національні, етичні, моральні та релігійні аспекти, гуманістичні та культурні цінності, декоративно-прикладне мистецтво в усі часи не лише правдиво відбивало життя та рівень культури нації, а й формувало духовний простір людини. Як один із видів мистецтва, воно надавало суспільству духовного багатства, сил та бажання творити гарні й утилітарно придатні речі, виступало феноменом життєстійкості в системі людських знань.

Сучасна система професійної підготовки вчителя гнучко реагує на зміни в соціокультурному просторі, вносячи своєчасні корективи не лише в навчальні плани підготовки фахівців різних галузей, але й відкриваючи нові напрями. Зокрема, ураховуючи попит на педагогів студій народних ремесел, керівників гуртків декоративної та образотворчої діяльності, фахівців з викладання декоративного дизайну в державних та приватних закладах естетичного виховання, вчителів художньої праці тощо виокремилася необхідність у підготовки вчителя декоративно-прикладного мистецтва (ДПМ).

Разом із тим, проблема змісту підготовки вчителів ДПМ, попри наявності достатньо ґрунтовного культурно-історичного досвіду професійно-художньої освіти, поки ще не є вирішеною. Її поглиблює певний розрив між суттєвими історичними здобутками народного та професійного декоративно-прикладного мистецтва, його об'єктивним художнім й естетизуючим впливом на життєве середовище з одного боку, та рівнем освітніх і культурних інтересів суспільства до цього виду мистецтва – з іншого.

Метою статті є огляд сучасної системи професійної підготовки вчителів ДПМ, що склалася в Україні на початок XXI ст.

Завдання статті: проаналізувати основну систему підготовки вчителя ДПМ; зміст базових дисциплін навчального плану напряму підготовки 6.020205 «Образотворче мистецтво» щодо становлення основних складових професійної компетентності майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професійної підготовки вчителя ДПМ виходить із унікальності предмету його викладання, а саме – художніх ремесел і промислів. У цілому, декоративно-прикладне мистецтво використовує понад 20-ти природних матеріалів та багато синтетиків; об'єднує біля 100 головних технік і технологій художньої обробки; спирається як на світові, так і національні художні й духовні традиції. Зауважимо, що викладання ДПМ неможливе без розвитку в майбутнього вчителя спеціальних здібностей і вкрай обмежене без його постійної творчої діяльності в цій царині.

На кінець XX ст. в Україні склалася система професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що може бути розділена на такі основні шаблі, як: допрофесійна, базова професійна, додаткова спеціальна підготовки й система підвищення кваліфікації.

Допрофесійна підготовка передбачає оволодіння талановитими дітьми і молоддю основами образотворчої грамоти, навичками просторового мислення, композиційного розміщення, художніми техніками, специфічними художньо-декоративними вміннями та навичками. Як правило, вона здійснюється в спеціалізованих художніх школах і студіях, в гуртках декоративно-прикладного напряму. Існуюче на сьогодні в кожному місті й селищі розмаїття таких можливостей, причому досить доступних для всіх верств населення, створює сприятливі умови для становлення важливих професійних умінь і формування спеціальних знань у дітей, які виявили бажання стати в подальшому педагогами-художниками.

Із історико-педагогічних джерел відомо, що вищої художньої й художньо-педагогічної освіти в Україні в дореволюційний період не існувало. Майже за сто останніх років створена широка мережа таких закладів. Аналіз інформаційних джерел дозволив нам з'ясувати ті з них, де може бути здійснена базова професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва. А саме: на художньо-графічному факультеті Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди; в Інститутах мистецтв, що були започатковані при університетах (Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Рівненський державний гуманітарний університет, Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка); на факультетах мистецтв і в Інститутах культури і мистецтв при вищих навчальних закладах (Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Херсонський державний університет, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка); на педагогічних факультетах і факультетах початкової освіти при вищих педагогічних навчальних закладах (Житомирський державний університет ім. І. Франка, Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Григорія Сковороди, Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка, Уманський державний університет ім. Павла Тичини); на мистецьких факультетах вищих навчальних закладах, що пропонують педагогічну спеціалізацію (Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника та ін.) й численних педагогічних коледжах.

Право навчатися надається тим, хто успішно склав профільний іспит з основ образотворчого мистецтва та інші передбачені обраною спеціалізацією екзамени. На цей час, в Україні профвідбір на такі спеціальності включає – успішно здані екзамени із ЗНО з української мови та літератури та історії України або світової літератури, а також спеціальний творчий конкурс із профільного предмету, як правило, це «малюнок» і «живопис».

Екзамен з малюнку передбачає виконання роботи з гіпсової плити з рельєфним зображенням. Оцінювання роботи охоплює: знання й уміння композиційного розміщення зображення в форматі, передачі пропорційних співвідношень об'єкту, що змальовується, лінійно-повітряної перспективи та тонових відносин між світлом та тінню, моделювання форми, доведення малюнку до цілісного зображення.

Екзамен з живопису передбачає виконання натюрморту з предметів побуту на тлі драпувань. Оцінювання роботи включає, у доповненні до попередніх, ще й знання й уміння з передачі основних кольорових та тонових відносин, простору та освітлення, моделювання кольором форми предметів з урахуванням освітлення й рефлексного взаємозв'язку, доведення до цілісного зображення.

Для непедагогічних вищих навчальних закладів, які готують своїх випускників, окрім фахової, й до викладацької діяльності, можуть бути передбачені спеціальні іспити з декоративної композиції на основі заданих елементів. Так, Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, для спеціальності «декоративно-прикладне мистецтво» пропонує екзамен за цим напрямом, що передбачає виконання орнаментальної композиції в колі, квадраті або прямокутнику з геометричних та рослинних елементів або з традиційних елементів та мотивів орнаменту одного із осередків народного декоративно-прикладного мистецтва України. Оцінювання роботи включає: знання й вміння композиційних закономірностей, графічних технік (плямова або лінійно-плямова), гармонійного поєднання орнаментальних елементів, кольорів, світлотних відношень.

Розгляд існуючої освітянської практики показує, що такої кваліфікації, як «учитель ДПМ», вищі педагогічні навчальні заклади не присвоюють. Цей стан речей є цілком виправданим, оскільки, виходячи з розмаїття освітніх завдань, змісту шкільних навчальних планів і програм, більш широкою спеціалізацією є «вчитель образотворчого мистецтва» (напрямок підготовки: 6.020205 «Образотворче мистецтво»), що дає фахівцеві широке поле для вибору. Випускники за даною спеціальністю працюють у школах, відділах освіти, музеях, закладах культури, на телебаченні. Можливості працевлаштування випускників є надзвичайно широким, зокрема: учитель образотворчого мистецтва дошкільного навчального закладу; учитель образотворчого мистецтва основної школи; учитель образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва позашкільного навчального закладу; учитель етики, естетики, художньої культури старшої школи; учитель образотворчого мистецтва спеціалізованих шкіл; керівник гуртка образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва; репетитор; викладач школи мистецтв; викладач образотворчого мистецтва у ВНЗ різних рівнів акредитації та ін.

Таке розмаїття завдань має на увазі спеціально побудований і виважений зміст професійної підготовки. С. Коновець [2] вважає, що, хоча й наповнення змісту підготовки об'єктивно може варіюватися залежно від типу навчально-освітнього закладу, певного факультету або конкретної спеціалізації фахівця, воно у той же час повинно регламентуватися основними (обов'язковими) складовими такої підготовки, серед яких мають бути:

I. Особистісний складник, у тому числі культурологічний та творчий, що має на увазі розвиток майбутнього вчителя як посередника між освітою й професійним мистецтвом.

II. Психолого-педагогічний і художньо-фаховий блок, що закладає основи базових професійних знань.

III. Блок професійно-методичної майстерності, який спрямовується на формування вмінь з методики викладання образотворчого мистецтва.

Структура сучасних навчальних планів і програм професійної підготовки передбачає угруповання дисциплін за кількома циклами. Порівняльний аналіз планів художньо-графічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів відобразив різні підстави для такого структурування, проте єдиним є бачення змісту професійної підготовки. Так, у Криворізькому педагогічному інституті ДВНЗ «Криворізький національний університет» професійна підготовка до освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» представлена такими основними блоками:

I. Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки – 34,5 кредитів ECTS.

II. Цикл природничо-наукової підготовки – 7,5 кредитів ECTS.

III. Цикл професійної і практичної підготовки – 197 кредитів ECTS.

У тому числі:

• Психолого-педагогічна підготовка – 28 кредитів ECTS.

• Професійна науково-предметна підготовка – 130,5 кредитів ECTS.

• Практична підготовка – 20 кредитів ECTS.

Сучасні дослідники системи професійної підготовки виокремлюють у ній кілька напрямів: загальнонауковий, культурологічний, психолого-педагогічний, методичний, практичний, спеціально-предметний та ін. Проаналізуємо з цих позицій зміст професійної підготовки майбутніх учителів ДПМ.

Загальнонаукова підготовка представлена циклами гуманітарної і соціально-економічної й частково – природничо-наукової підготовки, її обсяг складає 17,5 %. Її призначенням є формування загальної культури майбутнього фахівця, його наукового світогляду, характерних для особи з вищою освітою.

Культурологічна підготовка охоплює такі навчальні дисципліни, як: культурологія, етика, естетика, історія України і української культури, релігієзнавство, іноземна мова [3]. Вона може бути розглянута як складова загальнонаукової підготовки, що однак для вчителя ДПМ набуває особливого значення й спрямовується на формування в нього причетності до національного й світового культурного процесу. Обсяг культурологічної підготовки складає 7,8 %, а якщо врахувати до цього такі дисципліни, як історія зарубіжного мистецтва й історія українського мистецтва, то – 11,6 %.

З урахуванням спеціалізації вчителя ДПМ, обсяг його загальнопредметної підготовки (з образотворчого мистецтва в цілому – рисунок, живопис, композиція, пластична анатомія, нарисна геометрія, перспектива з основами креслення, художнє конструювання тощо) складає біля 50 %, а спеціальна (ДПМ, художньо-прикладна графіка, спецкурс з основи петриківського розпису) – 14,5 %. У цілому спеціально-предметна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, як і будь-яких інших спеціальностей, складає в середньому – 64 %.

Психолого-педагогічна підготовка є процесом і результатом становлення професійної спрямованості майбутнього фахівця через вивчення обов'язкових предметів психолого-педагогічного циклу відповідно до вибраної спеціалізації, коли студенти опановують науковими основами педагогічної діяльності, необхідними для освоєння педагогічної теорії й аналізу педагогічної практики [1]. Її обсяг в чинних навчальних планах складає 11,6 %. Зауважимо, що цей показник нижче за показник загальнонаукової підготовки.

Викликає інтерес обсяг окремо методичної підготовки майбутнього вчителя ДПМ, а саме – кількість навчального часу на вивчення фахових методик викладання, педагогічного малюнку, виконання курсового дослідження. Як з'ясувалося, він складає 3,3 %.

Практична підготовка має на меті проходження майбутнім вчителем неперервних навчальних (плєнер) та виробничих (педагогічних) практик. Їх обсяг відповідно складає 4,5 % і 3,8 %, а в сукупності – 8,3 %.

Фахівця, які досліджують сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів з дисциплін естетичного циклу (М. Безхутра, В. Бутенко, С. Коновець, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Л. Соколюк та інші) вказують на необхідність його змістового оновлення й посилення методичного спрямування. Зокрема, для вчителів ДПМ, актуальним є вивчення положень арт-педагогіки, художньої педагогіки, психології дитячої творчості, теорії і практики роботи в закладах позашкільної освіти.

Висновки. Аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів ДПМ, відобразив значні здобутки вітчизняної системи художньо-педагогічної освіти. До них, у першу чергу, необхідно віднести створену мережу вищих навчальних закладів, які пропонують широку систему освітніх послуг щодо здобуття необхідної спеціалізації в галузі педагогіки мистецтва. Не менш важливим результатом кропіткої роботи наукових шкіл є побудова ієрархічної системи професійної підготовки, яка, виходячи з завдань педагогічної освіти в цілому, передбачає поетапне здобуття майбутнім вчителем необхідної професійної майстерності й досягнення високого творчого розвитку в тій чи іншій галузі образотворчого мистецтва. Разом із цим, сучасна освітянська практика усвідомлює необхідність удосконалення існуючої системи професійної підготовки в частині посилення змісту й обсягу її методичної складової, що в подальшому надасть можливість майбутньому вчителю ДПМ опанувати високим рівнем професійної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / Александр Владимирович Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.
2. Коновець С. В. Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів : посібник / Світлана Володимирівна Коновець. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 148 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/.
4. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і практика : монографія / Валерій Федорович Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

CITED LITERATURE

1. Gluzman A. V. University pedagogical education: the experience of systemic research : monography / A. V. Gluzman. – K. : Prosvita, 1997. – 312 p.
2. Konovets S. V. Esthetical and ethical grounds of optimization the professional work of teachers of art : manual / S. V. Konovets. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – 148 p.
3. Konceptual'ni zasady rozvitku pedagogichnoi osviti Ukraini ta її integracii v evropejs'kij osvitnij prostir [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : http://osvita.ua/legislation/Vishja_osvita/3145/.
4. Orlov V. F. Professional forming of would-be teachers of art subjects: Theory and practice : monography / Valerij Fedorovich Orlov. – K. : Naukova dumka, 2003. – 262 p.

УДК 378.147.091.31-051:33

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ

Т.В. ДУМАНСЬКА, В.А. ШВЕЦЬ

У статті йде мова про необхідність створення концептуальної моделі підготовки бакалавра економіки на основі компетентісного підходу, зокрема про формування його математичної компетентності під час вивчення курсу „Вища математика“.

Ключові слова: бакалавр економіки, компетентісний підхід, вища математика, математична компетентність.

Постановка проблеми. За словами відомого російського економіста М.П. Шмельова українському суспільству притаманний „економічний романтизм, густо замішаний на економічній малограмотності” [11, с. 27]. Одна з причин цієї економічної малограмотності є слабе володіння математичним апаратом, повна відсутність навичок застосування математики у вирішенні конкретних економічних питань. Отже, нові економічні цінники потребують посилення математичної підготовки фахівців з економіки.

Мета. Проаналізувати суть поняття компетентісний підхід у вищій математичній освіті бакалаврів економіки, дані про рівень математичної підготовки абітурієнтів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, освітні документи про компетентісний підхід, освітньо-кваліфікаційні характеристики бакалаврів економічних спеціальностей, де вивчається курс „Вища математика”; обґрунтувати необхідність побудови моделі підготовки бакалавра економіки з акцентом на формування математичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Згідно „Звіту про світовий розвиток 1996”, який був підготовлений Світовим банком на основі тестування математичних та природничих знань школярів і студентів у деяких країнах, серед яких були й країни СНД, інформація про переваги й недоліки сучасної шкільної системи освіти була представлена у вигляді графіку відхилення від середнього значення для вибірки школярів у віці 9-13 років з 19-ти країн світу (рис. 1.1) [12, с. 124-125].

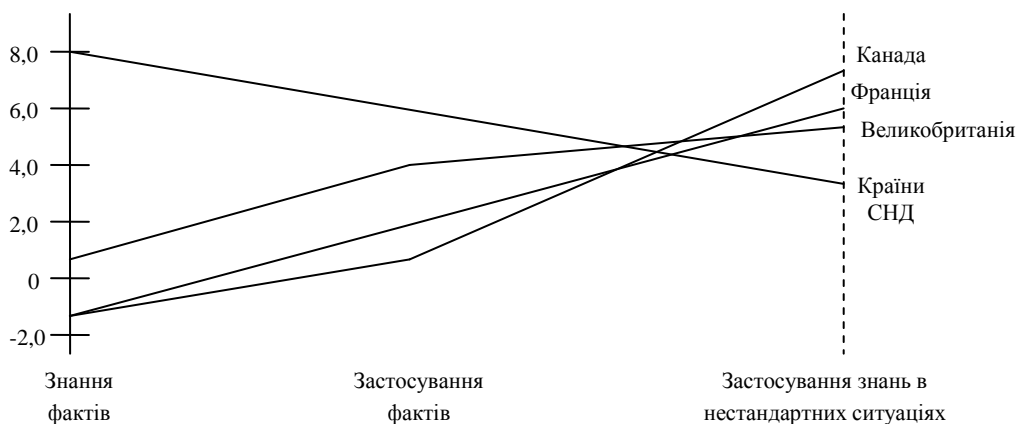


Рис. 1.1. Результати тестування математичних та природничих знань школярів і студентів у деяких країнах

Приведений графік свідчить про те, що найвищим рівнем математичних й природничих знань володіють школярі та студенти колишнього СРСР. Слід відмітити, що вищезазначена позитивна тенденція зберігається й сьогодні, що знаходить підтвердження в інформації, наведеній на підсумковій колегії МОН України від 16 серпня 2002 року.

Але, як видно з графіка, з одночасним найвищим рівнем володіння знаннями, студенти країн СНД найменше орієнтуються у застосуванні цих знань на практиці. Тому постає питання навчити майбутніх фахівців користуватися отриманими в університеті знаннями при виникненні нестандартних ситуацій професійної діяльності.

А тому спосіб мислення майбутнього економіста має формуватися в процесі вивчення ним усіх навчальних дисциплін, серед яких не останню роль відіграє вища математика.

Проаналізувавши результати ЗНО з математики вступників на економічні спеціальності ВНЗ III-IV рівнів акредитації (опрацьовано дані Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Полтавського університету економіки і торгівлі, всього розглядалося 270 респондентів (з них 139 вступали у 2012 р. та 131 – 2013р.)) (рис. 1.2), можна зробити висновок про те, що значна кількість майбутніх студентів економічних спеціальностей має низький рівень знань з математики.

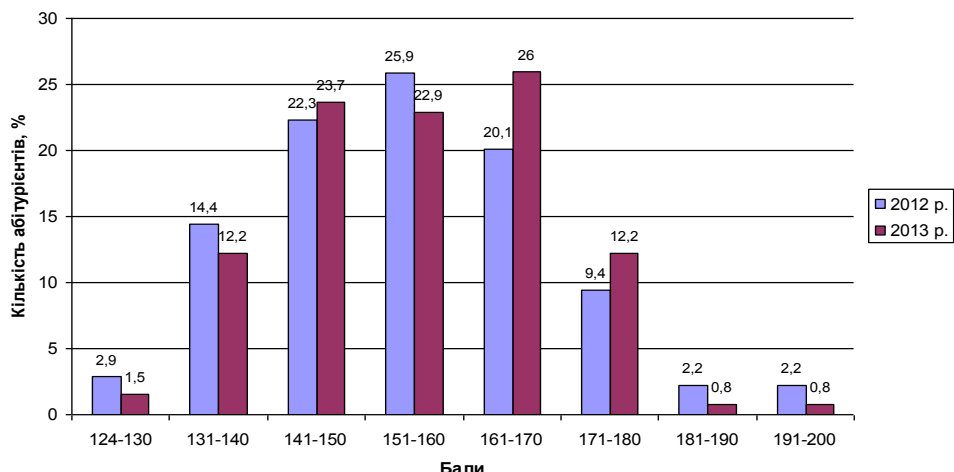


Рис. 1.2. Розподіл результатів ЗНО з математики абітурієнтів економічних спеціальностей за 100-200-бальною шкалою оцінювання

Достатній рівень підготовки з математики (176-190 балів) вимагає знання суттєвих ознак понять, явищ і зв'язків між ними, вміння пояснити основні закономірності. Студент бакалаврату, який володіє такими знаннями може самостійно використовувати їх в стандартних ситуаціях, володіє методом аналізу, абстрагування, систематизації, проте йому не вистачає власних суджень і творчого підходу до розв'язування задач. Саме такий рівень підготовки абітурієнтів бажаний для навчання на економічних спеціальностях.

Високий рівень підготовки (191-200 балів) характеризується глибокими, міцними, системними знаннями, які студент зможе використовувати для виконання творчих завдань. Такого рівня підготовки абітурієнтів, як свідчать проведені дослідження, надто мало на економічних спеціальностях.

Економічні, соціальні та інші чинники розвитку цивілізації посилюють зацікавленість суспільства результатами освіти і зумовили появу (поруч із традиційними: кількість років навчання, здобуття певного ступеня освіти) нових, важливих і реальних індикаторів цих результатів. Такими індикаторами в багатьох країнах стали саме компетентності, що визначають готовність і здатність студента до професійної діяльності, його участі в житті суспільства.

Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності прийшло в Україну із зарубіжжя, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років.

Аналіз публікацій [5; 7; 10] свідчить про те, що останнім часом намітилась тенденція переходу від кваліфікаційної моделі підготовки бакалавра до компетентнісної.

Необхідність переходу до компетентнісної моделі бакалавра обґрунтовується такими обставинами:

1) формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін і об'єктів праці, дозволяє говорити про більш широке можливе поле діяльності, що важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці;

2) модель підготовки бакалавра економіки, вибудована на компетентнісному підході, буде мати значно ширшу кількість її складових елементів, ніж при описі її через знання, уміння і навички;

3) використання компетентнісного підходу для опису результатів освітнього процесу буде сприяти створенню єдиного ринку трудових ресурсів, розширить можливості працевлаштування молодих бакалаврів економіки;

4) при переході до нової моделі підготовки бакалавра економіки повинні бути використані раніше створені моделі і досить чітко виділені взаємозв'язки між старими і новою.

Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень.

Шлях України крізь політичну нестабільність, зтяжну економічну кризу зумовлює перегляд питань про підготовку висококваліфікованого працівника економічної сфери, обізнаної у цій справі особистості, яка в змозі подолати будь-які труднощі, піднести економіку нашої країни на „сходину” вище.

Сьогодні вища школа орієнтується на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Перехід до ринкової економіки, поява різноманітних форм власності виявили протиріччя, що склалися між вимогами суспільства й держави до кваліфікованих спеціалістів і системою вищої освіти України.

Забезпечення конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу на сучасному ринку праці може бути здійснене, якщо рівень його підготовки, що формується в процесі професійно орієнтованого навчання, відповідає його готовності і здатності до самостійного якісного вирішення реальних виробничих задач. Тому з'являються нові вимоги до особистості, які обумовлені специфікою колективного створення новітніх знань.

Сьогодні високопрофесійний економіст повинен володіти ґрунтовними знаннями з організації бізнес-проектів, діючими методами забезпечення конкурентоздатності продукції на внутрішньому і зовнішньому ринках, ефективними методами залучення інвестицій та управління проектами і багатьма іншими сучасними інструментами фінансово-господарської діяльності підприємств у ринкових відносинах.

Досягнути цього не просто, проте, інакше, Україна не зможе підняти рівень конкурентоздатності своїх товарів, освіти, технологій тощо.

Для покращення якості освіти потрібно вирішити питання єдиних стандартів вищої освіти. Наразі якість освіти досягають у площині так званих рамкових стандартів вищої освіти, котрими описано компетентності випускників ВНЗ як їхню здатність виконувати певну професійну діяльність.

Потрібно сформулювати особистісні та соціальні вимоги до випускника-бакалавра вищої школи, оскільки без цього неможливо перевірити якість результатів діяльності ВНЗ. Удосконалення всієї системи освіти України, як зазначає І.О. Зимня, має стати головним завданням інтелектуального загалу країни [5, с. 5].

Складність проблеми підвищується у зв'язку з об'єктивною необхідністю інтеграції української системи освіти у світовий освітянський простір.

Кожна країна, що приєдналася до Болонського процесу, зацікавлена у розробці і впровадженні своєї рамки кваліфікацій, не суперечливої щодо Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Система компетентностей за **Національною рамкою кваліфікацій** [4] складається з: знань, умінь (когнітивні та практичні), комунікації, автономності і відповідальності, узагальненого опису рівня (інтегральна компетентність).

Компетентність студента і привабливість програми на трудовому ринку можуть зрости, якщо сконцентрованість або ключову компетентність (наприклад, економіка) підсилити за допомогою більш обмеженої компетентності в інших областях, таких як, наприклад, математика [6, с. 22].

Тому, на наш погляд, виникає слушна теза: *на скільки стало б кращим наше життя, якби ми правильно, раціонально, у повній мірі використовували усе те, що нам пропонує математика. Вона така багатогранна, універсальна, що здатна позбавити нас багатьох економічних неприємностей. Але сучасне суспільство настільки одержиме власними переконаннями щодо системи освіти, що, здається, просто неможливо змінити ситуацію.*

У **Дублінських дескрипторах** [2] компетентність тлумачиться як рівень володіння сукупністю компетенцій, ступінь готовності до застосування компетенцій у професійній діяльності. Дескриптори вбачають такі складові компетентнісної моделі особистості як перелік компетенцій, структура кожної компетенції; мінімальний рівень сформованості кожної компетенції.

Порівнюючи дескриптори кваліфікацій вищої освіти „Бакалавр”, приходимо до такого висновку:

- у Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні [8] вказується, що **бакалавр** – поглиблена загальнокультурна підготовка, фундаментальні та професійно-орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці, здатність вирішувати типові професійні завдання...;

- у Національній рамці кваліфікацій [9]: **бакалавр** – здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов; управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах.

Ми будемо дотримуватися структури системи компетентностей, запропонованої проектом **TUNING** [3], де компетентнісна модель бакалавра інтегрує в собі:

- **спеціальні (фахові)** компетентності, які є ключовими для здобуття будь-якого ступеню, безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями предметної області;

- **загальні (універсальні)** компетентності, що здобуваються в рамках певної навчальної програми, надають додаткові (часто вирішальні) перспективи для працевлаштування.

Проведемо огляд освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра спеціальності „Управління персоналом і економіка праці” [1], де вивчається курс „Вища математика”.

Проаналізувавши уміння бакалаврів економіки щодо типових завдань діяльності відповідно до конкретної функції, безсумнівно переконаємось у нерозривному зв'язку економіки з математикою.

Виконуючи *аналітичну* функцію, майбутній фахівець повинен вести облік втрат робочого часу через тимчасову непрацездатність працівників, аналізувати цілоденні витрати робочого часу методом фотографії робочого часу, вивчати витрати робочого часу на виконання технологічних операцій методом хронометражних спостережень, виконувати розрахунки рівня виконання норм праці, систематизувати інформацію про фактичне використання коштів фонду оплати праці підприємством загалом і по кожному структурному підрозділу зокрема.

Виконання *нормпроектної* функції ґрунтується на постійних розрахунках різного виду: розрахунки трудомісткості товарної, валової продукції та незавершеного виробництва; розрахунки балансу робочого часу; розрахунки явочної, спискової та середньооблікової чисельності персоналу різних функціональних категорій; розрахунки годинного, денного, місячного, річного виробітку; розрахунки технічно обґрунтованих норм праці на типові технологічні процеси; розрахунки місячних планових завдань з виробництва для цехів і дільниць; розрахунок середнього тарифного коефіцієнта групи робітників та середнього тарифного коефіцієнта складності робіт на підставі даних про тарифні розряди; розрахунок середнього тарифного розряду групи робітників та середнього тарифного розряду складності робіт на підставі даних про середній тарифний коефіцієнт; розрахунок середньої тарифної ставки оплати праці робітників на підставі даних про кількість робітників та їхні тарифні ставки; розрахунок розміру середньої заробітної плати на підставі даних про фонд заробітної плати, чисельність працівників, відпрацьований час та перелік витрат, що не включаються до середньої заробітної плати; розрахунок показників середнього рівня виконання норм затрат робочого часу та виробітку на підставі даних про встановлені норми, кількість робітників, обсяги виконання робіт, відпрацьований час; розрахунок розмірів премій для структурних підрозділів підприємства, різних категорій та груп працівників.

Виконання *обліково-статистичної* функції бакалавра-економіста характеризується обліковою діяльністю різного роду, такого як: облік виконання планових завдань трудовими колективами, облік персоналу, облік продуктивності виробництва і продуктивності праці, облік заробітної плати, облік трудомісткості, облік відпрацьованого робочого часу, облік виконання організаційних заходів, облік навчання (підготовки) кадрів, облік витрат на персонал.

Висновок. Проведений вище аналіз показує, що майже половина функцій, якими повинен володіти бакалавр економіки, не можуть бути ним виконані належним чином без сформованості його математичної підготовки. Таким чином, фахівець економічної сфери зобов'язаний бути математично компетентним, щоб забезпечити свою професійну діяльність бажаними результатами. **Має бути створена концептуальна модель математичної підготовки бакалавра економіки на основі компетентнісного підходу.**

ЛІТЕРАТУРА

1. ГСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра спеціальності 6.050100 „Управління персоналом і економіка праці” напряму підготовки „Економіка і підприємство”: вид. Офіц. – К., 2004. – 57 с.
2. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій (дублінські дескриптори) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.edu_trends.info.
3. Запровадження ЄКТС та розроблення компетенцій на основі підходів проекту TUNING [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.temppus.org_Ua/.../tuning.../download.html.
4. Захарченко В.М. Національна рамка кваліфікацій: на шляху впровадження [Електронний ресурс] / В.М. Захарченко. – Режим доступу: [file:///C:/Users/5421/Downloads/zaharchenko%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/5421/Downloads/zaharchenko%20(1).pdf).
5. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-20.
6. Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования / Болонская рабочая группа по Квалификационным рамкам. – 2005. – 53 с.
7. Пономаренко В.С. Проблемы подготовки компетентных экономистів і менеджерів в Україні: монографія / В. С. Пономаренко; Харківський національний економічний університет. – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2009. – 430 с.
8. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року №65 „Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua.
9. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1341 „Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua.
10. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
11. Шмелев Н.П. Авансы и долги / Н.П. Шмелев // Новый мир. – 1987. – №6.
12. From Plan to Market. World Development report 1996, published for the World Bank. – Oxford University Press, 1996.

CITED LITERATURE

1. BSHE MESU. Branch Standard of Higher Education in Ukraine. Educational Qualifications Bachelor characteristic of a Bachelor in 6.050100 “Management and Labour Economics” specialty “Economics and entrepreneurship”: ed. Off. – K., 2004. – 57 p. [in Ukrainian]

2. Dublin model of universal competency features (Dublin descriptors) [Electronic resource]. – Mode of access: www.edu_trends.info. [in Ukrainian]
3. Introduction of ECTS and development of jurisdictions is on the basis of approaches of project of TUNING [Electronic resource]. – Mode of access: www.tempus.org.ua/tuning/download.html. [in Ukrainian]
4. Zakharchenko V. The National scope of qualifications: on the way of introduction [Electronic resource] / V. Zakharchenko. – Mode of access: [file:///c:/users/5421/downloads/zaharchenko%20\(1\).pdf](file:///c:/users/5421/downloads/zaharchenko%20(1).pdf). [in Ukrainian]
5. Zimnyaya I. Social and professional competence as a result of a holistic professional education (idealized model) / I. Zimnyaya // Problems of quality of education. Competence approach in vocational education and Designing educational standards. – M.: Research Center of Problems quality of training, 2005. – P. 10-20. [in Russian]
6. Framework for Qualifications of the European Higher Education / Bologna Working Group on Qualifications Framework. – 2005. – 53 p. [in Russian]
7. Ponomarenko V. Problems of preparation of competent economists and managers in Ukraine: monograph / V. Ponomarenko; Kharkiv national economic university. – H: VD «INZHEK», 2009. – 430 p. [in Ukrainian]
8. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on January 20, 1998 № 65 “On approval of the educational and skill levels (stepwise formation)” [Electronic resource]. – Mode of access: osvita.ua. [in Ukrainian]
9. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 № 1341 “On approval of the National Qualifications Framework” [Electronic resource]. – Mode of access: zakon4.rada.gov.ua. [in Ukrainian]
10. Tatur Y. Kompetentnost' in strukture modeli kachestva podgotovki specialista / Y. Tatur // Of Vyssee of obrazovanie segodnya. – 2004. – №3. – P. 20-26. [in Russian]
11. Shmelev N.P. Advances and debts / N.P. Shmelev // New World. – 1987. – № 6. [in Russian]
12. From Plan to Market. World Development report 1996, published for the of World Bank. – Oxford University Press, 1996.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА МЕЖІ XVIII – XIX СТОЛІТЬ

В.Ф. ЧЕРКАСОВ

Стаття присвячена розвитку музичної освіти в Україні на межі XVIII – XIX ст. Узагальнено досвід масового музичного виховання молоді у навчальних закладах різних рівнів, виявлено вплив відомих композиторів та педагогів-музикантів на формування музичної культури особистості.

Ключові слова: музично-освітня галузь, навчальні заклади різних типів, засоби музичного виразності, види музичної діяльності, хоровий спів, нотна грамота, гра на музичних інструментах, музично-просвітницька діяльність, індивідуальні музичні здібності.

Вступ. Інтеграційні процеси, які відбуваються у різних сферах педагогічної діяльності стимулюють позитивні зрушення, котрі уможливають модернізацію музично-педагогічної галузі. Згідно з цим, а також вступом України до європейського освітнього простору, виникає потреба у дослідженні, усвідомленні та узагальненні досвіду організації вітчизняної музичної освіти у різні історичні періоди. Використання інноваційних підходів, форм, методів і засобів художньо-естетичного виховання молоді у різних типах навчальних закладів уможливить процес модернізації сучасної музичної освіти, підготовку педагогів-музикантів для різних типів навчальних закладів, спроможних ефективно і якісно впливати на розвиток музично-творчих здібностей, стимулювати формування духовної сфери особистості. За такої ситуації дослідження розвитку музичної освіти в Україні на межі XVIII – XIX ст. є актуальним і своєчасним.

Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е. Абдулліним, Ю.Алієвим, О.Апраксиною, Л.Арчажниковою, Л.Безбородовою, В.Белобородовою, Л.Василенко, Я.Вишпінською, О.Гембицькою, Н.Гуральник, Д.Кабалевським, А.Козир, Л.Куненко, О.Лобовою, Л.Масол, О.Михайличенком, Г.Ніколаї, О.Ніколаєвою, О.Олексюк, М.Осенєвою, В.Орловим, О.Отіч, Г.Падалкою, Т.Пляченко, І.Полубояриною, А.Растрігіною, Т.Рейзенкінд, О.Ростовським, О.Рудницькою, Н.Сегедою, Т.Смирною, Т.Танько, Т.Турчин, Л.Хлебниковою, М.Черепанином, К.Шамаєвою, Л.Школяр, О.Щолоковою, Д.Юником досліджено становлення і розвиток музичної освіти і масового музичного виховання дітей та молоді у певні історичні періоди, виявлено вплив різних підходів і концепцій на музично-естетичне виховання підростаючого покоління та професійно-педагогічне становлення педагога-музиканта. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, уможливило простежити розвиток музичної освіти на межі XVIII – XIX ст.

Формулювання мети статті та завдань. Виходячи із заявленої проблематики мета статті полягає у вивченні й узагальненні теорії і практики розвитку музичної освіти в Україні на межі XVIII – XIX ст. для використання творчих здобутків минулого в навчально-виховному процесі різних типів навчальних закладів мистецького спрямування.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- проаналізувати розвиток музичної освіти в різні історичні періоди XVIII – XIX ст. для різних верств населення;
- виявити основні тенденції розвитку музично-освітніх процесів у навчальних закладах різних типів;
- визначити основні форми, методи і засоби впливу на розвиток музично-творчих здібностей молоді;
- узагальнити досвід відомих композиторів, педагогів-музикантів, учителів-новаторів у галузі масового музичного виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу статті. Досягнення епохи Просвітництва переходять у спадковість класичної німецької філософії, представниками якої були І.Кант, Ф.Шиллер, Ф.Шеллінг, І.Фихте, Г.Гегель. Що стосується загальної характеристики класичної німецької філософії, то в ній відбувається зміщення акцентів з аналізу природи на дослідження людини, людського світу та історії. Представники німецької класики вперше усвідомлюють, що людина живе не у світі природи, а у світі

культури, організованої за законами Істини, Добра й Краси. Діяльність людини тлумачиться ними як духовна діяльність.

В Україні на той час не було єдиної системи освіти. Тодішні навчальні заклади умовно поділялися на заклади для привілейованих верств населення (дворян, поміщиків, буржуазії) та школи для народу. В інститутах шляхетних дівчат та пансіонах навчалися дівчатка, а в Морських, Кадетських та Пажеських корпусах здобували освіту хлопчики. Навчання в гімназіях було роздільним, відповідно до статі. Діти трудівників і селян здобували освіту в церковно-приходських, фабрично-заводських та земських школах. Характер освіти був релігійно-моральним, у молоді виховували почуття патріотизму, любові до Батьківщини, навчали відповідально ставитися до парці, формували моральні чесноти.

Навчальні заклади для привілейованих верств населення працювали за затвердженими планами. Щоб навчатися в таких закладах, необхідно було скласти вступні іспити, до яких входили також музичні дисципліни. На вступних іспитах потрібно було показати рівень володіння навичками гри на музичному інструменті (фортепіано або скрипка), а також довести рівень вокальної підготовки, виконати арію або романс. У таких навчальних закладах створювалися кафедри музики, до яких входили відомі композитори, виконавці та педагоги-музиканти. Молодь навчали гри на музичних інструментах, вона брала участь в інструментальних ансамблях та оркестрових колективах. У кожному навчальному закладі працювали хорові колективи, які виконували як духовну, так і світську музику. У репертуарі цих колективів були складні хорові твори, написані вітчизняними та західноєвропейськими композиторами. Курсанти брали участь у театральних студіях, ставили уривки з опер відомих композиторів, на святкових заходах виступали з концертними програмами.

Щодо методик і методів навчання у закладах для привілейованих верств населення, то викладачі запроваджували абсолютну систему сольмізації. Молодь оволодівала основами музичної грамоти й техніки читання з листа. Це сприяло засвоєнню необхідного програмного матеріалу, розвитку музично-творчих здібностей, навичок гри на музичних інструментах.

Зміст освіти в народних школах ставив за мету навчити дітей читати, писати та рахувати. Незважаючи на такі вимоги, до навчальних планів цих шкіл входили уроки співів. Проводили ці уроки особи духовного сану, які розучували з дітьми церковні пісні та репертуар для обслуговування церковних свят. У вихідні хлопчики співали в церковних хорах. До шкільної програми також входили й народні пісні, але для «благопристойних» цілей поетичні тексти цих пісень та мелодико-ритмічна структура спрощувалися.

Тільки на території Лівобережжя 1740 року існувало 866 початкових шкіл з трирічним терміном навчання [5]. У цих школах у вокально-хоровій роботі з дітьми використовували метод співу з голосу або на слух. Учитель співав, а клас повторював мелодію пісні. Панівними вважалися метод муштри й зубрячки. Незважаючи на такий підхід, учителі-новатори того часу відшукували прогресивні та ефективні методики й прийоми навчання дітей співу та опанування основ нотної грамоти. Однак не всі діти були охоплені навчанням, яке вважалося не обов'язковим.

Таким чином, активізація в другій половині XVIII століття діяльності закладів освіти для різних верств населення виявляє великий внутрішній потенціал вітчизняної освітньої системи, переконує в її спроможності долати значні труднощі й досягати певного рівня освіченості, залучення молоді до світової й національної культури.

Цінним було те, що в зазначений період відбувається поживлення музичного життя на Слобожанщині. *1726 року в Харківському колегіумі оголошується набір співаків у спеціально організований нотний клас. 1773 року відкривається клас вокальної та інструментальної музики в Харківському казенному училищі.* Тут у 1796–1798 роках працював український композитор А.Ведель. У ці навчальні заклади приймали дітей з добрими голосами із Слобожанщини та інших регіонів України. Крім церковного співу та партесних концертів, учні вивчали хорові твори західноєвропейських та українських композиторів [4]. Високий рівень підготовки з музично-теоретичних дисциплін дав змогу випускникам цих закладів стати гідними фахівцями, сприяти поліпшенню музично-просвітницької роботи в регіонах.

Цілком імовірно, що *осередком музичної культури на Слобожанщині став заснований 1805 року Харківський університет.* Тут було створено симфонічний оркестр, який виконував твори західноєвропейських композиторів, з-поміж яких: Л.Бетховен, К.Вебер, В.Моцарт, Дж.Россіні, Ф.Мендельсон. Симфонічний оркестр брав участь у виховних заходах, які проводилися в університеті. Крім того, колектив запрошували на паради, бали та обіди, які влаштовував губернатор.

У заснованому 1834 року Київському університеті св. Володимира також вирувало культурне життя. Ректор університету М.Максимович підтримував ініціативу студентів про створення церковного хору. Головна увага тут приділялася церковному співу та виконанню партесних концертів, а також вивченню зразків світської музики. Студенти опановували музичну грамоту, співали як на слух, так і по нотах. Хор брав участь у святкових заходах, які проводилися в Києві.

У Західній Україні розгортається робота із залучення молоді до скарбниці духовних цінностей, відбувається активізація хорового руху. Центром культурного життя та осередком музично-просвітницької діяльності стає Львів. При соборі св. Юри існувала митрополича капела та оркестр, музикантів для цих художніх колективів готували в музичній школі створеній при соборі. Керівники школи піклувалися про забезпечення учнів хоровою літературою, видання підручників для співів.

Цілком закономірно, що осередком навчання дітей хорового співу були переважно гімназії, бурси, духовні семінарії. У зазначених освітніх закладах молодь здобувала гідну освіту. Музичні заняття проводилися поетапно в обсязі однієї години на тиждень. Протягом першого року навчання учні вивчали елементарну теорію музики й сольфеджіо, розучували одноголосні хорові твори. Далі музичний матеріал ускладнювався. Закохані в хорове мистецтво, учні після закінчення цих закладів ішли працювати із самодіяльними аматорськими хорами.

Підвищенням рівня початкової музичної освіти на західноукраїнських землях піклувалися відомі діячі музичної культури, композитори й виконавці Галичини. У 1894–1895 роках композитор О. Нижанківський працював у Львівській чоловічій учительській семінарії. Уроки музики і співів у Станіславі (Івано-Франківську) та навколишніх селах (Микитині, Угорники) вів композитор Д. Січинський. Відомий музичний діяч Й. Кишакевич працював у Перемишльському дівочому інституті та вів хоровий клас у руській гімназії [2]. Вони намагалися засобами музичного мистецтва розвинути в дітей музично-творчі здібності, зорієнтувати їхню діяльність на засвоєння знань про музику та засоби її виразності.

На жаль, ці митці зіткнулися з певними труднощами в організації процесу навчання. І насамперед, це були проблеми, пов'язані з відсутністю навчальних посібників з теорії музики та шкільних співаників, написаних українською мовою. За такої ситуації композитори Галичини почали заповнювати прогалини в музично-освітній галузі. С. Воробкевич написав перший український підручник у чотирьох випусках з теорії музики й співу та співаник для молоді. Перший випуск називався «Сборник песней для школ народных, низших, гимназийных и реальных» (1870 р.). П. Бажанський підготував підручник під назвою «Наука про сольках ирмолойних» для вчителів народних й уставних шкіл. Тривалий час вчителі співів та музики використовували «Учебник початкових відомостей музики й співу», підготовлений І. Кипріяном. Поряд з підручниками з'являється серія співаників, з-поміж яких: «Теоретично-практичний співаник» І. Біликовського, «Руський співаник» К. Паньківського, «Співаник церковний для шкіл народних» А. Вахнянина, «Самоучок до науки співу» М. Копка. Для вчителів співів та музики І. Біликовський підготував перший «Учень співу», написаний українською мовою та виданий 1890 року в Самборі [6].

Суттєві зміни в музично-освітній галузі Східної Галичини відбулися 1873 року. Урядом було здійснено реформування початкової освіти, затверджено нові навчальні плани, згідно з якими уроки співів та музики стали обов'язковими в народних школах усіх рівнів. Через рік така ситуація склалася і в народних школах Австро-Угорщини.

Цінним було те, що Єпископ І. Снігурський відкриває 1818 року в Перемишлі дяковчительський інститут, де готували церковнослужителів. Для підготовки співаків церковного хору в Перемишлі було відкрито музичну школу. Тут дітей навчали церковного співу, нотної грамоти, гри на музичних інструментах. У Перемишльському інституті здобули освіту М. Вербицький та І. Лаврівський, композитори, які позитивно вплинули на розвиток західноукраїнської музичної культури.

Розвиток музично-освітньої системи й масового музично-естетичного виховання дітей на Буковині пов'язується з діяльністю культурно-освітніх товариств «Руська бесіда» та «Бояна». Стан початкової музичної освіти в народних школах другої половини XIX століття не задовольняв ні вчителів, ані діячів культури цього регіону. Композитор В. Матюк у статті «В справі нотного хорового співу у нас по селах і містах» ретельно проаналізував стан музично-естетичного виховання, висловив сподівання та надав практичні рекомендації щодо виходу музично-освітньої галузі з кризового становища. Вирішення цих питань було пов'язано із суб'єктивним та об'єктивним станом розвитку загальної системи освіти в Україні.

У Наддніпрянській Україні на цей час ситуація залежала від діяльності Російського музичного товариства, яке суттєво впливало на культурно-масове життя населення й музично-естетичне виховання учнів народних шкіл та закритих навчальних закладів для хлопчиків і дівчат.

У закритих навчальних закладах, а саме жіночих інститутах та пансіонах готували викладачів музики та іноземних мов. Це були навчальні заклади закритого типу. Тут здобували освіту діти заможних родин. Їх готували до педагогічної діяльності в початковій школі або до роботи домашніми вчителями. У Київському інституті шляхетних дівчат з 1876 по 1902 рік гру на фортепіано, теорію та історію музики викладав М. Лисенко. На заняттях Микола Віталійович значну увагу приділяв якості виконання музичних творів, залучав вихованців до самоаналізу та усвідомленої інтерпретації музики різних жанрів, презентував власні твори, написані як для дітей, так і для сприймання дорослими слухачами.

Гендерний підхід до навчання, який був характерним для навчальних закладів того часу, сприяв диференціації навально-виховного процесу. Не винятком була й 1-а Київська чоловіча гімназія, де поряд із загальноосвітніми дисциплінами хлопчики оволодівали навичками хорового співу, засвоювали елементарні основи музичної грамоти, відвідували художні колективи, котрі брали участь у відповідальних музичних вечорах, шкільних святах та ювілейних урочистостях.

Естетичне виховання дітей селян-кріпаків та найбідніших верств міського населення відбувалося засобом залучення до церковного співу в церковно-парафіяльних школах. Тут учні набували елементарних знань з початкової духовної освіти, навчалися читати й писати, обов'язковим було знання катахізису та арифметики. Традиції естетичного виховання в церковних хорах пройшли багатівіковий шлях і стали духовним надбанням народу.

У прогімназіях, земських училищах і народних школах вивчення музичних дисциплін та навчання церковного співу вважалося обов'язковим і входило до навчального плану, але цей процес багато в чому залежав від керівництва та ставлення викладача, регулювався потребами богослужіння, подіями в житті школи й міста. Але жоден виховний шкільний захід не обходився без виступу хорових колективів.

Зі скасуванням кріпацтва 1861 року відкриваються народні бібліотеки, комітети й товариства письменності, створюються благодійні установи та недільні школи, навколо яких створювалося соціокультурне середовище, у якому музиці відводилося чільне місце. Молодь об'єднувалася в хорові колективи, де виконували не тільки церковну музику, а також вивчали й презентували народну творчість, фольклор.

У контексті досліджуваного періоду варто зупинитися на ролі *недільних шкіл як позашкільних закладів освіти*. Ці школи відігравали важливу роль у поширенні елементарних музичних знань і письменності серед населення. Їх відвідували не тільки учениці молодшого шкільного віку, а також домашні служниці, швачки, робітниці промислових підприємств, котрі не навчалися в початкових школах. В історію вітчизняної освіти увійшла недільна школа в Харкові, яку протягом 50-ти років очолювала відомий педагог і громадський діяч Х.Алчевська. Тут, за архівними даними, навчалось одночасно 500–700 учениць, з якими безкоштовно працювали 80 вчительок. Навчання, засноване на релігійно-моральному вихованні, в основі якого лежав церковний спів, сприяло підвищенню загальноосвітнього та музично-естетичного рівня вихованців.

Наприкінці XIX століття відкриваються приватні музичні школи, де діти навчалися співу та гри на музичних інструментах. Учнями цих шкіл стали діти малозабезпечених верств населення та середнього класу, котрі вважалися обдарованими та виявляли здібності до навчання. 1889 року Є.Потешніною була відкрита співацька школа в Києві, 1882 року здійснено набір учнів до музичної школи в Умані, 1885 року П.Грінберг відкриває музичну школу в Житомирі. Крім того, учень відомого угорського композитора Ф.Ліста А.Бенш став засновником музичної школи в Харкові, у Слизаветграді було відкрито музичну школу О.Тальновського, котрий у свій час закінчив Варшавську консерваторію, а з 1899 року почала діяти музична школа Г.Нейгауза. Поряд з цим відкриваються підготовчі курси до вступу в музичні училища в Одесі. Їхні організатори К.Лаглер, Р.Гельм, Д.Рессель, М.Фідельман, Г.Рахміль надавали учням фундаментальну фахову підготовку. Значну історичну роль відіграли підготовчі курси З.Худякової, М.Лесневич-Носової, С.Блуменфельда, М.Тутковського в Києві.

Таким чином, відкриття приватних музичних закладів сприяло підвищенню фахового й культурного рівнів вихованців і підготовки їх до вступу в музичні училища, а також позитивно вплинуло на розвиток загальної музичної культури населення. Культурно-просвітницькі заходи, які проходили за участю вихованців музичних навчальних закладів, публічні виступи й концерти для різних верств населення викликали інтерес і сприяли формуванню музичної культури громадян.

Певну роль у формуванні національної ідеї та розвитку української культури відіграли просвітницькі організації «Громади», а пізніше – музичні товариства. Їхні активісти сприяли відродженню українського фольклору, традицій національної та світової художньої культури, пропаганді маловідомих українських композиторів і виконавців, які писали музику та обробляли українські народні пісні.

Наприкінці XIX – початку XX століть посилюється увага до проблем духовного розвитку особистості засобами музичного мистецтва, формування індивідуальних творчих здібностей. Відбувається становлення педагогічної думки й національної системи освіти. *Для обдарованої молоді у великих містах (Київ, Харків, Одеса) відкриваються Безкоштовні музичні школи за зразком тих, що були створені в Росії М.Балакиревим та Г.Ломакіним.* Мета цих навчальних закладів – дати музичну освіту та розвинути індивідуальні музичні здібності дітей, які не мали змоги платити за навчання. Тут учні опановували навички гри на музичних інструментах, вивчали теорію та історію музики, готувалися до вступу в музичні навчальні заклади для професійного навчання [8].

Відомі українські композитори В.Барвінський, Ф.Колесса, М.Леонтович, М.Лисенко, Д.Січинський, Я.Степовий, К.Стеценко збирали та обробляли народні пісні, створювали та очолювали художні колективи, займалися музично-просвітницькою діяльністю, сприяли становленню професійної музичної освіти в Україні. Народна музика стала основою становлення композиторської школи. Так, з ініціативи М.Лисенка в Києві було відкрито музично-драматичну школу, яка стала центром культурного життя та професійного становлення багатьох відомих діячів музичного мистецтва.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що в цей період спостерігається відродження української культури, становлення української мови, продовження традицій музичного виховання, закладених випускниками Києво-Могилянської академії. Музичне виховання запроваджувалося у всіх навчальних закладах, заняття музикою були обов'язкові, навчання здійснювалося на основі вивчення західноєвропейської, російської та української музики, обробок народних пісень.

Висновки. Отже, зважаючи на наведені вище аргументи, можна зробити висновок про те, що на межі XVIII – XIX ст. відбувалися суттєві зміни в галузі музичної освіти, як у навчальних закладах для привілейованих верств населення, так і в народних школах. Накопичення традицій уможливило розвиток теорії і практики масового музичного виховання. Відкривалися навчальні заклади різних типів, де молодь оволодівала навичками музикування, вивчала теорію і історію музики, опановувала навичками гри на музичних інструментах. Основним засобом розвитку музично-творчих здібностей вважався хоровий спів. Значну роль в музично-естетичному вихованні молоді відіграли композитори, педагоги-музиканти і учителі-новатори, які намагалися прищепити дітям любов до музики, навчали їх сприймати музику різних жанрів і створювати власні твори музичного мистецтва.

Подальші наукові пошуки із зазначеної проблематики можуть охоплювати процес становлення і розвитку музичної освіти та масового музичного виховання молоді в різні історичні періоди. Крім того, узагальнення теорії і практики музичної освіти у різних регіонах України, виявлення її впливу на музично-творчий розвиток особистості й формування духовної культури різних верств населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архімович Л. Нариси з історії української музики / [Л. Архімович, М. Каришева, Т. Шиффер, О. Шреєр-Ткаченко]. – Ч.І «Мистецтво». – К.,1964. – 309с.
2. Архімович Л. Нариси з історії української музики/ [Л. Архімович, М. Каришева, Т. Шиффер, О. Шреєр-Ткаченко]. – Ч.ІІ «Мистецтво». – К.,1964. – 310с.
3. Довженко В. Нариси з історії української радянської музики / В. Довженко. – Ч. І. Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР. – Київ, 1957. – 237 с.
4. Історія української дожовтневої музики / [заг. ред. Шреєр-Ткаченко О.Я.]. – Київ, 1969. – Ч. 1. – 585 с.
5. Історія української музики: в 6 т. /АН УРСР. Ін-т мис-ва, фолькл. та етногр. ім. Т.Рильського; [ред.: М.М. Гордійчук (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1989–1991. – Т. 1. – 448 с.
6. Історія української музики: в 6 т. /АН УРСР. Ін-т мис-ва, фолькл. та етногр. ім. Т.Рильського; [ред.: М.М. Гордійчук (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1989–1991. – Т. 2. – 464 с.
7. История украинской музыки / [сост. А.Я. Шреєр-Ткаченко]. – М.: Музыка, 1981. – 270 с.
8. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник / В.Черкасов – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

CITED LITERATURE

1. Arkhimovych L. Essays on the history of Ukrainian music / [L. Arkhimovych, M. Karysheva, T. Schiffer, A. Shreyer – Tkachenko]. – Ch.I «Art». – Kyiv, 1964. – 309 p. [in Ukrainian]
2. Arkhimovych L. Essays on the history of Ukrainian music / [L. Arkhimovych, M. Karysheva, T. Schiffer, A. Shreyer – Tkachenko]. – Ch.II «Art». – Kyiv, 1964. – 310 p. [in Ukrainian]
3. Dovzhenko W. Essays on the history of Soviet Ukrainian music / W. Dovzhenko. – Part I. State. edition of fine art and music literature USSR. – Kyiv, 1957. – 237 p. [in Ukrainian]
4. History of Ukrainian prerevolutionary music / [tot. eds. Shreyer, O. Tkachenko]. – Kyiv, 1969. – Part 1. – 585 p. [in Ukrainian]
5. The history of Ukrainian music: in 6 t / USSR. Institute of Cape Island, folkl . and etnohr. them. T.Rylskoho; [ed.: MM Gordiychuk (chairman) and others]. – Kyiv: Naukova Dumka, 1989-1991. – V. 1. – 448 p. [in Ukrainian]
6. The history of Ukrainian music: in 6 t / USSR. Institute of Cape Island, folkl . and etnohr. them. T.Rylskoho; [ed.: MM Gordiychuk (chairman) and others]. – Kyiv: Naukova Dumka, 1989-1991. – V. 2. – 464 p. [in Ukrainian]
7. The history of music Ukrainskaiia / [Sost. Shreyer Tkachenko]. – M.: Music, 1981. – 270 p. [in Ukrainian]
8. Cherkasov V.F. Teoriya and methods of music8 education: manual / V.F. Cherkasov. – Kirovograd: RIO KSPU them. Vynnychenko, 2014. – 528 p. [in Ukrainian]

УДК 37.036(075.8)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГУСТОСОЛОГІЇ ЯК ФАКТОРУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ

Н.Г. КАЛАШНИК

Густосологія - наука про естетичний смак. Вона заснована на принципах гармонії і справедливості в розвитку людського суспільства, досконалості в мистецтві і повсякденному житті, базується на ідеї духовного і морального виховання як особистості, так і суспільства. Сьогодні пошук практичних рішень питань гармонізації життєвого простору молоді актуальний для сучасної педагогічної науки України.

Ключові слова: Густосологія, естетичний смак, молодь, гармонізація життєвого простору.

Постановка проблеми. В умовах політико-економічних перетворень, які переживає сьогодні віт, питання естетизації та гармонізації життя суспільства постає як ніколи гостро. Завдання формування естетичних смаків (як масових, так і індивідуальних) набуває першорядне, загальнодержавне значення. Важливою умовою вирішення цього завдання в процесі навчання і виховання у виші є створення таких ситуацій, в яких студенти мали б можливість спостерігати, аналізувати, поповнювати знання про прекрасне, діяти за внутрішнім і зовнішнім законами краси. Це забезпечило б збагачення їх власних художніх і творчих знань і умінь, які впливають на формування естетичних смаків, почуттів, поглядів, загальний духовний розвиток особистості, її активну життєву позицію, сприяють гармонізації відносин «суспільство-людина».

Актуальність даної публікації зокрема пояснюється тим, що запровадження Густосології в навчально-виховний процес української загальноосвітньої та вищої школи відбувається в руслі принципів і рекомендацій Болонської декларації (1988), сприяє духовному розвитку суспільства “заради культурного, соціального й економічного майбуття людини”, досягнення “справжньої гармонії навколишнього середовища та самого життя” [1, с.7]. Характерно, що серед основних цілей вищої освіти ініціатори Болонського процесу на перше місце ставлять культурний розвиток людини. Варто відзначити, що на Празькій (2001) та Берлінській (2003) конференціях міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу в числі необхідних умов формування європейського простору вищої освіти було названо поліпшення роботи з “розробки навчальних модулів, курсів і програм на усіх рівнях з “європейським” змістом, орієнтацією й організацією”, а також підкреслювалась необхідність використання “додаткових спецкурсів, курсів і програм з європейською тематикою або орієнтацією” [1, с.48].

Метою даної статті є визначити роль Густосології як науки про естетичний смак в гармонізації життєвого простору сучасної молоді людини.

Завдання статті визначаються наступним чином:

надати характеристику Густосології як науки про естетичний смак;

нарисово схарактеризувати Густосологію як невід’ємний компонент формування особистості сучасної молоді людини;

визначити місце та роль естетичних смаків в процесі гармонізації життєвого простору сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. Перші міркування про смак як потяг до прекрасного в природі або мистецтві відомі ще з античних часів, проте через нестачу наукових узагальнень вони носили інтуїтивний характер. Вперше поняття «смак» з’явилося в III тисячолітті до н.е. У стародавній Індії для його позначення існувало слово «раса» (у буквальному перекладі з санскриту - «смак»), і визначало воно емоційний стан, викликаний у глядачів творцем актором, художником, музикантом тощо. У Аристотеля є вчення про «пропорційність краси», яке по суті відповідає тому, що сьогодні називається естетичним смаком. Аристотель вважав, що краса полягає в розмірі та порядку, внаслідок чого дуже маленька істота не може вважатися прекрасною, оскільки «... споглядання відбувається не відразу, бо єдність і цілісність губляться в тих, хто споглядає» [5; 273]. У середині XVII століття в Європі вперше з’явилося поняття «естетичний смак» як духовне поняття, що визначає здатність не тільки розуміти мистецтво, а й насолоджуватися ним. Слідом за іспанським мислителем і філософом-моралістом Бальтасаром Грасіану-і-Моралесом (1601-1658), який в «Кишеньковому оракулі» (1647) вперше визначив смак як естетичну категорію, термін «смак» запозичили навидатніші мислителі і філософи Франції, Італії, Німеччини, Англії, інших країн (Франсуа Ларошфуко, абат Бельгард, Дю Трамбуле, Вольтер, Лессінг, Шарль Батьє, Ш.Л.Монтескьє, Деламбер, Гельвецій тощо), він став однією з центральних категорій естетики. Сьогодні питання формування естетичного смаку у своїх роботах піднімають практично всі педагоги, соціологи, культурологи, психологи тощо. Активно

розробляються питання формування художнього, професійно-орієнтованого смаку, смаку до певних видів діяльності, манери поведінки, смаку до життя.

Густосологія (від лат. *gustus* – смак) - наука про естетичний смак. Її завдання – дати комплексну, системну характеристику основних форм та проявів прекрасного в усіх сферах людського буття та їх відображення в естетичних смаках людини. Ця комплексна дисципліна ставить за мету інтегрувати в єдину цілісну систему всю сукупність знань, які стосуються естетичних смаків, – історію їх розвитку, теоретичного та духовно-практичного осягнення, місце і роль окремих психологічних та гносеологічних чинників.

Людина як член суспільства є одночасно “індивідом” і в соціумі постає не тільки “одним з...”, а й як особистість з притаманними лише їй властивостями та якостями характеру, світогляду, смаків, особливостями потреб, інтересів і певним різновидом діяльності. Для особистості властива не тільки й не стільки спроможність виконувати певні функції, інакше кажучи, бути лише виконавцем, а, перш за все, здатність до самостійної творчої діяльності в будь-якій сфері. Особистість – не робот, не механічний виконавець, а діяч, людина, здатна до самодіяльності, до самореалізації, яка не сліпо виконує поставлені перед нею цілі, а сама їх визначає або коригує. Зазначимо, що у формуванні особистості важливу роль відіграють естетичні смаки, оскільки вони є сутнісним, атрибутивним компонентом творчої діяльності, необхідним її “засобом”.

Естетичний смак є органічною і невід’ємною частиною процесу сучасної освіти та виховання. Нижче буде розглянуто відображення смакового компонента в певних видах виховання:

Естетичне. Предметом естетики, поряд з іншими категоріями, є людські смаки, що відображають оцінку всього того, що створило людство в попередні епохи, що є предметом сучасної творчості в літературі та інших видах мистецтва і аксіологічній діяльності. Загальне вчення про смаки, входить до предмету естетики.

Розумове. Естетична оцінка передбачає проникнення в сутність предмета, містить а собі порівняння, аналіз і висновки, яким ми і надаємо значення оцінки. Деякі об’єкти естетичного судження є дуже складними за формою і змістом, вимагають серйозного і вдумливого, нерідко тривалого вивчення. Твір мистецтва, автор якого спирається не тільки на почуття, а й на творчу думку, не можна зрозуміти без участі розумової діяльності,

Трудове. Вибір професійного шляху, на якому можливі і труднощі, і перешкоди, вимагає вольових зусиль, виховання вольових якостей - мужності, цілеспрямованості, наполегливості. Для цього потрібні особливі емоційні переживання, що відображають не тільки настрої, але і смак людини до такого життя. Ризик пілота, хірурга, полярника, альпініста також пов’язаний зі смаком до екстремального способу життя. Смак є частиною професіоналізму; без нього людина не може досягнувши висот у обраній професії, свідомо займатися самоосвітою і професійного самовдосконалення.

Екологічне. Заради збережень прийнятних для людини середовища проживання в сучасному суспільстві на перше місце виходять питання виховання екологічної культури та відповідальності. Зазвичай під «екологічним вихованням» розуміють виховання любові до природи. З іншого ж боку - це цілеспрямований вплив на духовний розвиток об’єкта виховання, формування у нього ціннісних установок, особливої моралі взаємин з навколишнім середовищем. Одним із завдань екологічного виховання сьогодні є виховання у людини смаку до екологічної поведінки.

Етичне. Обґрунтовуючи загальні принципи поведінки людей, його суспільні норми, етика безпосередньо пов’язана з естетикою, в тому числі з естетикою людських відносин - саме тут вони, по суті, збігаються, адже етичне поведіння – це завжди красива поведінка, а етикет - це, в першу чергу, вміння вести себе не тільки пристойно, а й за законами краси, з вишуканим смаком. Також в етиці існує така категорія, як «краса поведінки», яка відображає вищий рівень вихованості в міжособистісних відносинах і дотримання етикету. Поряд з іншими категоріями етики, в ній міститься смакової елемент, дотримання якого значною мірою визначає тактовність і стиль поведінки,

Релігійне. Релігія як форма суспільної свідомості відіграє одну з визначних ролей у формуванні естетичних смаків, насамперед завдяки художньому, естетичному оформленню церковних споруд, релігійних культів, свят тощо. Церква завдяки комплексності свого впливу на людину також виступала суб’єктом естетичної та етичної діяльності, особливо в минулі епохи, її ієрархи були основними завомниками художньої продукції, а священнослужителі - чи не єдиними освіченими людьми, духовними наставниками своїх парафіян, зокрема молоді. Архітектура храмів, їх оздоблення і понині залишаються зразком мистецтва відповідних епох, а часто - і шедеврами світового мистецтва. Релігійні вчення, оскільки вони стосувалися світоглядних, соціальних та соціокультурних питань, містили в собі і естетичні концепції, давали тлумачення прекрасного.

Все, що приваблює молоду людину у сучасних умовах, стає джерелом формування її естетичних смаків і входить до числа об’єктів її дослідження як елемент культури, що перебуває в стані зміни та вдосконалення. З початку ХХ ст.. світ культури стикнувся з питанням формування та

активного (подекуди - агресивного) поведіння суб- та контркультур, діяльність яких активізувалася на початку ХХІ ст. у зв'язку з послабленням ролі сім'ї, освітніх закладів та інших відповідних інститутів суспільства. Найбільш легко адептами субкультури (особливо, радикального та екстремістського толку) стають представники молодого покоління.

Проблема захоплення молоді суб- та контркультурами є однією з актуальних проблем сучасного суспільства. Сьогодні шляхи вирішення цієї проблеми різняться в залежності від країни: від толерантності та спроб нівелювання негативних наслідків (Європа, США) до жорстоких заборон на діяльність в межах певної країни (КНР, РФ). Проте жорсткі адміністративні методи не завжди дають позитивний результат, особливо у питанні захоплення. У відповідь на жорсткі заходи з боку держави, представники контркультури йдуть у андеграунд і спроби протидіяти їм утруднюються. Розвинений і відповідно сформований смак до життя є саме тим здоровим глуздом, що не дає потреб молодій людині у творчій самореалізації вийти «за межі» і стати асоціальною або антисоціальною особистістю. Саме розвинений естетичний смак може стати внутрішнім «стопом», що утримує представників молоді від протиправних дій на тлі засвоєння норм поведінки та світоглядної картини контркультури. Одночасно з вихованням естетичних смаків формується ідеологічне протистояння асоціальності, розбещеності, зарозумілості.

Сучасну концепцію життєтворчості людини, що включає філософсько-педагогічні аспекти та поняття, можна представити так: життєтворчість - це духовно-практична діяльність особи, спрямована на проектування, планування, мотивацію, контроль і творче здійснення нею свого життя. Особистість у цьому процесі проявляється як творча індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих знань особи є її власне життя.

В якості **висновку** зазначимо, що Виокремлення з естетики нової самостійної науки – Густосології - є закономірним наслідком задоволення об'єктивних потреб сучасних умов життя й тенденцій розвитку суспільства. Чим вище піднімається в своєму розвитку людство, тим більшу потребу відчуватиме воно в красі, тим більшого значення набуватиме культурна спадщина, мистецька аксіологічна діяльність у формуванні естетичних смаків молодих людей. Це – необхідна умова всебічного розвитку нових поколінь українських громадян, підвищення професійного рівня їх суспільно корисної діяльності. Освоєння теорії та практики формування естетичних смаків у навчально-виховному процесі середньої та вищої школи має першорядне значення для духовного розвитку молодого покоління будівників нової України. Адже наявність належно сформованих естетичних уподобань належить до тих характеристик людини, які суттєво визначають рівень її духовності, в широкому сенсі слова, тобто її світогляд, творчі потенції, рівень соціалізації, її всебічний гармонійний розвиток. Від рівня розвитку естетичних смаків людини безпосередньо залежить її здатність до освоєння багатств світової та національної культури, цього значного акумульованого досвіду минулих поколінь, а отже, й її соціалізація, яка досягається й утверджується тільки через культуру.

Густосологія це не тільки наука про естетичні смаки, це також особливе вміння та висока майстерність у творчій побудові людиною свого життя, її законів, розвиненої самосвідомості, оволодіння системою засобів, методів, технологій програмування та реалізація життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болозня-Саламанка-Прага-Берлін) / [упорядники: Степко М.Ф., Боллобаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І.]. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Калашник Н.Г. Густосологія: теорія і практика формування естетических смаків: учеб. пособие / Н.Г. Калашник. – Харьков: Коллегиум, 2012. – 268 с.
3. Калашник Н.Г. Густосологія. Эстетические вкусы: их истоки и формирование / Н.Г.Калашник. – Харьков: Коллегиум, 2012. – 250 с.
4. Калашник Н.Г. Историко-педагогична генеза формування естетичних смаків учнівської молоді: дис. ... доктора педагогічних наук / Н.Г. Калашник. – Київ, 2004. – 406 с.
5. Лосев А.Ф. История эстетических категорий / А.Ф.Лосев, В.П.Шестаков. – М.: Искусство, 1965. – 376.

CITED LITERATURE

1. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. – Brussels: EACEA, 2012. – 220 p. [in Ukrainian]
2. Kalashnyk N.G. Gustosology: theory and practice of aesthetical taste development: Course of lectures / N.G.Kalashnyk. – Harkov: Kollegium, 2011. – 302p. [in Russian]
3. Kalashnyk N.G. Gustosology: Aesthetic tastes and creativity of a personality: study guide / N.G.Kalashnyk – Vinnitsa: TD “Edelveis”, 2012. – 320 p. [in Russian]
4. Kalashnyk N.G. Historical and pedagogical genesis of young students' aesthetical tastes' formation: thesis paper doctor of pedagogical sciences / N.G.Kalashnik. – Kyiv, 2004. – 406 p. [in Ukrainian]
5. Losev A.F. Istoriya esticheskikh kategoriy [History of aesthetical categories] / A.F.losev, V.P. Shestakov. – Moscow: Iskusstvo, 1965. – 376 p. [in Russian]

УДК 371.134 +378.041

ДО ПИТАННЯ ТВОРЧО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Т.Б.СТРАТАН-АРТИШКОВА

У статті здійснюється огляд наукових праць, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; подаються концепції сучасних вітчизняних вчених і дослідників у галузі мистецької та музично-педагогічної освіти, розкриваються актуальні аспекти творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: мистецька освіта, творчо-виконавська підготовка, майстерність, компетентність, майбутній учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Складність, динамічність і суперечливість духовного континууму сучасного світу, процеси глобалізації, технологізації, комп'ютеризації, що охопили всі сфери цивілізаційного простору, змушують визнати, що сучасний етап розвитку людства вимагає, як ніколи, пильної уваги до кожної особистості, її значення й місця в соціально-культурному середовищі, розвитку ціннісно-особистісного фактору, евристично-творчого потенціалу, внутрішнього світу особистості. У зв'язку з цим національна система освіти поставила важливі завдання, якими є підготовка свідомої національної інтелігенції, оновлення і збагачення інтелектуального генофонду нації, виховання її духовної еліти, примноження культурного потенціалу, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх фахівців; створення необхідних умов для вільного розвитку особистості студента, його мислення і духовної культури через залучення до різноманітних видів творчої діяльності; формування «Я» – концепції людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності.

Перед вищою музично-педагогічною освітою постає важливе завдання, пов'язане з підготовкою майбутніх фахівців, здатних до творчого самовираження й самореалізації, фахівців, котрі здатні засобами музичного мистецтва впливати на духовний розвиток підростаючого покоління, пробуджувати в них інтерес до художньої творчості, залучати до активної творчої діяльності, спрямовувати їхній духовний розвиток у творче русло.

Розв'язання вищезазначених завдань в системі вищої педагогічної освіти уможливорює творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, яка є складною неперервною динамічною системою, що передбачає вдосконалення і розвиток професійно значущих якостей, музичних здібностей, інтеграцію, постійне зростання, ґрунтовність і фундаментальність знань, набуття фахових компетентностей і головне, – сприяє якісному перетворенню майбутнім вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його внутрішнього стану, способу життєдіяльності та професійної творчості.

Метою статті є: здійснити аналіз наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, виокремлення актуальних аспектів творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Вища педагогічна освіта як процес і результат поєднання навчання і професійної підготовки, передбачає оволодіння майбутніми фахівцями найновішими досягненнями науки, техніки і культури, здатність їх творчо використовувати і розвивати, володіння ґрунтовними і фундаментальними систематизованими знаннями, спроможністю самостійно і відповідально виконувати педагогічні функції, спрямовані на розвиток інтелектуальних і моральних якостей особистості, формування гармонійної індивідуальності, потреби у подальшому самовдосконаленні та безперервній освіті [1, 99].

Класичними на сучасному етапі є концепції професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва відомих сучасних вітчизняних вчених у галузі мистецької та музично-педагогічної освіти, які заклали основи педагогіки мистецтва, виховали, підготували плеяду перспективних науковців, створили авторські наукові школи: А.Авдієвський, А.Болгарський, Н.Гуральник, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.

У фундаментальній праці «Педагогіка: загальна та мистецька» О.Рудницька визначає освіту як процес і результат формування якостей особистості засобами навчання і виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства. Результат освіти, зазначає науковець, характеризується змістом тих культурних надбань, які опанував суб'єкт навчально-виховного процесу й відповідно тому, якою мірою відбулося це опанування, можна говорити про досягнутий рівень освіченості і ступінь його відповідності нормам розвитку особистості, прийнятим у даному суспільстві. Освіченість означає різнобічний розвиток особистості і є результатом реалізації багатоаспектного змісту освіти [2, 22].

Компонентами освіти вчена визначає пізнавальний (когнітивний) досвід, знання, практичний досвід (досвід здійснення способів діяльності), емоційний досвід (система мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових відношень), які у своїх взаємодії і сукупності є «умовою формування цінностей, ідеалів, а в результаті – світогляду особистості як узагальненого критерію освіченості» [2, 23]. Вченою уведена у науковий обіг категорія «мистецька освіта», яка визначається як «освітня галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатність до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [2, 29 – 30]. У наведеній дефініції акцентується особистісно-розвивальна парадигма мистецької освіти, її результативний («спрямована на розвиток») і творчо-діяльнісний («у процесі активної творчої діяльності») аспекти.

Головною метою на сучасному етапі розвитку теорії і практики мистецької освіти Г.Падалка визначає потребу розробки інноваційної проблематики, впровадження інноваційних підходів, виявлення найсуттєвішого, зосередження на проблемах глобальних і специфічних явищ мистецької освіти, що мотивується особливостями розвитку сучасної мистецької освіти, забезпечення високого рівня загальнонаукового, спеціального і професійного індивідуально-творчого розвитку студента, який опановує основами професії «вчитель музичного мистецтва» [3].

За концепцією О. Олексюк зміст музичної освіти розглядається у двох аспектах: як наслідок дії системи, зафіксованої державним стандартом, щодо певної освітньої системи; як результат освіти, якою є сама людина, її досвід як сукупність особистісних якостей, музичних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, світогляду, творчої діяльності [4, 8]. Вищі навчальні заклади, зазначає вчена, мають випускати не лише «предметників», фахівців вузької спеціалізації, а по-справжньому інтелектуальних людей з гуманітарним світоглядом [4, 6], здатних творчо діяти, бути авторами і творцями у своїй професії і життєдіяльності.

Розкриваючи особливості музично-педагогічної освіти в контексті сучасного цивілізаційного простору, А.Растрюгіна, підкреслює основне завдання музично-педагогічної освіти, що полягає не тільки у підготовці професійного музиканта, а й становленні його як особистості, котра спроможна пізнати себе та навколишній світ, здійснювати професійну та особистісну самореалізацію. Одним із важливих завдань музично-педагогічної освіти, зазначає науковець, має стати інноваційний контекст реконструювання змісту фахової підготовки із вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музики до широкого мистецько-гуманістичного розвитку майбутнього педагога-музиканта на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку [5, 57].

Наукова мистецька і музично-педагогічна думка на сучасному етапі збагатилася інноваційними концепціями таких дослідників, як Е.Брилін, Л.Василенко, Н.Гуральник, Л.Гусейнова, К.Завалко, О.Єременко, А.Козир, Л.Масол, В.Орлов, О.Отич, Л.Паньків, А.Растрюгіна, О.Реброва, Р.Савченко, Н.Сегеда та ін., у наукових дослідженнях яких акцентується увага на формуванні особистості педагога-музиканта, який не тільки орієнтується в освітніх інноваціях, застосовує їх у викладацькій діяльності, володіє формами, методами, різними технологіями викладання фахових дисциплін, але й здатний як творча особистість, до самореалізації у професійній діяльності, самостійно-творчого пошуку, оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Підкреслюючи значущість впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців, дослідники виокремлюють значущість оволодіння фундаментальним знанням досвідом не тільки з фахових, а й з гуманітарних, природознавчих, соціальних, загальнопрофесійних дисциплін, предметів професійної спеціалізації в умовах упровадження інноваційних підходів до моделювання, організації та удосконалення процесу навчання (О.Єременко).

Важливою є теза О.Отич про те, що мистецька освіта покликана розв'язувати завдання підготовки особистості до аматорської й професійної мистецької діяльності, оволодіння її технікою та технологією [6, 40]. Це посилює вимоги до майбутнього вчителя і педагога-музиканта, який є суб'єктом і носієм інновацій, внесенні і запровадженні новоутворень у традиційну систему музично-педагогічної освіти, оновленні педагогічного процесу технологіями, що сприяють досягненню якісно нового рівня професійної підготовки майбутніх фахівців і найвищого ступеня педагогічної творчості педагога.

Розкриваючи й уточнюючи зміст «мистецької освіти», акцентуючи увагу на аксіологічному і компетентнісному підході, Л.Масол підкреслює, що мистецька освіта не лише гармонізує взаємозв'язки людини з навколишнім середовищем, а й стимулює художнє самопізнання, сприяє творчій самореалізації особистості, формує ставлення учнів до себе, свого внутрішнього світу, здійснює «виховні» впливи через мистецтво, емоційні реакції, механізми асоціативно-образного, що залишають ніби непомітні, але глибокі «сліди» на соматичному й ментальному рівнях.

Спорідненим терміном, який використовується у педагогічних працях українських учених (І.Зязюн, А.Волинець, Л.Масол, Г.Ніколаї та ін.), а також широко вживається у європейській термінології, є термін «артистична» освіта, яка розуміється як «художня», акцентує момент активності суб'єкта і містить досить об'ємне семантичне поле: артист, виконавець мистецьких творів, особа, яка досягла високої майстерності в певній галузі [7, 33].

Поняття «підготовка» тісно пов'язане з поняттям «майстерність», яке використовується у двох значеннях: як певний вид ремесла та як характеристика оволодіння вміннями у певній галузі діяльності, ступінь її досконалості і неповторності, тобто мистецтва. У «Педагогічній енциклопедії» поняття «педагогічна майстерність» визначається як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за призначенням і любить дітей. Саме такому змісту, зазначає О.Рудницька, відповідає поняття педагогічної майстерності, що передбачає наявність елементів творчості у розв'язанні педагогічних завдань. Слушним є твердження вченої, що майстерність педагога характеризує не тільки ЩО робиться, тобто різні прийоми діяльності, її техніку та можливості використання, які можуть бути зафіксовані словами, символічними образами, відеозаписами, тренувальними завданнями, набуття відповідних навичок, а характеризує ЯК це робиться в реальній ситуації, тобто є «ознакою непередбачених суб'єктивно-неповторних педагогічних дій, які неможливо описати у всій їх повноті, бо спостереженню віддаються тільки окремі яскраві спалахи успіху» [2, 13].

Поняття «підготовка» пов'язано із поняттям «компетентність», що містить знання з фаху, педагогіки та психології, методики викладання предмета, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі особистісні якості, спрямовані на продуктивну діяльність. Структурні компоненти компетентності характеризують мотиви діяльності особистості, її інтерес, зацікавленість, потребу, ставлення до праці та соціального середовища, ціннісні орієнтації, базові наукові знання, вміння, здібності у практичній діяльності, стиль та культуру міжособистісного спілкування, здатність до саморозвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, які є сферою зв'язків між знаннями та дією й містять групи інтегрованих компетенцій (аксіологічних, художньо-інтерпретаційних, практично-методичних, творчо-проектувальних, самостійно-пошукових, рефлексивно-оцінювальних), котрі дають змогу майбутньому вчителю діяти творчо і конструктивно в змінюваних соціальних умовах.

У вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних дослідженнях (Н.Бібік, Л.Ващенко, А.Дахін, В.Красвський, Н.Кузьміна, О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоєва, Л.Хоружа, А.Хуторської та ін.) основою компетентнісного підходу є ідея виховання особистості, компетентність якої має виявитися у різних сферах життєдіяльності і життєтворчості, визначається результативно-цільова, практична спрямованість професійної освіти. Такий підхід сприятиме зростанню конкурентноспроможності, розвитку професійної гнучкості й адаптивності особистості у соціальному середовищі (О.Пометун).

Підкреслюючи теоретичний та практичний аспекти компетентності, знання та оперативномобільні вміння застосовувати їх у практичній діяльності, науковці виокремлюють такі якості, як відповідальність, самостійність, критичне мислення, значущість творчих здібностей, необхідних для здійснення певної діяльності, єдність теоретичної і практичної підготовки, що становить модель професійної підготовки майбутнього фахівця і констатує його компетентність.

Аналіз наукових праць з музичної педагогіки уможливорює констатувати, що зростає увага до проблеми ціннісно-особистісних аспектів розвитку особистості, розробці і впровадженні інноваційних технологій, спрямованих на формування таких професійно значущих особистісних якостей, як креативність, здатність до емпатії та рефлексії, творчу активність, критичність професійного мислення, котрі забезпечують розуміння того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію (Л.Гусейнова), сприяють виявленню ціннісного ставлення до музичних творів на підґрунті набутого музично-виконавського досвіду в усій його цілісності (В.Крицький), сформованості аксіологічних і художньо-інтерпретаційних компетенцій у музично-виконавській діяльності (О.Горбенко), готовності до творчої педагогічної праці, самовираження і самореалізації у діяльності.

Слід зазначити, що дослідники плідно використовують у практичній роботі творчі методи, зокрема імпровізації, композиції, творчого музикування (Е.Брилін, А.Душний та ін.). Так, процесуальні підходи активізації творчої діяльності у процесі музично-виконавської підготовки студентів (творче наслідування, «зумовлена» творчість, створення музичного твору) визначає А.Душний, виокремлюючи такі ієрархічно взаємопов'язані три стадії творення: на основі вивчення творчого методу митця, виконання конкретного завдання (п'єси, варіації, невеликого твору тощо), залучення студентів до творчої діяльності, розкрячення й вивільнення їх творчої енергії, емоцій і почуттів.

Привертає увагу дослідження Е.Бриліна, що розкриває проблему формування навичок композиторської творчості як інтегративного утворення, завдяки якому забезпечується автоматизованість дій у взаємозв'язку структурних компонентів музичної діяльності й впровадження

методики вироблення цих навичок у студентів музично-педагогічних факультетів під час вивчення теоретико-практичних дисциплін.

Висновки. Аналіз наукових праць і досліджень з професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва уможливило констатувати, що вища музично-педагогічна освіта має численні й ґрунтовні наукові здобутки в галузі професійної підготовки майбутніх фахівців, але в теорії і практиці вищої музично-педагогічної освіти проблема творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в усій її системності, цілісності й інтеграційності ще не вивчалась, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасній музично-педагогічній освіті вже склалися необхідні передумови. Залишається поза увагою такий важливий аспект професійної підготовки як спрямованість на розвиток духовно-творчої особистості майбутнього вчителя через залучення у процес власної творчості (авторської, композиторсько-виконавської), що інтегрує набуті майбутніми фахівцями фахові компетентності (поліхудожню, музично-теоретичну, музично-виконавську, науково-методичну, художньо-педагогічну) і відповідні їм компетенції, є результатом і вершиною творчо-виконавської підготовки фахівців, констатує високий рівень сформованості сутнісних сил особистості, її авторської спроможності як інтегрованої професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В.І.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – К., 2006. – 188 с.
5. Растрюгіна А. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / А.Растрюгіна // Наукові записки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 57 – 64. – (Серія: Педагогічні науки).
6. Отич О. М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти / О. М. Отич // Зб. наук. праць Бердянського педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – № 2. – С. 72-80. – (Серія Педагогічні науки).
7. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.

CITED LITERATURE

1. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; [chief ed. V.I.Kremen]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p. [in Ukrainian]
2. Rudnytska O.P. Pedagogy general and artistic: tutorial / O.P. Rudnytska. – Kyiv: «Interprof», 2002. – 270 p. [in Ukrainian]
3. Padalka G. Art Pedagogy: theory and methods of teaching art courses / G.M. Padalka. – Kyiv: Ukraine Education, 2008. – 274 p. [in Ukrainian]
4. Oleksyuk O.M. Music Teaching: teach. guidances / A. Oleksyuk. – Kyiv, 2006. – 188 p. [in Ukrainian]
5. Rastryhina A. Innovation context of training future teachers musician / A.Rastryhina // Scientific Notes - Series: teaching Science. – Kirovograd, 2014. – Vol. 133. – P.57 - 64. [in Ukrainian]
6. Otych A. Theory and practice of artistic and aesthetic development of future expert system of vocational education / O.M. Otych // Coll. sciences. works Berdyansk Pedagogical University. – Berdyansk: BSPU, 2006. – № 2. – P. 72-80. – (Series: Pedagogy) [in Ukrainian]
7. Masol L.M. General art education: theory and practice / L.M. Masol. – Kyiv: Promin, 2006. – 432 p. [in Ukrainian]

УДК 378.015.31:37.011.3-051

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. О. ЛАВРЕНТЬЄВА

У статті розкриваються питання чинників формування і розвитку методологічної культури майбутнього вчителя. Надається обґрунтування феноменам готовності викладачів до формування в майбутнього вчителя особливого для сфери освіти стилю мислення; шляхам запровадження наскрізної загальної і спеціальної методологічної підготовки; способам використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні та конструюванні майбутнім учителем педагогічної реальності; сутності педагогічного моніторингу стану педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя. Робиться висновок щодо необхідності створення визначених педагогічних умов у комплексі.

Ключові слова: методологічна культура, система професійної підготовки майбутнього вчителя.

Постановка проблеми. Методологічна культура вчителя всебічно досліджується в наукових працях різного рівня. Не зважаючи на суттєвий доробок в цьому напрямі, це поняття ще остаточно не встоялося в освітянській практиці. Дотепер не визначеним залишаються питання місця методологічної культури в метасистемі професійно-педагогічної культури, а також її специфічних функцій, що забезпечують, у першу чергу, методологічну діяльність – не досить характерну для освітянської практики. Разом із тим, В. Андрєв, О. Бережнова, Є. Бондарєвська, С. Гончаренко, П. Кабанов, В. Кравцов, В. Краєвський, С. Кульневич, В. Кушнір, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Тамарін,

О. Ходусов та інші небезпідставно вважають, що в умовах пошуку нових цілей, змісту освіти, в яких активну участь беруть учителі-практики, розвинена в них методологічна культура має вирішальне значення, вона не лише підвищує дослідницько-науковий рівень учителя, але й підсилює всі його провідні функції як транслятора культурного досвіду в навчально-виховному процесі.

Метою статті є огляд чинників і тенденцій, що сприяють розвитку методологічної культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

Завдання. Ураховуючи сказане Ю. Бабанським [4] про те, що самі по собі педагогічні умови не є причинами подій, але здатні значно підвищувати чи, навпаки знижувати, їх ефективність, розглянемо ті обставини, від яких залежить ефективність утворення, становлення й еволюції компонентів методологічної культури майбутнього вчителя, їх інтеграції, виокремлення системоутворювального чинника, визначеного місця в метасистемі професійно-педагогічної культури, що розгортається в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. До однієї з найбільш важливих педагогічних умов відносимо *готовність викладачів до становлення в студентів специфічного для сфери освіти стилю мислення*, оскільки саме від цього залежить рівень педагогічного управління процесом розвитку методологічної культури майбутніх учителів.

Проблема формування готовності особистості до діяльності взагалі, і до педагогічної зокрема, вирішується в науковій літературі комплексно. Як особливий й найбільш значущий вид готовності є готовність до професійної діяльності та виконання її функцій. М. Дьяченко і Л. Кандибович визначають таку готовність як особистісне утворення, котре включає мотиваційні, психічні, характерологічні особливості людини і формується поступово в умовах спеціально організованого навчання [5]. Професійна готовність є результатом належної професійної підготовки, ґрунтується на здобутих знаннях, уміннях і навичках, є логічним завершенням процесу формування фахівця.

Готовність до педагогічної діяльності В. Сластьонін трактує не лише як сукупність окремих рис і характеристик особистості, а як єдине цілісне психологічне утворення, підґрунтям якого є мотиваційна сфера, що й визначає комунікативну, професійно-педагогічну та пізнавальну спрямованість педагога. Показниками готовності учений називає: перцептивну здібність; динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, емоційну стійкість, професійно-педагогічне мислення [9, с. 79]. Усе це, безумовно, поряд із високим рівнем професійної компетентності, визначає ступінь готовності викладача до педагогічної діяльності в цілому. Не менш важливим аспектом готовності є усвідомлення ним необхідності у формуванні не лише необхідних складових професійної компетентності майбутнього вчителя, але й розвитку в нього особливого для сфери освіти стилю мислення, що становить регулятивно-ціннісну основу його професійно-педагогічного мислення. Останній, на жаль, не перебуває з-поміж найважливіших завдань педагогічної освіти, розчинається в безлічі компетенцій, а відтак, цей контекст готовності викладача має знайти своє обґрунтування.

У цілому, готовність до діяльності розглядається в двох аспектах: функціональному, де трактується як психологічна функція, котра зумовлює якісну реалізацію активності суб'єкта щодо оволодіння змістом діяльності, та особистісному – як цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх переважно суб'єктивних чинників діяльності, якостей, властивостей і станів, які дозволяють суб'єктові успішно її виконувати.

Необхідно також ураховувати й те, що вища школа формує вже сформовану людину, особистість, яка самовизначилася. Тому, у професійній підготовці повинні превалювати стимулюючі початки, потрібне переосмислення сформованих у практиці вищої школи стереотипів цілей і змісту професійної підготовки, необхідна інша концепція організації педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі.

Щоб сформувати в майбутніх учителів сучасний стиль професійного мислення, викладач повинен спрямовувати свої зусилля не стільки на поінформування й передачу готових методик, скільки на розкриття методології вирішення педагогічних проблем. Викладачеві необхідно звертати увагу на становлення в студентів установки на розгляд процесу виховання особистості школяра з огляду на специфіку предметної діяльності та спілкування.

Таким чином, готовність викладача до формування в майбутніх учителів особливого для сфери освіти стилю мислення розглядається нами як інтегративна якість, що зумовлює формування в студентів методологічної діяльності в аспекті вирішення професійно-педагогічних проблем. У розкритті змісту такого роду готовності необхідно врахувати специфіку методологічної діяльності та ті якості особистості викладача, що забезпечують її успішність.

У літературі існує чимало підходів до введення та обґрунтування компонентів готовності. Ми спираємося на праці, в яких використовуються особистісний, науково-теоретичний та практичний компоненти готовності викладача.

Компонент особистісної готовності відображає особистісну сутність викладача як людини, як гуманіста і професіонала, його ставлення до своєї провідної місії у вищій школі. Змістом цього компоненту готовності є інтегральна єдність позитивного, відповідального й творчого ставлення до свого внеску в систему підготовки вчителя, здатного реалізовувати найважливіші завдання навчання і виховання на ґрунті сформованої професійно-педагогічної культури. Особистісна готовність викладача знаходить свій вияв у: прагненні розкрити й перевести у внутрішній план професійні мотиви студентів; здатності «заохотити» їх ідеєю педагогічної творчості, наслідування кращих зразків педагогічної діяльності, критичного осмислення й інтерпретації педагогічних парадигм, концепцій, ідей; спроможності захопити їх красою педагогічної майстерності та вмотивувати до пошуку інструментарію професійного саморозвитку.

Науково-теоретична готовність викладача, у частині становлення в студентів особливого для сфери освіти стилю мислення, описується набором знань, що характеризують методологічну діяльність та її специфіку в сфері освітньої науки і педагогічної практики. Це знання: методології педагогіки і методології галузевої науки, філософії освіти й філософії галузевої науки, філософської і педагогічної антропології, теорії пізнання і теорії знання, педагогіки вищої школи, змісту методологічної компетентності та її складових, структури професійно-педагогічної культури вчителя і викладача вищої школи, стилю педагогічного мислення, його значущості, функцій, характеристик, принципів і закономірностей розвитку, взаємозв'язку педагогічної теорії і практики, науки і методики викладання, методології і методики організації різновидів діяльності студентів, методик управління професійним розвитком майбутнього вчителя.

Ці знання повинні «працювати» на реалізацію заявленого завдання і передбачати особливий стиль викладання. В. Сластьонін і В. Тамарін зазначають, що таке викладання, по-перше, повинне бути концептуальним, по-друге, відповідати вимогам операціональності, по-третє, бути проблемним і нарешті – припускати рефлексію суб'єктів навчально-виховного процесу [8]. Ці вимоги складають зміст практичного компоненту готовності викладачів до формування в студентів особливого для сфери освіти стилю мислення й узагальнюватися в його методологічних умінь і здібностях.

Оскільки формування і розвиток методологічної культури майбутнього вчителя можливі лише шляхом аналізу досвіду застосування методологічного знання в процесі власної дослідницької діяльності, під час засвоєння наукової картини світу й формування педагогічної дійсності, культурного аналізу і синтезу освітніх і природничо-наукових цінностей, наступною важливою педагогічною умовою вважаємо посилення наскрізної загальної та спеціальної методологічної підготовки.

Наскрізна загальна методологічна підготовка знаходить своє втілення у змісті базових дисциплін навчального плану й передбачає формування у фахівця з вищою освітою узагальної комплексної системи методологічної грамотності на основі міжпредметних та міжциклових зв'язків [10]. У цілому, вона орієнтується на озброєння студентів системою різних прийомів пізнання й перетворення дійсності відповідно до її законів. Переважно, таку підготовку забезпечують базові філософські курси та включені до них знання з гносеології і епістемології, філософської антропології, етики, культурології, філософії і методології науки.

У загальному розумінні, філософія в системі освіти виконує, принаймні, подвійну функцію – світоглядну й методологічну. Передусім, конкретизує І. Аносов, вона повинна подати методологічний вступ до спеціальності, пояснити, що таке наука, які існують типи наукового знання, які методи науки, як влаштоване наукове співтовариство, що собою являє наукова картина світу й науковий світогляд тощо. На старших курсах викладання філософії повинно орієнтуватися на демонстрацію різноманіття філософії, яке відображає собою різноманіття культур і особистостей філософів [3, с. 25], надавати логіко-гносеологічні основи наук.

У контексті розвитку методологічної культури власне майбутнього вчителя досить важливим є вивчення філософії освіти. Проте, як показує аналіз навчальних планів і програм, цей аспект спеціальної методологічної підготовки поки що не знайшов свого втілення в освітній практиці.

Галузевий стандарт педагогічної освіти містить у собі систему методологічних знань, що складають інваріантне ядро методологічної підготовки студентів. При їх визначенні виходять з того, що повинен знати і уміти методологічно грамотний педагог з огляду на методологічні норми і досягнення педагогічної і галузевої наук. Наскрізна загальна методологічна підготовка має підготувати підґрунтя для того, зазначає І. Колеснікова, щоб період професійного навчання був своєрідною альтернативою традиційній шкільній практиці, прогножуючи життєдіяльність майбутнього вчителя, відповідній гуманістичній концепції виховання [6].

Ураховуючи необхідність системного комплексного впливу на розвиток методологічної культури майбутнього вчителя, за рахунок варіативного компонента навчального плану можуть бути впроваджені спеціальні курси. Їх тематика повинна охоплювати зміст і специфіку, враховувати закономірності, етапи формування та розвитку досліджуваної якості, а також ОКХ. Наприклад, для

магістрів доцільними можуть бути такі, як: «Історія і філософія природознавства», «Фундаментальні основи природознавства», «Формування професійної культури майбутнього фахівця», «Основи синергетики», «Фізико-хімічні основи життя», «Гносеологічні основи фундаментальних наук» тощо.

У розвитку методологічної культури має суттєве значення не лише зміст методологічних знань, а й спосіб їх пред'явлення та засвоєння майбутніми вчителями. Дослідники цієї проблеми називають такий підхід методологізацією професійної підготовки. В. Кравцов вбачає його реалізацію через соціокультурний принцип єдності і різноманітності змісту навчального процесу і через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення майбутнього вчителя [7].

Іншими словами, методологізація є природним засобом посилення методологічної підготовки шляхом застосування спеціальних методів і форм проведення навчальних занять. В. Сластьонін і В. Тамарін роз'яснюють цей діалектичний підхід через механізм розгортання методологічної діяльності і виокремлює в ній низку таких послідовних ланок: спонукання студентів до усвідомлення й вирішення закладеного в представленій ним професійній ситуації протиріччя; розкриття непродуктивності рішень, що спираються на повсякденний досвід; показ шляхів продуктивного вирішення проблемної ситуації на основі вимог діалектичної логіки; узагальнення досвіду роботи над запропонованим завданням і здійснення переносу засвоєної логіки в різні сфери професійного життя [8].

Таким чином, методологізації професійної підготовки вчителя, указує В. Кравцов [7], утілює в собі різні форми професійної діяльності: прогнозування, творення і виконання освітніх моделей на індивідуально-особистісному рівні. Структурну побудову методологізації завершує методологічна рефлексія, яка об'єднує в собі теоретичну і рефлексію і рефлексію власної практики вчителя.

Відтак, досить важливою педагогічною умовою розвитку методологічної культури вчителя варто вважати *використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні та конструюванні майбутнім учителем педагогічної реальності*.

У освітянській періодиці досить слушно зауважується: якщо хочеш виростити професіонала, намагайся, щоб він розповідав і показував не те, що знає й уміє, а, навпаки, чого не знає й не вміє, і прагнув ліквідувати прогалини в знаннях. І. Колеснікова цей доцільний шлях формування професійної культури, стрижнем якої є культура методологічна, започатковує з навчання професійній рефлексії: над соціально-педагогічною реальністю, над власною діяльністю, над системою взаємодії з учнями тощо. Причому рефлексії, заснованої на системному розумінні, на інтеграції знань і досвіду з різних галузей суспільної практики. Для цього зміст професійної підготовки, наголошує науковець, повинен бути вибудований у логіці здобуття комплексних знань і умінь із домінуючими в них антропологічними категоріями («людина», «особистість», «педагогічна система», «педагогічне спілкування», «педагогічна культура»). Паралельно із вивченням базових навчальних курсів необхідно створювати такі умови, щоб у студента виникла потреба в активній взаємодії з педагогічними знаннями і досвідом. Тоді зміст подальшої підготовки постане як динамічне системне утворення, обсяг і глибина якого будуть багато в чому визначатись індивідуальними інформаційними потребами. Постійно модифікуючись по ходу взаємодії майбутнього вчителя з конкретними реальними педагогічними проблемами, зміст його професійної підготовки суб'єктивується, здобуваючи індивідуально-особистісну орієнтацію [6].

Становлення методологічної рефлексії, небезпідставно вважає О. Ходусов, починається з освоєння майбутнім учителем тих норм діяльності, які традиційно пов'язують із суб'єктивністю, зі сферою свідомості педагога, а саме: оволодіння культурою мислення, рефлексії, розуміння, спілкування, творчою й цільовою діяльністю, професійно-педагогічною культурою [10]. О. Анісімов, як результат дослідження методологічної культури педагогічної діяльності й розвитку методологічного мислення, доходить висновку, що методологічна функція започатковується в методичній діяльності, з'являється у зв'язку з необхідністю організації розумових і мислєдіяльнісних процедур. Рефлексуєчи методичну діяльність, критикуєчи й нормуючи її, майбутній учитель виділяє особливу роль засобів забезпечення методичної діяльності і в такий спосіб залучається до методичної роботи [2, с. 29]. При цьому студент, розв'язуючи професійні завдання, виступає нібито «носієм» рефлексії, коли знання й рефлексія, існуючи разом, означає О. Ходусов, народжують компетентного професіонала. Педагогічна теорія тут виступає як відсутня ланка в діалозі з педагогічним досвідом, така, що розширює простір професійно-педагогічної підготовки [10].

Активізація методологічної рефлексії в майбутнього вчителя передбачає його вихід на рефлексивну позицію стосовно отриманих науково-педагогічних і спеціально предметних знань і пропонованого педагогічного досвіду.

Говорячи про планомірність і наукову обґрунтованість у застосуванні засобів розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі тривалої й

багатопланової професійної підготовки, неможна обійти нагальність створення такої педагогічної умови, як *педагогічний моніторинг стану педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя*.

Педагогічний моніторинг, як підвид соціального моніторингу, є системою цілеспрямованої діяльності педагогів щодо збору, зберігання, систематизації, узагальнення й використання інформації про стан і тенденції досліджуваної системи педагогічної роботи [1].

Метою моніторингу є відстеження ефективності застосовуваних педагогічних засобів задля розвитку методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки.

Частковими цілями педагогічного моніторингу є:

- вивчення й оцінка цілей і змісту професійної підготовки;
- виявлення сильних і слабких сторін професійної підготовки;
- розуміння того, як функціонує система професійної підготовки у взаємозв'язку з іншими системами й структурами вищої педагогічної школи;
- порівняння досліджуваної системи з іншими аналогічними системами й моделями;
- оцінка ефективності традиційних і інноваційних форм і методів професійної підготовки й вироблення рекомендацій з її розвитку або модернізації;
- оцінка сучасних педагогічних технологій в становленні професійно-педагогічної культури;
- розробка й ефективна зміна державних стандартів професійної освіти;
- створення діагностичної (психологічної, валеологічної, соціологічної, педагогічної) служби одержання наукової, об'єктивної інформації про якість розвитку й саморозвитку системи професійної підготовки [1].

На нашу думку педагогічний моніторинг варто починати з надання необхідних знань, методичних підходів тим, хто входить у його керуючу систему, створювати банк ідей, діагностичних методик, моделей, заохочувати й відзначати досягнення, надавати своєчасну й ситуативну допомогу під час здійснення моніторингу. Як результат, педагогічний моніторинг стану педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя, спираючись на системний аналіз й відновлені причинно-наслідкові зв'язки, повинен з'ясувати сутність й зміст досліджуваного процесу, допомогти переосмислити засоби й технології організації професійної підготовки, запропонувати нові оригінальні підходи.

Висновки. Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя має спиратися на основні концептуальні засади, принципи, засоби професійно-педагогічної підготовки, суспільно-складену модель змісту й структури досліджуваної якості та при цьому враховувати чинники, критерії, рівні та закономірності її розвитку. Ефективними педагогічними умовами її розвитку варто вважати: готовність викладачів до становлення в студентів спеціфічного для сфери освіти стилю мислення, посилення наскрізної загальної та спеціальної методологічної підготовки, використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні та конструюванні майбутнім учителем педагогічної реальності, педагогічний моніторинг стану педагогічної системи розвитку методологічної культури майбутнього вчителя. Обґрунтовані педагогічні умови доцільно створювати в системі педагогічної роботи з розвитку методологічної культури студентів комплексно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Иванович Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 607 с.
2. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / Олег Сергеевич Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 415 с.
3. Аносов И. П. Формування методологічної культури педагога в контексті сучасних освітніх реформ / І. П. Аносов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 2003. – № 2. – С. 21-31.
4. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований // Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 436-546.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во Белорусского ун-та, 1976. – 175 с.
6. Колесникова И. А. Как приблизить подготовку учителей к потребностям школы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 71-78.
7. Радул В. В. Методологічні основи професійного становлення особистості вчителя : навч. посіб. / В. В. Радул, В. О. Кравцов. – Кировоград : ФО-П Александрова М.В., 2011. – 264 с.
8. Слостенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82-88.
9. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
10. Ходусов А. Н. Формирование методологической культуры учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ходусов Александр Николаевич – М., 1997. – 430 с.

CITED LITERATURE

1. Andreev V. I. Pedagogika. Uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samo-razvitija / Valentin Ivanovich Andreev. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2005. – 607 s.
2. Anisimov O. S. Metodologicheskaja kul'tura pedagogicheskoj dejatel'nosti i myshlenija / Oleg Sergeevich Anisimov. – M.

: Jekonomika, 1991. – 415 s.

3. Anosov I. P. Formuvannja metodologichnoї kul'turi pedagoga v konteksti suchasnih osvitnih reform / I. P. Anosov // Pedagogika i psihologija profesijnoї osviti. – K., 2003. – № 2. – S. 21-31.

4. Babanskij Ju. K. Problemy povyshenija jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij // Izbrannye pedagogicheskie trudy / Jurij Konstantinovich Babanskij; sost. M. Ju. Babanskij. – M. : Pedagogika, 1989. – S. 436-546.

5. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Mn. : Izd-vo Belorusskogo un-ta, 1976. – 175 s.

6. Kolesnikova I. A. Kak priblizit' podgotovku uchitelej k potrebностям shkoly / I. A. Kolesnikova // Pedagogika. – 1992. – № 5-6. – S. 71-78.

7. Radul V. V. Metodologichni osnovi profesijnogo stanovlennja osobistosti vchitelja : navch. posib. / V. V. Radul, V. O. Kravcov. – Kirovograd : FO-P Aleksandrova M.V., 2011. – 264 s.

8. Slastenin V. A. Metodologicheskaja kul'tura uchitelja / V. A. Slastenin, V. Je. Tamarin // Sovetskaja pedagogika. – 1990. – № 7. – S. 82-88.

9. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki / Vitalij Aleksandrovich Slastenin. – M. : Prosveshhenie, 1976. – 158 s.

10. Khodusov A. N. Formirovanie metodologicheskoi kul'tury uchitelja : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 / Khodusov Aleksandr Nikolaevich – M., 1997. – 430 s.

УДК.: 7.01.111.852:140.8:371.124:7

КАТЕГОРІЇ ЕТИКИ ТА ЕСТЕТИКИ У ВИМІРІ СВІТОГЛЯДНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

С.О. СОЛОМАХА

Діяльність викладачів мистецьких дисциплін створює підґрунтя для формування аксіологічного ставлення до мистецтва і орієнтації особистості у світі духовних цінностей. Рівень естетичної та етичної цінності художнього образу мистецького твору може суттєво впливати на становлення особистості, допомагаючи людині прийняти більш високу систему цінностей й шукати нові шляхи духовного сходження.

***Ключові слова:** категорії етики і естетики, мистецтво, особистісний розвиток, культурні цінності, викладачі мистецьких дисциплін, художньо-естетичний світогляд.*

Постановка проблеми. Основою розвитку педагогічного процесу є етико-естетичний контекст вибору цінностей у системі міжособистісних стосунків учителя, викладача з учнями, студентами. Цей вибір визначає філософію педагогічної дії вчителя, викладача, спрямовує процес розвитку педагогічної майстерності, стає джерелом педагогічного досвіду, відбивається у всіх його почуттях, думках і вчинках. Метою професійної педагогічної діяльності викладачів мистецтва є розвиток художньо-естетичного світогляду учнів та студентів, їхньої здатності до сприймання оцінювання й творчої діяльності у мистецтві, що вимагає специфічних знань й умінь сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді.

Єдність мистецтва й майстерного художньо-естетичного навчання виявляється як мистецтво діалогу особистості з мистецьким твором у процесі знаходженні особистісних смислів, як у художніх текстах, так і собі самому, у створенні власного духовного світу. Недаремно в гуманітарній парадигмі освіта трактується як діяльнісний процес створення власного образу в культурі й культури в собі. (О. Бондаревська, С. Гессен, І. Зязюн, В. Кремень). Педагогічна майстерність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток здатності учнів та студентів до сприймання і розуміння культурних явищ – за виразом О. Рудницької – «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості» [1, 7 –14].

Утілюючи в собі програму реалізації людських здібностей, можливостей, основу, передумову і результати творчості, рефлексію та емпатію людей – мистецтво створює уявну реальність, яка переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини допомагає прийняти більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі. Прийняти чи не прийняти ту чи іншу систему цінностей за основу етико-нормативної програми власного життя – суверенне право кожної людини, проте на вчителів, викладачів, батьків лежить відповідальність за ризик морального вибору особистості.

У наукових джерелах з філософії, культурології, мистецтвознавства, соціології людина як соціальна істота розглядається в рамках діалогічних відносин з культурою, художньою зокрема, коли у творчій мистецькій діяльності вона наповнюється культурними змістами. В роботах філософів: Р. Арцишевського, М. Бердяєва, В. Біблера, Г.В.Ф. Гегеля, С. Гессена, А. Гулиги, І. Зязюна, О. Лосєва, Й. Канта, О. Конта, М. Мамардашвілі, Л. Столовича та інш.; культурологів – В. Гріценко, А. Карміна, О. Новікової, О. Пустовіта, А. Тойнбі, Й. Гейзінги; соціологів – М. Вебера, Г. Зімеля, О. Семашко, П. Сорокіна, М. Юрія; мистецтвознавців: Д. Антоновича, М. Бахтіна, Л. Левчук, Ю. Лотмана, О. Костюка; педагогів – О. Бондаревської, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Г. Падалки,

О. Рудницької, Г. Шевченко, О. Шевнюк, О. Шолокової розглядається проблема світоглядного становлення і реалізації особистості в житті культури, у мистецтві зокрема.

Мета статті полягає у визначенні етико-естетичного контексту професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін як вагомого чиннику розвитку їхнього художньо-естетичного світогляду.

Завдання. Висвітлити та проаналізувати генезу категорій етики та естетики з метою виявлення механізму дії мистецтва і специфіки його впливу на процес навчання та виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. На думку більшості сучасних психологів і педагогів, саме мистецтво є ключем до відкриття та розуміння людської суб'єктивності, її специфіки та закономірностей, найважливішим засобом ціннісно-смиислового осягнення буття. Мистецтво дає людині почуття того, що вона не самотня. Це почуття допомагає їй перемагати перешкоди, змінювати себе і оточуючий світ, дає сили досягти своєї мрії, шукаючи власні шляхи і засоби, відкрити свою душу і побачити, як все підпорядковано єдиному закону взаємозв'язку всіх її всього у світі. А це, у свою чергу, призводить до розуміння, що терпіння і милосердя і є шлях до Істини і до Людини в собі. Шукаючи власний сенс життя, людина у діалозі з іншою реальністю розширює межі індивідуальної свідомості до загального, універсального, формує новий світогляд. Специфіка сприйняття мистецтва, пов'язана з ціннісним ставленням людини до етико-естетичного ідеалу митця, матеріалізованого у художньому творі.

Дійсно, адже мистецькі твори завжди мають певне естетичне та етичне спрямування, бо опосередковано, через сприйняття смислу, закарбованого в художньому образі, впливають на свідомість і підсвідомість особистості. Художній образ включає в себе досить широке та різноаспектне коло життєвих відносин й виражає значний діапазон поглядів та знань. Тому від рівня естетичного та етичного смислу мистецького твору залежить спрямованість світоглядних орієнтирів особистості, а відтак і його духовного впливу. «Естетична вертикаль» (М. Бахтін) цього процесу має надзвичайне значення у контексті становлення особистості, яка усвідомлює своє «призначення» і свою «присутність у світі» як думаючої, відповідальної, цілісної, позитивно вмотивованої людини. У художньому сприйнятті вирішення естетичних та морально-етичних проблем отримує позитивний смисл й емоційне забарвлення, тому суб'єктивно переживається особистістю як душевне піднесення, відчуття гармонії, готовності до високих позитивних вчинків, створення естетичного середовища існування і нової соціальної реальності. Мистецтво створює уявну реальність, яка, переплавляючись у художньо-естетичному світогляді людини, допомагає приймати більш високу систему цінностей і виявляти нові шляхи духовного сходження особистості в культурі (Т. Флоренська). Саме в цьому й виявляється вся глибина перетворювальної сутності мистецтва.

«Світоглядність становить найважливішу функцію мистецтва, стверджує, О. Рудницька, його домінантну, з котрої випливають усі інші функції: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна... Тому створення умов для реалізації світоглядної функції мистецтва, що об'єднує художню картину світу та гуманістичну художню концепцію розвитку людини, є одним з пріоритетних напрямків сучасної педагогіки» [1, 60-62].

В. Бичков пояснює як вже у глибокій давнині люди відчували, а з часів грецької класики і розуміли, що «краса, прекрасне, ритміка, образність тощо, тобто усі специфічні особливості художньої мови мистецтва, давали людям почуття задоволення, підносили їх на більш високий рівень буття і тим самим полегшували ту чи іншу діяльність, заохочували людей до культових дій, обрядів, розвивали у них бажання кращого, ніж буденне життя. Не розуміючи механізму і специфіки дії естетичних феноменів, люди здавна емпіричним шляхом навчилися добре і ефективно їх використовувати. Орнаментика, музика, танці, образотворчі і мовні мистецтва (красномовство і поезія), всілякі видовища (пізніше театр), косметичні мистецтва грали в культурі (тобто у культурах усіх відомих цивілізацій) значну роль. Смисл цієї ролі, правда, здебільшого не визнавався адекватно. Нерідко вважали, що мистецтво – це дещо необов'язкове, не корисне, але приємне доповнення до ... практичних, «корисних» справ, щось на кшталт меду, яким у давнину лікарі змазували краї чашки, з якої давали дітям гіркі ліки. Разом із солодким – не корисним, легше ковтається гірке – корисне. Проте відомо, що дорослі спокійно п'ють гіркі ліки і без меду, а ось без мистецтва в історії людства поки не знайдено жодної культури, жодної цивілізації. Це означає, вочевидь, що без мистецтва, тобто без естетичних феноменів і відношень культура, і людство в цілому не зможуть існувати» [2, 140].

Категорії краси, добра, істини, блага, калокагатії, катарсису є характерними і в якійсь мірі основними категоріями як естетики так і етики, що яскраво виявляються у художній формі, мистецтві зокрема. Термін «естетика» (aestheticos) – грецького походження, у перекладі означає – чуттєве сприйняття або «сприймаючи переживаю». О. Лосев визначає естетику як науку «про виразність у її самодостатній споглядальній цінності. Вираження передбачає внутрішню сторону і зовнішню сторону предмета. Проте внутрішнє і зовнішнє предмета зливаються в одне ціле, коли ми починаємо говорити про вираження. Одним словом, вираження є ніщо інше, як діалектичний синтез внутрішнього і

зовнішнього, як єдність і боротьба протилежностей, коли все внутрішнє ми починаємо відчувати своїми фізичними органами чуття і коли все матеріальне, що чуттєво сприймається несе на собі відбиток внутрішнього життя цього матеріального» [3].

Термін «етика» походить від гр. слова «ethos», яке ще у Гомера означало звичайне місце мешкання, пізніше воно стало означати звичай, характер, темперамент, стиль мислення, а також усталену природу якогось явища. Шлях морального самовдосконалення був основою етико спрямованого філософського вчення Сократа. Філософ пов'язував духовне зростання людини з «пологами душі», коли у пошуках істини, краси і блага народжується нова, облагороджена людська сутність. Арістотель, узявши за основу значення етосу як характеру, темпераменту, утворив прикметник «етичний» для позначення особливої групи людських чеснот – мудрості, мужності, помірності, справедливості тощо, – відрізняючи їх від добродійностей розуму. Науку про етичні чесноти (особистісні якості), достоїнства характеру людини Арістотель назвав етикою. Він визначив етику як філософію, що стосується людини.

У Давніх греків мистецтво і філософське осмислення його суті досягли досить високого розвитку: Геракліт, Демокріт, Емпедокл, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур з усією певністю відстоюють положення про те, що естетичне має свій початок у властивостях, відносинах і закономірностях буття. Міра, пропорційність, гармонія частин, єдність різноманіття, цілісність розглядаються названими мислителями як об'єктивні основи прекрасного. У античній Греції зародилися і естетичні теорії. Так, піфагорійці основу естетичного бачили у чисто кількісних відносинах, що розумілись як ідеальна суть. Платон оголошує ідею джерелом естетичного початку. Арістотель підніс естетичне до загального принципу життя.

В епоху античності не існувало окремо етичного і естетичного. Прекрасне було тісно пов'язане з благом, благо з істиною, істина з життєвими цінностями, що склали основу «мистецтва жити» (Сократ). Все це визначалось античним терміном «*калокагатія*» (від грецького: – *καλοκαγαθία*: *kalos*-краса, *прекрасний*, *agathos*-добрий), який знайшов своє обґрунтування у філософських вченнях Ксенофонта, Сократа, Платона і Арістотеля. О. Лосєв роз'яснює цей термін таким чином: «Це складене етично-естетичне поняття – свого роду *кентавр*. Так само як уявлення про коня-людину могло існувати у часи міфологічної давнини, також і поняття «прекрасно-доброго» могло мати значення тільки для епохи, в якій етична і естетична свідомість, була по суті, синкретичною, єдиною» [4, 100].

Так, наприклад, у досократівській філософії калокатія означала, спочатку приналежність людини до аристократичної еліти, головною рисою такої людини була порода, що сама по собі вже була умовою наявності в особі «прекрасного і доброго». З часом, значення терміну змінювалось і калокатійними вважались люди, які вирізнялись з поміж інших видатними заслугами: освіченістю (філософи, софісти), громадянськими вчинками (герої, політики), мистецькими талантами (скульптори, архітектори, поети, драматурги, музиканти): «...калокагатія завжди є певним благоустроєм життя людей, його красивою і гармонійною організацією»[5].

Калокатія стала одним з найважливіших термінів етико-естетичного вчення Сократа, у визначенні якого він ототожнював поняття «прекрасне», «добре», «корисне», відповідно благом і красою для людини, якщо вона чинить правильно (по совісті) є добродійність. Краса, позбавлена моралі може зруйнувати калокатійну рівновагу. У Сократа (як писав Ксенофонт) калокатія це знання, життєва мудрість, що виявляється у добродійностях: справедливості, мужності, цноті. Це добродійність, що здійснена у доброму, отже прекрасному вчинку. Знання доброго, що стало життям, дає мудрість. В цій мудрості і є сенс калокатії. «На думку Ксенофонта, – пише О. Лосєв, – зразком калокатії є сам Сократ, який був високоморальною людиною і як справжній Вчитель, своїм власним прикладом відвернув багатьох від пороків, викликав потяг до добродійності, дав надію своїм учням, що наслідуючи його вчинки вони теж стануть благородними (*calos sagathos*) людьми» [5].

На думку О. Лосєва, від Платона бере свій початок погляд на калокатією як гармонію душі і тіла. За Платоном – це пропорційність душі, пропорційність тіла, пропорційність того і іншого. Це найбільш сутнісне визначення цього поняття, проте треба врахувати той факт, що «душа» у Платона не містить ніякого особистісного смислу, адже у грецькій мові не було навіть терміну «особистість». Душа у античному розумінні є вічний рух, саморух: фізичний, мисленнєвий, психічний. Платонізм не виходить за межі класичної скульптури: Мирона, Фідія, Поліклета, Лісіппа тощо. Разом з тим, формула Платона розкриває саме зміст калокатії – сфери, де зливаються і ототожнюються стихії душі і тіла. Виникає буття, яке є настільки ж тіло, наскільки й душа. Душа, життя, мудрість, знання – все стало тілом, стало видимим і відчутним. І навпаки, тіло, матерія, фізичні стихії, все це перетворилось на життя, смисл, вічно створюючий розум і мудрість. Єдність, повна тотожність, повна нероздільність душі і тіла. З цієї пропорційності, симетричності бере свій початок естетична думка і мистецтво давніх греків.

Ідея прекрасного проходить через всю творчість Платона. Ще в діалогах, зокрема в «Пирі» Платон наближає благо до прекрасного. В «Горі» Сократ називає прекрасним справедливе. У «Філебі» він пише: «якщо не можемо вловити благо однією ідеєю, то ввіймаємо його трьома – красою, пропорційністю і істиною» (Філеб, 65 А) [6, 40]. Абсолютна краса (прекрасне) знаходиться у світі ідей і її можна осягнути розумом через знання математичних закономірностей. Отже, пропорційність, симетрія, математична точність (ідеальне число), міра, раціоналістичність, циклічність, цільність і неподільність – її ознаки.

У «Філебі», на думку О. Лосева, перший раз в історії європейської естетики *естетичне трактується як діалектика розуму і задоволення*. Це діалектика синтетичної, тобто символічної самосвідомості. Оскільки вище благо є довершеність – розум і задоволення, взяті окремо не відносяться до цього вищого блага, але взяті разом, вони діалектично синтезуються в одну нероздільну софійну інтелігенцію. Цей софійний синтез є основою як науки, так і мистецтва, *головним принципом естетичного* взагалі, фундаментом якого є творче мислення. У Платона принципом естетичного є повне злиття і ототожнення точної геометрично-числової форми із живим, тріпотливим життям духу. За О. Лосєвим це і є *софійною мірністю*. «Отже, – пише О. Лосєв, – Платон не тільки обґрунтував естетичний предмет як об'єктивну виразність, а й надав йому переконливе діалектичне розмежування. Категорії вчення Платона про істину, красу і пропорційність є принципами об'єднання задоволення і розумності у софійному бутті...» [5].

Але це не просто розум і задоволення, так би мовити, на побутовому рівні, а перетворені у вищому сенсі якості: софійна розумність є істиною, софійне задоволення – красою. Мудрість, що реально здійснилась через рівновагу стихій розуму і задоволення. «Тут, на вершині Платонівської естетики принцип симетрії стає смисловою категорією – софійною мірністю, яка є живим трепетом життя, що йде у позалогічні глибини, але обов'язково зацвітає витонченими геометрично-числовими формами і тим себе об'єктивує» [5]. Платон виділяє п'ять «сходинок добра» як ієрархічну інтелігенцію (лат. *intelligens* – мислячий, знаючий) – сферу естетичної чуттєвості: від «чистого задоволення» через насолоду науками, мистецтвом та вірною думкою до чистого розуму як максимального виявлення духовного життя в людині і синтезу софійного розуму і його софійного задоволення, що втілює *принцип самої духовності*.

Знання, що стало життям і софійною мудрістю, – ось ідеал калокагатійної довершеності Арістотеля. У калокагатії Арістотеля втілювалася давньогрецька ідея виховання людини, в якій гармонійно поєднувалися тілесна довершеність (скульптурність тіла), моральна досконалість, мудрість. Ця єдність була настільки нерозривною, що уособлювала в собі синтез всіх життєвих цінностей греків: здоров'я, багатства, могутності, слави – всього, що було для них Благом. Вищим благом було пізнання Істини. «У Нікомаховій етиці» [7], – пише О. Лосєв, – є чудовий розділ про так звану *megalopsychia*, або *«велич душі»*. Арістотель зображує цю добродієвість яскравими рисами і, між іншим, каже: «Велич душі, можна сказати, є ніби певним космосом добродієвості, тому що робить їх більш значимими і без них не виникає. Тому *бути великим душею воістину важко*. Це неможливо без калокагатії» [3].

«Нікомахова етика» закінчується описом найвищого щастя, яке Арістотель знаходить у теоретичній «умоглядній» (абстрактній) діяльності. «Внутрішнє самовдоволення мудреця – ось мета і етичного, й естетичного виховання, – пише О. Лосєв, –... *естетичне виховання*, за Арістотелем, не є тільки естетичним і художнім, хоча й виражене естетичними засобами. Мета його – *створити мудреця, самодостатнього і вільного, аристократа духу*» [8, 758-759]. Отже, калокагатія (за Арістотелем) поєднує Красу, Істину, Добро на основі синтезу софійної мудрості, етичної дії, естетичного споглядання і є символом духовної величі.

Для нас надзвичайно цікавим є факт загального художнього принципу всього філософського вчення Арістотеля. Сам Арістотель вважав, що усе існуюче у світі є твором мистецтва. І природа, і людина, і сам світ, і небо є художнім твором. Адже греки світ називали космосом, що в перекладі з грецької означає «лад», «порядок», «злагода» і «краса». Арістотель, як справжній грек, відчував гармонію і красу цього світу, незалежно від наукових абстракцій і життєвих подій, якими б вони не були. Принцип краси як першооснова життя в цілому пронизує всю творчість Арістотеля.

Арістотель, як і його Учителі – Платон і Сократ, заставляє нас задуматись над тим, що творчість людини, художня зокрема, створюючи нову реальність, може потенційно проектувати майбутнє. Це дає підстави зробити висновок про важливість відповідального ставлення митця до «естетичної вертикалі художнього твору», що визначає вектор етичного спрямування розвитку особистості як автора, так і людей, що сприймають мистецтво, й людства взагалі. У педагогічному сенсі це визначає важливість формування і розвитку естетично та етично спрямованої світоглядної культури особистості у освітній практиці, мистецькій зокрема.

Висновки. Спілкування з мистецтвом – складний процес, що охоплює комплекс свідомих і підсвідомих реакцій людини, пов'язаних із розумінням смислу художнього твору в особистісному

ставленні до мистецтва, що веде до ціннісного вибору людини, а через нього до її духовного зростання або падіння. З'ясовано, що з давніх часів людство усвідомило триєдність Добра, Істини і Краси. Якщо визначити етику як сферу добра, в центрі якої є проблема вдосконалення моральної сутності людини, а естетику, як сферу прекрасного, в центрі якої проблема естетичного вдосконалення особистості (емоційно-почуттєвої сфери, мислення, смаків, художніх цінностей, ідеалів, досвіду сприйняття мистецтва тощо), то саме ця триєдність дає можливість викладачам мистецьких дисциплін *етично спрямувати й естетично організувати власну педагогічну дію* у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 360 с.
2. Бычков В.В. Эстетика: учебник / В.В. Бычков. – М.: Гардарики, 2004. – 556 с.
3. Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. [Электронный ресурс] / А. Ф. Лосев. – Т. 4. Аристотель и поздняя классика. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>.
4. Лосев А. Ф. История эстетических категорий: монография / А. Ф. Лосев, В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1965.– 374 с.
5. Лосев А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. [Электронный ресурс] / А.Ф. Лосев. – Т.2. Софисты. Сократ. Платон. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>.
6. Пустовит А. В. Этика и Эстетика: Наследие Запада. История красоты и добра: учеб. пособ. /А. В. Пустовит. – К. : МАУП, 2006. – 680с.
7. Аристотель. Никомахова етика / Αριστοτέλους. Ηθικα Νικομαχεια.– К.: Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.
8. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев; [сост. А. А. Тахо-Годи; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова].– М. : Мысль, 1993. – 959 с.

CITED LITERATURE

1. Rudnizska O. Pedagogics: general and artistic: train aid / O. Rudnizska . – Kyiv: of LTD. «Interprof», 2002. – 360 p. [in Ukrainian]
2. Bichkov V. Aesthetics: textbook / B. Bichkov. – Moscow: Gardariki, 2004. – 556 p. [in Russian]
3. Losev A. History of ancient aesthetics: in 8 t. [Electronic resource] / A. Losev. – V. 4. Aristotle and the late classics. – Mode of access: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>. [in Russian]
4. Losev A. History of aesthetic categories: monograph / A. Losev, V. Chestakov. – M.: Iskusstvo, 1965. – 374 p. [in Russian]
5. Losev A. History of ancient aesthetics: in 8 t. [Электронный ресурс] / Losev A.– V.2. Sophists. Socrates. Plato. – Mode of access: <http://philosophy.ru/library/losef/iae4/index.htm>. [in Russian]
6. Pustovit A. Ethics and Aesthetics: Heritage of the West. History of beauty and good: train aid / A. Pustovit. – Kyiv: MAPM, 2006. – 680 p. [in Russian]
7. Aristotle. Nikomakhov's ethics / Αριστοτέλους. Ηθικα Νικομαχεια.– of Kyiv: Akvilon plus, 2002. – 480 p. [in Ukrainian]
8. Losev A. Essays of ancient symbolism and mythology / A. Losev; [compiler A. Taho-Godi; general release A. Taho-Godi and I. Mahankov].– Moscow: Mysl, 1993. – 959 p. [in Russian]

УДК 37. 091. 3:78

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

З. М. СТУКАЛЕНКО

У статті обґрунтовано структуру професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва, в якій виділено п'ять взаємопов'язаних компонентів (ціннісно-орієнтаційна спрямованість, професійна компетентність, творчо-поведінкова діяльність, інформаційно-комунікативна культура, етнокультурність). На основі структурних компонентів визначено функції зазначеного феномена.

Ключові слова: професійна толерантність, вчитель музичного мистецтва, структура професійної толерантності, ціннісно-орієнтаційна спрямованість, професійна компетентність, творчо-поведінкова діяльність, інформаційно-комунікативна культура, етнокультурність.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства характеризуються значним зростанням ролі знань у всіх сферах життя, що вимагають нових підходів до їх усвідомлення, засвоєння та застосування. Приєднання України до Європейського освітнього простору ще більше загострює суперечності у нинішній системі професійної педагогічної освіти. У науковому осмисленні світової спільноти глобального розуміння набуває феномен толерантності, що відповідає складним процесам міжнародного, міжконфесійного та міжкультурного спілкування народів. Отже, зважаючи на зазначене, дослідження структури професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва є своєчасним і доцільним.

Метою статті є визначення структури професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Завдання: провести теоретичний аналіз проблеми толерантності у науковій літературі; проаналізувати результати дослідження структури толерантності науковців та визначити структурні компоненти професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Проблема толерантності знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола науковців. Серед учених різних країн, які

суттєво вплинули на розвиток проблеми толерантності, слід відзначити Ж. Бастида, П. Кінга, Б. Уільяма та ін. Проблеми тактовності, безконфліктності перебувають в полі зору вітчизняних дослідників, з-поміж яких: Т. Алексєнко, О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Валітова, Ю. Василькова, А. Мудрик, О. Сухомлинська, О. Швачко. Дослідники І. Бех, Л. Завірюха, В. Калошин, В. Шалін акцентують увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту феномена толерантності. Різні аспекти формування толерантності школярів та студентів у закладах освіти розглядаються у дисертаційних дослідженнях А. Асмолова, О. Волошиної, Г. Безюлевої, Б. Гершунського, Ю. Ірхіної, О. Карякіної, В. Козлова, Л. Колобової, Д. Колосова, І. Ключникова, А. Погодіної, М. Перепеліциної, І. Пчелінцевої, О. Шавріна, Т. Шеламанової, Ю. Тодорцевої. Проблеми формування відносин знайшли своє відображення в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова, Я. Довгополової. Толерантність як складову культури свідомості розглядає А. Кондаков; проблеми міжетнічної толерантності – Л. Аза, Р. Валітова, Л. Головатий, О. Грива, Б. Євтух, В. Зорько, Е. Койкова, О. Майборода, Л. Майковська, В. Мухтер, Л. Орбан-Лембрик, А. Петрицький, Т. Сеньюшкіна, О. Сербенська, В. Скуратівський, Г. Солдатова, Ю. Тищенко, В. Трощинський; генезис і типологію толерантності Н. Круглова, О. Магометова; толерантність у процесі знаходження цілісності Є. Козаков, У. Тишков. Вищезазначену проблематику розглядають також В. Лекторський, А. Садохін, Н. Федотова. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження вищезазначених науковців.

Досліджуючи феномен «толерантність», вчені довели, що його структура складається з декількох взаємопов'язаних компонентів. Так, Ю. Тодорцева структуру толерантності як професійно важливої якості особистості вчителя визначила у вигляді взаємодії її трьох провідних компонентів: *концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового* [6]; Г. Безюлева та Т. Шеламанова пропонують наступні структурні компоненти толерантності: *«емпатію, комунікативну толерантність, прийняття себе та прийняття інших»* [1, с. 39]; О. Шавріна виокремлює *«емпатію, товариськість та прийняття»* [1]; А. Погодіна – *«мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативно-діяльнісний»* [8, с. 17–18]; О. Волошина – *«когнітивну, аксіологічну, інструментальну»* [2, с. 43]; Досліджуючи проблему толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору, Е. Койкова виокремлює наступні структурні компоненти: *«терпимість, прийняття іншої думки, співпрацю та діалог»* [6, с. 73–74]. О. Грива виділяє складові у структурі толерантності особистості: *«когнітивну, аксіологічну, інструментальну, якісну»* [3, с. 72–73]. Л. Майковська, досліджуючи етнокультурну толерантність, виокремлює наступні структурні компоненти: *«когнітивний, емоційно-вольовий (афективний) і поведінковий, що визначаються логіко-змістовними основами структурних елементів (мотиваційного, змістовного, художньо-виконавського) художньо-комунікативної діяльності педагога-музиканта, спрямованої на виховання етнокультурної толерантності учнів у процесі музичних занять»* [7, с. 13]. У контексті нашого дослідження привернула увагу точка зору Ю. Ірхіної, де «структура професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи складається з *когнітивного, емоційного і діяльнісного* компонентів» [5, с. 9].

На основі аналізу наукових джерел, доцільним вважаємо визначення структури професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки, що проявляється у взаємодії складових – *ціннісно-орієнтаційної спрямованості, професійної компетентності, творчо-поведінкової діяльності, інформаційно-комунікативної культури та етнокультурності* (рис. 1).

Зосередимося на узагальненій характеристиці кожного з цих аспектів.

Ціннісно-орієнтаційна спрямованість. Феномен «цінність» належить до загальнонаукового поняття, що має властивості необхідності, нормативності, доцільності. Проблема ціннісної орієнтації вчителя музичного мистецтва розглядають науковці Н. Бакланов, В. Волкова, В. Дряпіка, О. Рудницька, О. Плохотнюк, Н. Свіщинська, Т. Фурсенко та ін. Основним змістом особистісного виміру професійної толерантності є, перш за все, відповідна ціннісно-сміслова система моральних якостей, ядром якої слугують цінності поваги людини, цінності прав і свобод людини та рівноправності людей по відношенню до базових питань, до вибору світогляду і життєвої позиції. Ціннісно-орієнтаційна спрямованість полягає в орієнтуванні студентів на засвоєння та відтворення кращих зразків різножанрового музичного мистецтва, розумінні ціннісного змісту не тільки суто технічного виконання творів, а й цінності художнього змісту, що забезпечує продуктивну педагогічну та музично-виконавську діяльність. Тому, зазначена складова є визначальною активною моральною позицією у взаємодії з людьми, незалежно від їх культурної, соціальної приналежності, національності, віросповідання, освіти, віку, професії, гендерних відмінностей, поглядів та ін. У формуванні професійної толерантності важливу роль відіграють ціннісно-орієнтаційна спрямованість особистості, з-поміж яких виокремлюємо: *терпіння, емпатія, соціальна гнучкість, внутрішня рівновага, емоційна стабільність, рефлексія, аксіологія, самостійність, здатність до самокритики, оптимізм, позитивна самооцінка.*

Професійна компетентність вчителя – багатозначне, складне, інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, що формується у процесі фахової підготовки. Компетентним фахівцем (від лат. *competens* – «здатний», «відповідний») прийнято вважати людину, яка є обізнаною та авторитетною особистістю у певній галузі діяльності. Проблема професійної компетентності вчителя суміжна із багатьма педагогічними проблемами, що пов'язані із формуванням його особистості, майстерності, готовності й здатності до педагогічної діяльності, професіоналізму, а також певних психологічних якостей. Проблему професійної компетентності розглядають вітчизняні та зарубіжні дослідники: В. Байденко, Н. Бібік, В. Введенський, І. Зимня, В. Луговий, О. Савченко, В. Серіков, О. Овчарук, В. Радул, І. Родигіна та ін. Слід погодитися із думкою В. Радула, котрий наголошує, що це «комплекс якостей та характеристик, таких як професійно-педагогічна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність, результативність професійно-педагогічної діяльності, інформаційно-комунікативна функція, гностичний компонент педагогічної діяльності, комунікативний та організаційний компоненти педагогічної діяльності» [9, с. 138]. Тому, по суті – це інтегрована єдність знань та досвіду, що необхідні для успішної реалізації професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Сучасний етап розвитку професійної освіти пропонує цілісний розгляд особистісних і професійних якостей учителя, тож професійна компетентність відіграє суттєву роль у вирішенні питань фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Тому, беззаперечно, в цьому контексті актуальною є тема професійної толерантності, що, на нашу думку є провідною у процесі фахової підготовки. Професійну компетентність учителя музичного мистецтва ми розглядаємо як органічне поєднання фахово необхідних знань, умінь і навичок, володіння сукупністю фахових методик (методикою навчання учнів сольного та хорового співу, викладання гри на музичних інструментах, теорією і методикою музичної освіти, методикою роботи з художніми колективами (оркестр, хор, ансамбль). Ми виокремили наступні показники професійної компетентності вчителя музичного мистецтва: *когнітивність* (знання історії та культури народів світу, соціальні особливості особистості: гендерні, вікові, етнічні та ін.); *методологічна компетентність* (теоретичний, практичний, особистісний рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності); *психолого-педагогічна компетентність* (складається із дидактичної та виховної функцій); *предметна компетентність* (комплекс знань з фахових дисциплін); *соціальна компетентність* (адекватне розуміння соціальної дійсності на макро-мікрорівнях).

Творчо-поведінкова діяльність декларує професійно значущі інтегративні якості, котрі дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва спілкуватися професійно, виважено та толерантно. Творчо-поведінкова діяльність поєднує в собі професійне самопізнання, самовизначення, саморегуляцію, самореалізацію, що проявляється у системі відношень майбутніх учителів музичного мистецтва, їх поведінці та вчинках. Оскільки поповнення знань та практична діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва завжди здійснюється в процесі спілкування або взаємодії, оптимізація функціонального стану людини, створення сприятливих психолого-педагогічних умов організації навчального процесу, формування психічної саморегуляції індивіда безперечно залежать від рівня сформованості професійної толерантності, де пріоритетним показником, на нашу думку виступає творчо-поведінкова діяльність. Окремі аспекти порушеної проблеми висвітлено у дослідженнях науковців Н. Євстигнєєва, І. Гольдварг, А. Калашников, В. Липинський, Р. Повілейко та ін. Творчо-поведінкова діяльність у навчально-виховному середовищі майбутнього вчителя музичного мистецтва проявляється у вигляді процесу самоконтролю за власними діями та у здатності транслювання, інтерпретації музичного тексту, вибудовувати стосунки з учнями на засадах паритетних відносин. Основними дефініціями ми вважаємо: *мобільність* (комунікабельність, діловитість, схильність до встановлення контактів, спілкування з іншими людьми мовою партнера з урахуванням його індивідуальних особливостей і потреб); *креативність* (здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань); *профілактика інтолерантності* (визначення меж толерантності та зон ризику виникнення конфлікту); *соціальна перцепція* (виступає в ролі регулятора процесу спілкування та передбачає, що в ньому обов'язково повинно бути взаєморозуміння між учасниками), *паритетні відносини* (взаємоповага).

Інформаційно-комунікативна культура регламентує володіння різними носіями інформації; адекватне формулювання власних потреб в інформаційному полі; добірка необхідних даних з різних джерел інформації (музична література, періодика, файли, відео презентацій, концертів тощо). Професійна толерантність в даному випадку слугує фасилітатором у використанні інформаційно-комунікативних технологій, які призначені для організації навчально-виховного процесу. Данюю проблематикою займаються науковці: М. Абакумов, В. Белунцов, І. Гайдєнко, Е. Денисов, Я. Ксенакіс, С. Литвинова, Д. Скрипкін, І. Стецюк, В. Ценова. Критерієм інформаційно-комунікативної культури, на нашу думку, є культура взаємодії, котра передбачає обмін думками, пояснення, інтерпретацію художніх творів, зіставлення різних поглядів та структурування дій і вчинків майбутнього вчителя музичного мистецтва. Інформаційно-комунікативна культура

проявляється тоді, коли на основі інформації і комунікації відбувається психологічна впевненість на засадах толерантності. Сутністю зазначеного феномена ми вважаємо комплекс способів пізнавально-перетворюючої діяльності, тобто здатність вчителя музичного мистецтва адекватно орієнтуватися в інформаційно-комунікативному просторі. Звідси виникає необхідність наявності у вчителя музичного мистецтва високої інформаційно-комунікативної культури, котра забезпечує продуктивність педагогічної взаємодії. Показниками зазначеного феномена виокремлюємо: *інформаційно-комунікативну компетентність; культурологічну компетентність; адекватність сприйняття ЗМІ та інформаційних технологій.*

Етнокультурність декларує розуміння й прийняття інших культур. Сучасна система освіти України спирається на ствердження Міжнародної комісії ЮНЕСКО, котра наголошує на необхідності людини усвідомлювати свої корені і самоідентичність та була спроможна культивувати в собі шанобливе ставлення до інших культур. Н. Лебедєва рекомендує ввести у педагогічний процес різних навчальних закладів предмети та факультативи, що спрямовані на вивчення культур народів, які проживають у поліетнічних зонах [3]. На її думку, це сприяє розвитку етнокультурної компетентності підростаючого покоління і підвищенню позитивності їх власної етнічної ідентичності. Дослідники Е. Амір, С. Кук, М. Х'юстон переконливо зауважують, що реальні міжетнічні контакти, з урахуванням їх природи та властивостей, знижують міжнаціональні стереотипи та забобони. О. Грива пропонує включити до стратегії полікультурної освіти вимоги до фахівця, що передбачають професійно-важливі якості стосовно особливостей полікультурного середовища [3, с. 294]. У контексті формування полікультурного мислення науковець виокремлює наступні чинники: *«інтерпретація, ідентифікація, рефлексія, проектування, моделювання»* [3, с. 297]. Етнокультурність розглядається нами у контексті діалогу культур, міжкультурної комунікації та духовних цінностей. Тому, етнокультурна толерантність сприяє розвитку особистості, становленню етнокультурної компетентності, формуванню етнічної самосвідомості та вихованню позитивних міжетнічних стосунків у толерантному руслі. Основними критеріями ми визначили наступні чинники: *полікультурне мислення; сприйняття музичної культури різних етносів; формування етнічної самосвідомості.*

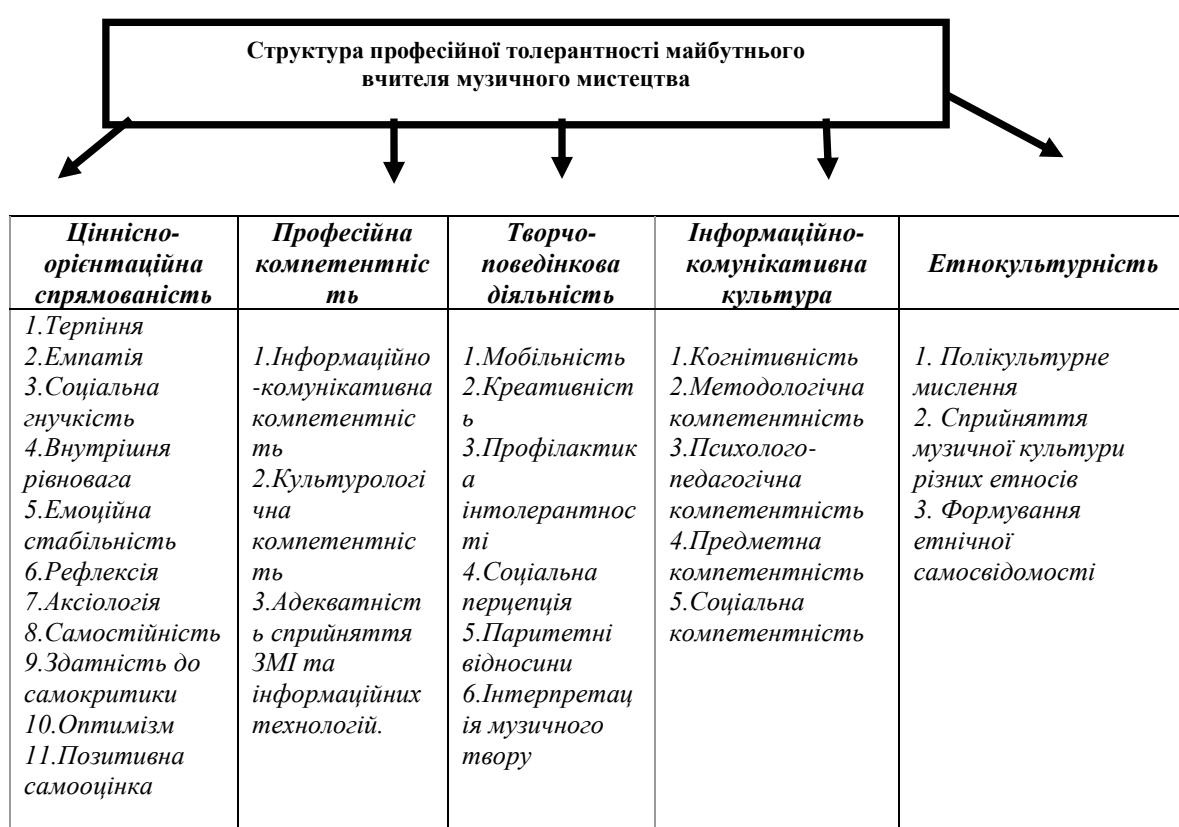


Рис. 1

Виходячи з визначення даних компонентів та їх показників, що складають структуру професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва, можна виділити наступні функції зазначеного феномена: *гуманістична спрямованість* (забезпечує виховання толерантності та поваги); *комунікативна* (вияв комунікативності має важливе значення для обговорення мистецьких

вражень у педагогічному процесі); *мотиваційна* (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності та поведінки, сприяє розвитку життєвого досвіду, тому що дозволяє особистості прийняти інші точки зору і бачення вирішення проблем. Спонукає до розширення контактів, діалогів, діяльності, до конструктивної взаємодії з оточуючими); *інформаційно-пізнавальна* (розуміння ситуації, особистості іншої людини); *регулятивна* (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини: витримка, адекватне опанування критичною ситуацією, саморегуляція); *адаптивна* (дозволяє особистості виробити в процесі спільної діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку здійснює особистість, до об'єкта і суб'єкта спільних відносин).

Висновки. Таким чином, структура професійної толерантності майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається багаторівневими, інтегральними компонентами, що пов'язуються з ефективністю навчання й виховання та дозволяють організувати систему оцінки якості процесу й результату діяльності, включаючи систему вчинків. В процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва професійна толерантність формується завдяки ціннісно-орієнтаційної спрямованості, професійної компетентності, творчо-поведінкової діяльності, інформаційно-комунікативної культури, етнокультурності. Тому, професійна толерантність повинна бути стрижнем цілеспрямованої систематичної роботи, направленої на всебічний розвиток особистості студента, його професійних знань, умінь і навичок. Педагогічними важелями та довершеністю навчального процесу повинна виступати толерантна позиція педагога, яка сприяє розвитку в учнів гедоністичного ставлення до мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безюлева Г. В. Толерантність: взгляд, поиск, решение / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М.: Вербум, 2003. – 168 с.
2. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі: дис. на здобуття канд. пед. наук: 13. 00. 07 / О. В. Волошина. – Вінниця, 2007. – 201 с.
3. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософ. наук: 09.00.10 / О. А. Грива. – К., 2008. – 417 с.
4. Гуренко О. І. Виховання етнічної толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентській молоді [Електронний ресурс] / О. І. Гуренко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Gurenko_st.pdf.
5. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Ю. В. Ірхіна. – Одеса, 2011. – 20 с.
6. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: дис. на здобуття канд. пед. наук: 13. 00. 07 / Е. І. Койкова. – Луганськ, 2008. – 242 с.
7. Майковская Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: автореф. дис. доктора. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Л. С. Майковская. – Москва, 2009. – 48 с.
8. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / А. А. Погодина. – Ярославль, 2006. – 25 с.
9. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: навч. посіб. / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайличенко. – Кіровоград, РВВ КДПУ, 2006. – 216 с.
10. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С. 20–23.
11. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 277 с.

CITED LITERATURE

1. Bezyuleva G.V. Tolerance: view, search, solution / G.V. Bezyuleva, G.M. Shelamova. – M. :Verboom, 2003. – 168. [in Russian]
2. Voloshina A.V. Pedagogical conditions of tolerance in older teens in extracurricular activities: dis. for obtaining candidate. ped. science: 13. 00. 07 / A.V. Voloshina. – Kiev, 2007. – 201 p. [in Ukrainian]
3. Griva O.A. Tolerance in making young people in multicultural environment: dis. for obtaining degree of Doctor of Philosophy science: 09.00.10 / O.A. Griva. – Kyiv, 2008. – 417 p. [in Ukrainian]
4. Gurenko A.I. Parenting ethnic tolerance and culture of interethnic communication in students [Electronic resource] / A.I. Gurenko. – Mode of access: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2007_13_2/doc_pdf/Gurenko_st.pdf. [in Ukrainian]
5. Irhina V. Formation of professional tolerance for future high school teachers: author. thesis. candidate. ped. science: 13. 00. 04 / V. Irhina. – Odessa, 2011. – 20 p. [in Ukrainian]
6. Koykova E.I. Tolerance in primary school children music lessons in the multicultural space. Dis. for obtaining candidate. ped. Science: 13. 00. 07 / E.I. Koykova. – Lugansk, 2008. – 242 p. [in Ukrainian]
7. Maykovskaya L.S. Phenomenon of ethnic and cultural tolerance in music education: author. dis. doctor. ped. sciences: 13.00.08, 13.00.02 / L.S. Maykovskaya. – Moscow, 2009. – 48. [in Russian]
8. Pohodyna A. Preparation of the future of education pedahohov k Shkolnikov tolerance: author. thesis. candidate. ped. sciences: 13.00.08 / A. Pohodyna. – Yaroslavl, 2006. – 25 p. [in Russian]
9. Radul V. Basics of becoming a professional modern teacher: Manual / V. Radul, V. Kravtsov, M. Mickhailchenko. – Kirovograd, PBB KSPU, 2006. – 216 p. [in Ukrainian]
10. Savchenko A.Y. Goals and values of modern education reform / A.Y. Savchenko // The path of education. – 1996. – № 1. – P. 20–23. [in Ukrainian]
11. Todortseva U.V. Tolerance of future teachers in the training: dis. for obtaining PhD. (Ped. Science): 13.00.04 / U.V. Todortseva. – Odessa, 2004. – 277 p. [in Ukrainian]

УДК 378.5:62

СПЕЦИФІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ У ПОЗАУРОЧНІЙ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Л.О. ЧИСТЯКОВА

У статті розкрито сутність специфічних принципів художньо-трудової діяльності учнів, особливості підготовки майбутніх учителів технологій до упровадження цих принципів у позаурочну художньо-трудова діяльність.

Ключові слова: позаурочна робота, художньо-трудова діяльність, принципи навчання.

Постановка проблеми. Сучасна технологічна освіта потребує педагогів, які мають достатній запас професійних знань, умінь і навичок, мають високий творчий потенціал, здатні до педагогічної творчості й інноваційної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів технологій передбачає оволодіння студентами фаховими та психолого-педагогічними дисциплінами, чільне місце серед яких займає теорія та методика організації та проведення позаурочної та позашкільної роботи з трудового навчання. Основою підготовки майбутніх учителів до реалізації завдань позаурочної та позашкільної діяльності є вивчення курсу «Теорія та методика позашкільної освіти». Дана дисципліна має теоретично-практичний характер і сприяє практичному формуванню у майбутніх вчителів технологій досвіду роботи керівника гуртка. Забезпечує майбутніх спеціалістів знаннями мети і завдань позаурочної діяльності, принципів і форм організації, змісту позаурочної та позашкільної роботи, спонукає до творчої діяльності студентів в процесі теоретичного і практичного вивчення предмету. Дає можливість розширити поле діяльності вчителя в позаурочній та позашкільній роботі, застосувавши отримані знання і вміння.

В основу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій до позаурочної діяльності покладені як загальнодидактичні (наочності, науковості, систематичності, зв'язку з життям, доступності, свідомості й активності, міцності знань, індивідуалізації та диференціації, емоційності), так специфічні принципи навчання, які є визначальними у забезпеченні високого рівня технологічної освіти. Це такі принципи, як принцип природовідповідності, культуровідповідності, творчості, зв'язку із життям, колективізму, добровільності, самодіяльності, інтересу тощо. Опанування студентами знаннями цих принципів вимагає розкриття їх сутності.

Мета. Розкрити сутність специфічних принципів позаурочної художньо-трудової діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні система позашкільної освіти і виховання дітей та учнівської молоді спрямована на формування особистості нового типу – такої, що здатна швидко адаптуватися до сприйняття інноваційних процесів у суспільстві, у галузі технологій, розвитку техніки.

У системі безперервної освіти позашкільна освіта має широкі можливості у реалізації культурно-освітніх, інформаційних та дозвільно-розважальних потреб підростаючого покоління, допомагає дітям зорієнтуватися, адаптуватися у сучасних умовах соціально-культурного розвитку суспільства.

Головною метою позашкільної освіти і виховання є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка підлітків до життя в умовах переходу до ринкової економіки при впровадженні якісно нових форм і методів організації позашкільної життєдіяльності підлітків, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-природничої, туристсько-краєзнавчої та інших видів творчості.

Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях Г. М. Ващенко, А. С. Макаренка, І. І. Огієнка, М. І. Пирогова, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, В. І. Чарнолуського, С. Т. Шацького та ін.

Аналіз наукових і методичних джерел з питань позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів засвідчує наявність широкого спектра досліджень її різних аспектів і у сьогоденні.

Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені в працях українських учених І. Д. Бега, В. В. Борисова, В. В. Вербицького, А. Й. Капської, Б. С. Кобзаря, В. М. Мадзігона, Г. П. Пустовіта, О. В. Сухомлинської, Т. І. Сущенко та ін.

Позаурочна діяльність - сприятливе підґрунтя для самовизначення, формування життєвої активності учнів різних вікових груп, оскільки під час занять гуртків, студій, клубів за інтересами, „майстерень й фабрик” та інших форм у порівнянні зі шкільною програмою трудового навчання, є можливість включати ті види робіт декоративно-прикладної творчості, які програмою школи не передбачені і учень має можливість самостійно обирати творчий проект у відповідності зі своїми психофізіологічними та розумовими здібностями, виконати його, при цьому відчувати себе активним творцем предметного світу декоративно-прикладного мистецтва.

Дисципліна «Теорія та методика позашкільної освіти» має широкі можливості у підготовці майбутніх вчителів технологій до впровадження позаурочної художньо-трудової діяльності з учнями.

Зокрема, під час вивчення теми „Мета та завдання позаурочної та позашкільної роботи з учнями” студенти знайомляться з поняттями „позакласна, позаурочна та позашкільна робота”, метою й завданнями позаурочної діяльності вчителя технологій на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, показниками готовності учнів до позаурочної діяльності. Тут же йдеться про взаємозв'язок позаурочного та позашкільного виховання; вплив розвитку науки й техніки на індивідуальні запити учнів; систему позашкільних навчальних закладів; зв'язок школи й позашкільних навчальних закладів, роль позаурочної діяльності в цілісному розвитку учнів, їхнє трудове, моральне, естетичне, економічне, екологічне виховання.

У процесі вивчення теми „Принципи організації позаурочної та позашкільної роботи” майбутні вчителі знайомляться з провідними принципами організації позаурочної та позашкільної роботи.

Принципи, як вихідні положення, система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує ефективність навчально-виховного процесу та позаурочної художньо-трудової діяльності, мають специфічні особливості. До таких варто віднести принцип природовідповідності, культуровідповідності, творчості, інтегративності, добровільності і доступності, створення ситуації успіху.

Розкриємо сутність кожного з цих принципів з урахуванням специфіки позаурочної художньо-трудової діяльності.

Принцип природовідповідності вимагає максимального урахування в навчально-виховному процесі індивідуальних нахилів, здібностей та обдарувань із метою розробки стратегії і тактики розвитку особистості. Даний принцип висуває до процесу позаурочної художньо-трудової діяльності такі вимоги: урахування індивідуальних відмінностей; опора на розвиток творчого мислення; активність, свідомість; прагнення самостійного пошуку тощо.

Принцип природовідповідності передбачає також урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, багатогранної і цілісної природи людини, її анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних і регіональних особливостей, визначення вчителем змісту діяльності відповідно до віку, сил та можливостей дітей.

Безумовно, принцип природовідповідності у організації позаурочної виховної роботи тісно пов'язаний із змістом такого принципу у народній педагогіці. Його обґрунтував відомий дослідник української етнопедагогіки академік М.Г. Стельмахович. Він вважав, що принцип природовідповідності вимагає будувати процес виховання з урахуванням особливостей природи. На підтвердження цього можна навести порівняння і аналогії типу «людина - природа», чи «природа-людина», які широко побутують у народних уявленнях, наприклад: «Гни дерево, доки молоде, вчи дитя, поки мале», «На дерево дивися, як родить, а на чоловіка, як робить», «Заклопотався, як квочка коло курчат».

Принцип природовідповідності застосовується також в організації форм позаурочної діяльності і активного залучення до їх проведення самих учнів. Якщо у середніх класах в переважній більшості роботу по організації заходів проводить сам учитель, то в старших класах вихователі довіряють проведення бесід, вечорів, диспутів самим учням. З урахуванням вікових особливостей дітей учитель підбирає і методи виховання.

Принцип культуровідповідності передбачає органічний зв'язок з історією народу, його культурними і побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь.

На сьогодні поняття культури використовується в двох планах - як всеохоплююча сукупність надбань загальнолюдської свідомості або ж як сфера духовних інтересів суспільства. За визначенням Д.Антоновича “в широкому розумінні цього слова культурою вважаються все, що має людина чи громада людей не від природи, а від власного розуму і власної творчості, як в царині матеріальній, так і в духовній, в царині громадського життя, звичаїв і побуту [7, с.17].

Найбільш вдале визначення культури пропонує І.Кріп'якевич, котрий зазначив, що “...нема дотепер – і мабуть ніколи не буде – загальної прийнятої дефініції, що таке культура. Одні розуміють під цією назвою всі здобутки тисячолітньої праці людства як на матеріальному полі, так і на духовному, та в обсяг культури раді б взяти всі прояви людського життя. Другі думають, що до культури треба

віднести тільки розвиток продукції, винаходів, поступ у виробництві і взагалі обмежуються так званою матеріальною культурою. Інші, навпаки, бачать культуру щойно на верхах духовного розвитку людини – в мистецтві, науці, філософії. Одні бажать звести історію культури до досліду постійних, типових форм життя, інші ціну культури бачать в її різноманітності...» [3, с.3].

Культура поєднує матеріальні й духовні надбання певної нації. Постійне перебування особистості під впливом матеріальної і духовної культури рідного народу необхідне для найповнішого розкриття і розвитку природних здібностей, оскільки саме за таких умов етнопсихологічні особливості дітей певного народу використовуються найдоцільніше.

Принцип творчості має на меті залучення особистості до нового, оригінального та значущого процесу, як для самої людини, так і для суспільства в цілому; цілеспрямовано й свідомо змінювати себе та навколишню дійсність, забезпечувати найвищу форму активності, самостійної діяльності, саморозвитку, самоактуалізації людини.

Сучасна психологічна наука виділяє такі підходи до визначення творчості [5, с.142]:

- інтуїтивістський (А.Бергсон, В.Дільтей) - згідно з ним інтуїція нерозривно пов'язана з натхненням, емоціями, афектами, що обумовлює високу продуктивність духовних сил у процесі творчості; інтуїція є основою пізнання, головною передумовою творчості;
- біологізаторський (В.Бехтерев, В.Савич, В.Курбатов та ін.). Його представники зараховують до необхідних умов творчості наявність обдарованості та відповідного виховання, що формує спрямованість на творчість та відповідну мозкову діяльність (реакція на подразнення, дія реакції, звільнення від напруги);
- діяльнісний (Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонт'єв та ін.): здібності реалізуються в різних видах діяльності (професійній, навчальній, ігровій та інших), що передбачає формування мети діяльності, яка, в свою чергу зумовлюється мотивацією, та дій, що відповідають здібностям, а також засобів і шляхів їх виконання;
- системний (Л.Пономар'єв, О.Тихомиров) – адекватність діялісного підходу піддається сумніву, а творчість у широкому розумінні – це механізм розвитку, взаємодія, що веде до розвитку;
- особистісний підхід (А.Маслоу, К.Роджерс) - згідно з ним креативність є характеристикою особистості, котра виявляється майже в усьому, що робить людина: в її сприйнятті, установках, поведінці. Необхідність креативності у навчанні зумовлена потребою пристосовуватися до нових умов, умінням імпровізувати;
- технологічний (К.Дункер, Л.Осборн, І.Гордон, Г.Буш, Г.Альтшуллер, Дж.Діксон та ін.). У його представників переважає прагнення змоделювати процес творчого вирішення задач.

Таким чином, творчість притаманна людині як суб'єкту творчої діяльності, як вища форма активності. Існують різноманітні види творчості: наукова, технічна, художня тощо. Усі вони мають специфічні риси, спільне і відмінне.

У свій час Л.Виготський, відстоюючи право кожної дитини на творчість, писав: «Існує дуже поширена думка, що творчість є справою обраних, і що тільки той, хто обдарований особливим талантом, повинен його розвивати в собі і може вважатися здатним до творчості. Це положення є хибним... Якщо розуміти творчість у її істинному психологічному розумінні, як творіння нового, легко прийти до висновку, що творчість є більшою чи меншою мірою справою кожного, вона ж є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку... Основний закон дитячої творчості полягає в тому, що її цінність потрібно бачити не в результаті, не в продукті творчості, а у самому процесі.» [2, с.63].

Інтегративність як принцип розглядається з позицій об'єднання змісту різних циклів дисциплін (гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, професійної та практичної підготовки, вибіркового тощо). Такий широкий спектр дисциплін, насамперед професійно-орієнтованих, дає змогу шляхом здійснення міжпредметних зв'язків вивчати теоретичні та прикладні особливості декоративно-прикладного мистецтва, формувати в учнів практичні вміння і навички з обробки різних матеріалів.

Добровільність і доступність передбачає право вибору та доступність у забезпеченні потреб особистості у творчій самореалізації, духовному самовдосконаленні, здобутті додаткових знань, умінь та навичок, підготовки до активної професійної та громадської діяльності.

Створення ситуації успіху, як принцип, розглядається як таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів у художньо-трудої та педагогічній діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. В педагогічному розумінні – це результат продуманої, підготовленої стратегії, тактики вчителя, викладача ВНЗ.

У психологічному словнику знаходимо таке визначення: «Успіх - позитивний результат праці, діяльності, здобуток, доробок. Категорія «успіх» відбиває факт найвищого досягнення поставленої мети. Успіх не приходить сам, за нього потрібно боротися, його необхідно домагатися, затрачати для

цього певні зусилля - фізичні, нервові, морально-психологічні. У праці досягають успіху завдяки твердй волі, неухильному прагненню до мети. Досягнутий успіх є великим збудником нової енергії. Важливо, щоб людина вмiла реалістично, тверезо оцінювати свої успіхи” [4, с. 198-199].

Та найбільш цікавою й глибокою, є та характеристика дефініції категорії „успіх”, яку пропонує Г.Тулчинський Він розглядає “успіх як широке соціальне визнання результатів діяльності особистості, її справ і вчинків” [6, с. 129] і “успіх – це подолання, розв’язання людиною чи колективом проблем і протиріч свого життя” [там само, с.133]. При цьому автор підкреслює, що “успіх як соціальне визнання і схвалення є лише механізмом підкріплення і закріплення зусиль самої особистості у процесі її самореалізації, розкриття її творчого потенціалу” [там само с. 138]. Отже, в успіху істотна роль належить самій особистості, її здатності до самооцінки, самовизначення, прагнення до самоствердження.

Обґрунтовуючи сутність та процедуру формування ситуації успіху В.Вілюнас [1] виділяє такі види успіху:

Констатований успіх. Особа фіксує досягнення, радіє йому. Успіх мiг бути очікуваним, несподіваним, підготовленим, непередбаченим. Важливо, що він відбувся, дав можливість індивіду пережити радість пізнання, відчуття своїх можливостей, віри у завтрашній день.

Передбачуваний успіх. Особистість чекає його, сподівається на нього. В основі такого очікування можуть бути обґрунтовані надії, сподівання якогось дива. І хоча на порожньому місці успіх бути не може, особа чекає, на щось сподівається.

Узагальнюючий успіх. Очікування успіху поступово стає постійною потребою. З одного боку це стан упевненості, захищеності, опори на самого себе. З іншого – небезпека переоцінити свої можливості, заспокоїтися .

Розуміння успіху як значущої для особистості оцінки результату художньо-трудової діяльності спонукає її, передусім, докласти всі основні сили, щоби домогтися успіху і прагнути до уникнення невдачі. Успіх у будь-якій діяльності, в тому числі й художньо-трудовій, залежить не лише від здібностей і знань, а й від прагнення працювати й досягати високих результатів. Чим вищий рівень мотивації (і активності), тим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. У зв’язку з цим завданням викладачів педагогічних навчальних закладів у своїй роботі є створення ситуації успіху у теоретичні і практичні підготовці студентів, навчити їх створювати ситуацію успіху в учнів.

Висновки. У сукупності й взаємодії ці принципи орієнтують позаурочну художньо-трудова діяльність на забезпечення ефективної реалізації завдань, єдності й взаємозв’язку з іншими видами навчальної діяльності на основі послідовності, взаємодії, інтеграції та диференціації освітньо-виховного впливу на особистість; сприяють успішному творчому, фізичному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1986. – 243 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Історія української культури / [під заг. ред. І. Крип'якевича]. – Львів: Вид-во Івана Тиктова, 1937. – 1036 с.
4. Психологічний словник / [за ред. В. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
5. Темина С. Ю. Основы подготовки будущих учителей к педагогическому творчеству / С. Ю. Темина. – М. : Спутник+, 2001. – 134 с.
6. Тулчинский Г. Л. Разум, воля, успех: о философии поступка / Г. Л. Тулчинский. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 216 с.
7. Українська культура : лекції / [за ред. Д. Антоновича; упоряд. С. В. Ульяновська]. – К. : Либідь, 1993. – 592 с.

CITED LITERATURE

1. Vilyunas V.K. Psychological mechanisms of biological motivation / V.K. Vilyunas. – M.: Publishing house. Mosk. University Press, 1986. – 243 p. [in Russian]
2. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood: psychological handwriting / L.S. Vygotsky. – 3-rd ed. – M.: Education, 1991. – 93 p. [in Russian]
3. History of Ukrainian culture / [under total. eds. I. Krypyakevycha]. – Lviv: Publishing house of Ivan Tyktova, 1937. – 1036 p. [in Ukrainian]
4. Psychological Dictionary / [ed. B. Voitko]. – K.: High School, 1982. – 215 p. [in Ukrainian]
5. Temya S. J. Basis of future teachers training for pedagogical creativity / S. Temya. – Moscow: Sputnik +, 2001. – 134 p. [in Russian]
6. Tulchyn G. L. Reason, will, success: a philosophy of behaviour / G.L.Tulchin. – Leningrad: Publishing house Leningrad. University Press, 1990. – 216 p. [in Russian]
- Ukrainian culture: lectures / [ed. D. Antonovich; compilation S.V. Ulyanov]. – K.: Lubidj, 1993. – 592 p. [in Ukrainian]

УДК 376.7

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – ІНОЗЕМЦІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ»

Н.В. САФОНОВА

Сучасна освіта вищих навчальних закладів має чітко виражений міжнародний характер. Проблема навчання та виховання іноземних студентів, за досвідом і практикою вищої школи України, є однією з найважливіших педагогічних проблем в галузі міжнародної освіти.

Ключові слова: гуманітаризація, культурологія, діалог культур.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями є те, що освіта є одним з найважливіших елементів гуманітаризації суспільних відносин між різними державами. Тому інтернаціоналізація міждержавних відносин передбачає мобільність студентів та викладачів і міграцію студентів з метою отримання освіти у різних державах [1].

Протягом багатьох десятиліть вчені - психологи, філософи, педагоги приділяють увагу проблемі рефлексії та її місця в структурі творчого мислення, саморозвитку та самопізнання особистості - вивчення власних психічних, фізичних, моральних і творчих особливостей. З одного боку, поняття про рефлексії допомагає визначити сутність теоретичного мислення, діагностику рівнів його розвитку та формування дій контролю та оцінки. З іншого боку, вивчення рефлексії як компонента творчого мислення дозволяє виділити інтелектуальну і особистісну рефлексію, взаємозв'язок інтелектуального і особистісного в психіці людини [5: 626].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми полягає в тому, що у вітчизняній психології проблема творчого та естетичного мислення розглядалася такими авторами як Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Б.Теплов, В.Дружинін, П.Гальперін, Д.Богоявленська, В.Давидов, О.Матюшкин, О.Кульчицька, В.Роменець, С.Максименко та ін. Особливий інтерес представляє концепція В. Давидова щодо вивчення теоретичного мислення студентів в умовах учбової діяльності.

Актуальною ця проблема є і для педагогів у викладанні дисциплін гуманітарного профілю, які зможуть організувати роботу по розвитку творчих здібностей в своїх вихованців. У системі вищої освіти принципове значення має розвиток творчого мислення також і сучасного фахівця-педагога як провідного суб'єкта культури в справі соціального і духовного відтворення суспільства. Варто знати вихідні поняття і терміни культурології, найважливіші зі школи і концепції світової й вітчизняної культурології, характеристики основних етапів розвитку історія суспільства. Він також має вміти орієнтуватися у культурологічній, художньо-естетичній і моральній проблематиці та поводитися у житті відповідно до вимог, що висуваються до культурної, інтелігентної та професійно грамотної особистості. Основним завданням такого педагога є ознайомлення студентів із найважливішими здобутками української та світової культури протягом суспільно-історичної еволюції: від найдавніших часів до сьогодення.

В даний час спостерігається високий темп розвитку науки і техніки, створення машин, на які перекладаються все більш складні функції, що подаються формалізації. Це звільняє людину для творчої діяльності. Відповідно до цього різко зростають вимоги до творчого мислення, яке дозволяє людині ставити нові проблеми, нові рішення в умовах невизначеності, безлічі виборів, робити відкриття, що не випливають безпосередньо з вже наявних знань. Ця сторона розумової діяльності має свої специфічні особливості, без знання яких не можна підвищити її ефективність.

Таким чином, створення умов для прискорення цих процесів, у першу чергу, значного збільшення контингенту іноземних студентів у вітчизняних вузах та коледжах, є одним з напрямків міжнародної діяльності. Робота у цьому напрямку дозволяє значно збільшити позабюджетні кошти фінансування та самофінансування українських навчальних закладів, зберегти викладацькі кадри, використовувати додаткові валютні кошти для розвитку і тощо.

Постановка завдання та виклад основного матеріалу визначені тим, що період навчання студентів-іноземців у вузі - доленосні роки, які виховують молоду людину, її духовність, громадянську позицію, етично-моральні орієнтири та загальну культуру. У сучасному світі розвиток України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності світової культури. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено поширення власних культурних і наукових стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків.

Нагальна потреба в гуманізації освіти усвідомлена сьогодні у планетарному масштабі. Саме час звернутися до класичних духовних цінностей, визначення яких можливе через осмислення спадщини та досягнень минулого.

Вивчення історії української культури для студентів-іноземців, кількість яких останнім часом достатньо зросла, спрямоване на подолання насамперед саме культурного бар'єру. Варто враховувати національно-культурні особливості (навчання та виховання нерідною мовою слід будувати на підвалинах міжкультурного впливу та діалогу культур, створюючи сприятливі психологічні умови для ефективного навчання та усвідомлення [6]).

Соціалізація людини в інонаціональному середовищі це перш за все лінгвістична та психологічна адаптація. Саме вони створюють фундамент, на якому можуть бути засвоєні цінності професії та цінності нової культури. Негативне ставлення до іншої культури знижує ефект засвоєння цінностей професійних.

У навчальних закладах України чимало років читається нормативний курс «Українська та зарубіжна культура», «Історія української культури» тощо. Ці дисципліни дають змогу поєднати найсуттєвіші з погляду гуманності дані історії, філології, релігієзнавства, мистецтвознавства, політології тощо, дати студенту-іноземцю цілісне уявлення про розвиток людства взагалі, виробити належні гуманістичні переконання. Крім ретельної лінгвістичної підготовки, акцент повинен надаватися максимальному зближенню іноземців та вітчизняних студентів, взаємному збагаченню та діалогу різних культур. Основою виховної роботи на заняттях суспільних дисциплін є глибока повага до національної гідності іноземних громадян, національної свідомості, їх релігійних почуттів, особливостей традицій та культури. Багато зусиль потрібно докладати щодо ґрунтовного знайомства іноземної молоді з загальною українською культурою та духовністю, виховання почуттів поваги і любові до України. Відзначимо, що надзвичайно важливим і необхідним є пояснення елементарних норм поведінки у суспільстві. Необхідно донести до студентів-іноземців такі звичні для українських студентів правила, як: заходячи у приміщення, слід зняти головний убір; слід вставати, коли в аудиторію заходить людина старша, незнайома, нова або викладач, висловлюючи таким чином повагу; потрібно вітатися з викладачами на заняттях та у вільний від занять час.

Суттєво полегшує та покращує розуміння українських культурних особливостей іноземними студентами можливість співставлення їх з рідною культурою. Отже, викладач обов'язково повинен проводити паралелі між культурою України та культурами рідних країн студентів-іноземців. Таку роботу доцільно проводити, використовуючи педагогічні інновації на зразок інтерактивних занять, «діалогу культур» з метою обміну інформацією. Дуже важливо тут спробувати знайти спільні риси в культурному надбанні України та рідних країн студентів та наголосити на них, а також звернути увагу на відмінності, які могли б проілюструвати самотність кожної з культур. Такий метод роботи активізує увагу студентів, спонукає їх до творчого мислення, зіставлення та аналізу, підвищуючи рівень уваги та запам'ятовування, полегшує розуміння історично-культурного матеріалу з дисциплін гуманітарного циклу.

У навчальній роботі з іноземними студентами, крім вищезазначених інтерактивних методів, особлива увага повинна приділятися групі наочних методів. У студентів-іноземців розуміння навчального матеріалу за допомогою традиційного навчання може викликати неабиякі труднощі. Передусім вони можуть виникати внаслідок мовного бар'єру (непорозуміння між викладачем та студентами). Тому, навчаючи студентів-іноземців, доцільніше звертатися до використання наочності. Викладач демонструє зразки культурних досягнень українського народу: живопису, архітектурних пам'яток (в умовах аудиторного навчання їх фото та відеозображення), зразків народно-ужиткового мистецтва, музичних творів (у цьому випадку може бути застосована не зорова, а «слухова ілюстрація», що активізуватиме, крім зорової, також слухову пам'ять).

Доцільним у роботі з іноземними студентами стане використання методу екскурсії як різновиду методу демонстрації. Екскурсія містом як метод демонстрації забезпечує вивчення предметів, процесів, технологій тих, що існують в реальності. Зокрема, вивчення української культури в діахронічному аспекті може відбуватися в процесі ознайомлення з виставковими експонатами у краєзнавчому, художньому, археологічному музеях. Відвідання музеїв, театру, галереї, різноманітних мистецьких виставок стане корисним для сприйняття матеріалу, що стосується розвитку сучасної культури та мистецтва.

Незважаючи на те, що наочні методи у вигляді мультимедійного супроводу занять, інноваційні та інтерактивні методи значно полегшують процес викладання (для викладача) та навчання (для студентів). Найбільш ефективним тут є метод ілюстрації, що обов'язково супроводжується коментарями викладача. Суттєвою перевагою цього методу є те, що навіть у випадку, коли студент не розуміє все з розповіді або ж більшість інформації на слух не сприймає, у нього активізуються інші органи чуття (в цьому випадку зір). Таким чином, якщо після заняття у студента не сформується цілісне уявлення про ті чи інші факти, у нього в пам'яті залишаться візуальні образи. Так, наприклад,

на заняттях з історії української культури використовуються карти (ілюстрація сучасних кордонів України та кордонів на всіх етапах розвитку української держави: Київська Русь, Галицько-Волинське князівство, Козацька держава, Гетьманщина, Російська та Австрійська імперії, УНР і ЗУНР, СРСР та ін.), портрети гетьманів, визначних особистостей української культури.

Ще один наочний метод – метод демонстрації – також доцільно використовувати, викладаючи студентам-іноземцям курс «Історія української культури». В.Н.Наумчик та Е.А.Савченко зазначають: «Метод демонстрації забезпечує сприйняття як зовнішніх форм (характеристик), так і внутрішнього змісту не тільки в статичній, а й динамічній її протікання, що дуже важливо для розуміння учнями глибинної суті, законів, закономірностей і принципів їх дії та існування, умов, що їх породжують» [4, с. 67].

Наприклад, використання педагогічних інновацій та інтерактивних технологій у навчанні вітчизняних та іноземних студентів має свої особливості. Так, якщо для українських студентів відвідання театру чи філармонії стане корисним для засвоєння історично-культурного матеріалу, то іноземних студентів лише дезорієнтує. Тут вони замість того, щоб усвідомити інформацію, одразу ж зіткнуться з культурним та мовним бар'єром, а викладач, відповідно, не матиме можливості пояснити суть театральної чи музичної вистави. У такому випадку запланованому заходу обов'язково має передувати пояснення викладача (з якою метою той чи інший захід проводиться), а після нього варто робити докладний аналіз побаченого або почутого матеріалу [2].

Дуже важливі поведінка і позиція викладача, який повинен розуміти, що на цьому етапі неприпустимо тиск і повчальність. Викладачеві необхідно проявити особливий такт, повністю виключивши нав'язливу пропаганду іншої культури. Головним у цей період є не пропаганда національного, не протиставлення, а зіставлення різних культур і затвердження думки, що культура зближує народи.

Можна погодитися з визначенням сучасного дослідника: «Педагогічне спілкування в іншомовному середовищі - це таке спілкування викладача з іноземними студентами, яке забезпечує сприятливий соціально-психологічний клімат навчання, створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів в початковий період їх адаптації до нового соціокультурного середовища, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в учбових групах, дозволяє в максимальному ступені використати в навчальному процесі особистісні особливості викладача вищої школи» [3:52].

Для успішної адаптації іноземних студентів до сприйняття матеріалу необхідно будувати навчальний процес з врахуванням етнопедагогічних концепцій (при умові навчання в групі студентів однієї етнічної групи), технологій та методик. Слід враховувати фактори, які впливають на систему освіти: географічні, економічні, національні, історичні, культурні та релігійні, ті що є особливими для кожного народу. Безумовно, для врахування всіх елементів необхідна відповідна підготовка викладача, його самоосвіта, відповідні знання. Так кожен етнос має свої методи та підходи в педагогічному процесі, які необхідно враховувати в педагогічному процесі навчання іноземних студентів.

Висновки з даного дослідження стверджують про необхідність створення ряду умов адаптогенного характеру широкого спектру дії для оптимізації адаптації іноземних студентів до навчального процесу у вищій школі України. Адаптацію слід розглядати як комплексну педагогічну програму, успішність якої визначається багатьма параметрами та критеріями, що дозволяє поліпшити якість навчання іноземних студентів та досягнути найкращі академічні результати з найменшими негативними наслідками.

Для ефективного приєднання до прослуховування курсу «Історія української культури» студентів-іноземців в навчальний процес викладачу необхідно наступне:

- враховувати вік, релігійну, соціальну та інші приналежності студентів;
- стимулювати мотиваційну сферу ;
- надавати самостійність у пошуку інформації під контролем викладача;
- складати мовні ситуації, що максимально наближені до реальності;
- піднімати питання по темах, які цікаві певній аудиторії;
- об'єктивно оцінювати результати самостійних дій студентів з врахуванням їх індивідуальних особливостей;
- формувати пізнавальну потребу у іноземного студента.

При дослідженні проблеми адаптації слід розділяти викладання дисциплін у багатонаціональних групах, де відбувається контакт двох та більше культур [7]. Однотипність поведінки, світосприйняття регулюють поведінку студентів в групах, підтримують дисципліну, допомагають налагодити та впорядкувати навчальний процес. В той же час, багатонаціональна група

теж має свої переваги. Успішне пристосування іноземного студента до нового соціально-культурного життя відбувається завдяки активному спілкуванню з російсько- та україномовними студентами [7].

Інженерний профіль навчання в деякому плані значно спрощує процес набуття освіти. Як правило, технічні дисципліни базуються на загальноприйнятих в світовій практиці алгоритмах, схемах, формулах, співвідношеннях. Тому, іноді технічна, фізична, математична частина дисципліни, або розділу для студентів є більш зрозумілою, ніж текстові викладки теоретичного історієзнавчого матеріалу. На адаптацію впливає ділове та емоційне входження студента в колектив, насичене громадське життя в студентському середовищі, активна участь в загально університетських заходах - таких як підготовка сумісних свят, наукових конференцій, спортивних змагань, музичних фестивалів. Проблема розширення дружніх відносин між студентами повинна стати задачею для викладацького складу будь-якого навчального закладу для успішного навчання та безпроблемного перебування студентів-іноземців в Україні.

Отже, *перспективи подальших розвідок у даному напрямку* повинні спрямовуватись на відкритість навчального матеріалу дисципліни, можливість творчої участі у народженні нового знання, розуміння важливості власних інтелектуальних сил і освіти в цілому, практична націленість культурологічної основи дисципліни на використання наукового аналізу сучасних ситуацій, актуалізація розвитку методології пізнання впливає на формування у студентів-іноземців самодостатності, впевненості, поваги до країни, доброти, вироблення життєстверджуючих ціннісних орієнтацій, культурологічних інваріантів розвитку та порівняння з історією та культурою власної держави. Нове педагогічне мислення педагога-новатора повинен базуватись на ідеї гуманізації. В атмосфері любові, довіри, співпереживання, поваги студент-іноземець охоче і легко бере участь в учбово-пізнавальному процесі, максимально проявляє свої навички та не боїться бути ініціативним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О.В. Аналіз тематичного спектра дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні (1990–2009 рр.) / О.В.Адаменко, М.В.Разорьонова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – 2011. – № 1. – С. 5–9. – (Сер. Педагогіка і психологія)
2. Білоус О.А. Адаптаційні проблеми іноземних студентів інженерного профілю / О.А. Білоус // Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць [Електронний ресурс] / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_7
3. Дрокина С.В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: материалы Всероссийского семинара / С.В. Дрокина. – Том 2.– Томск: Изд-во ТПУ, 2008, с. 52
4. Наумчик В. Н. Этика педагога: учебно-методическое пособие / В.Н.Наумчик, Е. А. Савченко. – Минск: Ушверстгэцае, 1999. – 216 с.
5. Нова філософська енциклопедія. – 2001: 626.
6. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся / А.И. Сурыгин // Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб, 2000.
7. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України: автореф. дис. канд. пед. наук. / Л.І. Рибаченко. – К., 2000.

CITED LITERATURE

1. Adamenko A.V. Analysis of the thematic spectrum of dissertation research on training foreign students in Ukraine (1990-2009,) / A.V. Adamenko, M.V.Razononova // Bulletin of Dnipropetrovsk University of Economics and law named Alfred Nobel: Ser. Pedagogy and psychology. – 2011. – № 1. – P. 5– [in Ukrainian]
2. Belous O.A. Adaptation problems of foreign students of engineering profile / O.A. Belous // Journal of psychology and pedagogy: collection of scientific. works [Electronic resource] / the Pedagogical Institute of the Kyiv University named Boris Grinchenko, Institute of social pedagogy and psychology of Kyiv University named after Boris Grinchenko. – Issue 7. – K., 2012. – Mode of access to the collection: http://www.psyh.kiev.ua/Zbrojnych._Vipusk [in Ukrainian]
3. Drokina S.V. Influence of the culture of communication teachers on the success of the psychological adaptation of students: materials of the all-Russian seminar / S.V. Drokina. – Tomsk: Izd-vo TPU, 2008. – Volume 2. – P. 52. [in Russian]
4. Naumchik V. N. Ethics teacher: educational-methodical manual / Vnnic, E. A. Savchenko. – Minsk: Osveshhenie, 1999. – 216 p. [in Russian]
5. New philosophical encyclopedia, 2001: 626. [in Ukrainian]
6. Shurygin A.I. Didactic aspects of teaching foreign students / A.I. Shurygin // theoretical foundations of teaching in a second language for students, SPb, 2000. [in Russian]
7. Rybachenko L.I. Preparation of foreign students in educational institutions of Ukraine: avtoref. dis. cand. Petersburg of Sciences / L.I. Rybachenko. – K., 2000. [in Ukrainian]

УДК 377:37:78(477) «71»(091)

РОЗВИТОК МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТ.

Ю.В. ГРИЩЕНКО

У статті актуалізується проблема розвитку музичної освіти і педагогічної думки в Україні у ХІХ ст. На основі історико-педагогічного аналізу розкриваються особливості становлення системи освіти в умовах суспільно-політичних та соціально-культурних змін які відбувалися протягом століття.

Проаналізовано особливості організації спеціальних музичних закладів, які відіграли важливу роль у посиленні національної спрямованості вітчизняної музичної освіти.

Ключові слова. Педагоги-музиканти, музична освіта, педагогічний досвід, педагогічна думка, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та культурні перетворення що відбуваються на сучасному етапі розбудови держави зумовлюють радикальне оновлення українського суспільства, його духовне відродження, звернення до національних традицій, вивчення досвіду попередніх поколінь у вихованні підрастаючого покоління з урахуванням найкращих здобутків української педагогіки та їх творчим використанням у практичній і науковій діяльності.

В контексті стратегічних завдань сучасної системи освіти, окреслених у державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") визначальним напрямом є створення умов для формування освіченої творчої особистості, її саморозвитку й самовдосконалення, самореалізації природних задатків і можливостей, що забезпечать її всебічний розвиток під час навчання у вищому мистецькому навчальному закладі та адаптацію до умов реальної музично-педагогічної діяльності.

Вирішенню зазначених завдань у галузі мистецької освіти сприятиме відродження і впровадження прогресивних ідей, накопичених у музичній педагогічній практиці видатних українських педагогів-музикантів, вивчення їх професійного досвіду, що забезпечить формування нової генерації духовно багатой і високоосвіченої творчої молоді і стане основою для подальшого розвитку вітчизняної музичної освіти.

Аналіз історико-педагогічних, науково-методичних та мистецтвознавчих джерел свідчить, що вивченням історико-педагогічних аспектів проблеми становлення загальної музичної освіти та розвитку культуротворчих процесів, що відбувались в Україні у ХІХ ст. займалося багато дослідників. Зокрема розвитку української культури досліджуваного періоду приділяли значну увагу Д. Антонович, В. Винниченко, М. Грушевський, І. Крип'якевич, І. Огієнко, О. Субтельний, М. Семчишин та інші. Автори наукових праць з історії розвитку національної освіти Л. Вовк, С. Горбенко, О. Дубасенюк, М. Заволока, М. Загайкевич, Н. Калениченко, О. Лаврінченко, В. Майборода, О. Михайличенко, С. Сірополько, М. Ярмаченко висвітлили важливі аспекти процесу становлення музично-естетичного виховання в Україні. До історії розвитку музичної освіти в Україні звертались у своїх працях Б. Гнидь, В. Іванов, А. Козицький, О. Слєпцова, М. Ярова та інші. Однак проведений аналіз численних матеріалів показав, що на сьогодні відсутнє цілісне історико-педагогічне дослідження багатьох аспектів теорії і практики музичної освіти в Україні. Стан сучасної музично-педагогічної практики переконує в необхідності ретельного вивчення особливостей національної музичної спадщини, досвіду професійної підготовки фахівців з музичного мистецтва, що сприятиме підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у навчальних закладах України.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити особливості розвитку музичної освіти і педагогічної думки в Україні у ХІХ ст.

Завдання. Визначити суспільно-політичні та соціально-культурні чинники, що сприяли розвитку музичної освіти і педагогічної думки в Україні у ХІХ ст. З'ясувати особливості організації загальної і спеціальної музичної освіти в Україні у досліджуваній період.

Виклад основного матеріалу. На початку ХІХ ст. у Російській імперії формувалася державна система освіти. Україна входила до складу Російської імперії, що зумовило єдиний підхід до організації освіти. Початкові школи представляли парафіяльні (однокласні) школи при церквах та повітові (двокласні) училища. Середня освіта надавалася гімназіями та приватними пансіонами для дворянських дітей. Колегіуми і ліцеї представляли середні школи з розширеною програмою. В Україні також існувала велика кількість спеціальних середніх шкіл: духовні семінарії та кадетські корпуси. Вищими закладами освіти на початку ХІХ ст. були університети.

Становлення музичної освіти в Україні в першій половині ХІХ ст. відбувалося у взаємозв'язку народної, духовної та світської музичних культур, на їх освітницькому впливі на всі соціальні верстви населення. Разом з тим формувалися дві самостійні загальноосвітні системи – духовна (яка спиралась на усталений професіоналізм в музиці та освіті) та світська (яка перебувала на стадії свого становлення). За способом фінансування світська освіта поділялась на субсидовану державою (гімназії, ліцеї, університети), меценатами (місцеві школи, Інститути шляхетних дівчат) та приватну (приватні пансіони, домашнє навчання). Епоха Просвітництва, змінивши період релігійної Реформації, сприяла активізації розвитку світської освіти.

У 1802 році було створено Міністерство народної освіти, яке прийняло ряд заходів з організації єдиної системи народної освіти для всієї Російської імперії. В 1803 році були затверджені «Правила народної освіти», а в 1804 році – статuti навчальних закладів. У 1828 році впроваджується новий шкільний статут, за яким було відділено початкову школу від середньої і вищої та узаконено становість і релігійність освіти [13, с.46].

На початку XIX ст. згідно з постановами, що регламентували систему освіти в Російській імперії, територія держави поділялася на учбові округи, діяльність яких контролювалася університетами.

Представники української інтелігенції вважали, що саме університети мають зайняти принципові позиції стосовно формування національної освіти в українських землях. Вони стали джерелом прогресивних ідей, забезпечували освітній та культурний розвиток краю, визначали характер освітянських процесів підлеглого округу та шляхи поширення освіти. Слід також зазначити, що в усіх університетах викладався спів та гра на музичних інструментах.

Найбільші міста України – Київ, Харків, Одеса, Львів мали свої музичні традиції. У першій половині XIX століття їх культура розвивалася не так інтенсивно, як у наступні 60- 70-ті роки, проте саме тут зароджувались і дали перші паростки демократичне мистецтво, література, наука.

Центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів для середніх шкіл та інших фахівців були Харківський (1804 р.), Київський (1834 р.) і Новоросійський (1865 р.) в Одесі університети, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875 р.), на західноукраїнських землях – Львівський (1817 р.) і Чернівецький (1875 р.) університети.

Серед перших університетів на території України, що входила до складу Російської імперії, був Харківський університет, заснований ще у 1805 році. Він вважався одним із центрів світського хорового виконавства. Викладачами музики тут працювали І. Вітковський, І. Лозинський, Я. Зенкевич, В. Андреев та ін. Студентський хор приймав активну участь у концертах, які влаштовувались як в університеті, так і за його межами. Про досить високий рівень хору свідчить його репертуар, до якого входили хорові твори І. Вітківського, О. Шумана, ораторії Й. Гайдна та багато ін.

З 1854 р. до навчальної програми університету був введений «Церковний спів», але обов'язковим він був тільки для слухачів історико-філологічного факультету. На заняттях з цього предмета студенти засвоювали основи православного богослужіння й ґрунтовно вивчали духовну хорову музику, яка розвивали естетичний смак та моральний світогляд.

Центром просвітництва в першій половині XIX ст. стає Київський університет Св. Володимира, відкритий у 1834 році. Перший ректор університету М. Максимович започаткував інтерес до народнопісенної творчості. Його перші дві збірки під назвою «Малороссийские песни» (1827 р.) та «Украинские народные песни» (1834р.) були видані у Москві, а наступна «Сборник украинских песен» (ч.І) у 1849 році була надрукована у Києві. Студенти університету приймали активну участь в етнографічних експедиціях, збирали, записували й пропагували народнопісенну творчість. Для багатьох з них український фольклор став основою осягнення історико-культурних традицій України і сприяв формуванню національної самосвідомості [10, с.20].

У 50-х роках XIX ст. студенти університету організували аматорський драматичний гурток, де ставили класичні українські та російські твори. З діяльністю цього гуртка пов'язані перші артистичні кроки М. Лисенка.

Університетський хор складали як студенти так і педагоги. Його чисельність межувала в різні періоди від 50 до 80 осіб. Основою були випускники гімназій та семінарій, які вже мали певну музичну підготовку. Навчаючись в університеті з 1860 року, М. Лисенко приймав активну участь в діяльності хору і став його керівником. Він приклав багато зусиль для розширення репертуару, включаючи твори західноєвропейських, російських та українських композиторів. Особливо приваблювали слухачів концертні виступи колективу, де успішно виконувались фольклорні твори, українські народні пісні в обробці українських композиторів, в тому числі М. Лисенка.

З 1865 року в Східній Україні починає діяти ще один університет – Одеський, заснований на базі Рішельєвського ліцею (1817 р.). Він став освітнім і культурним центром на Півдні України.

Отже, університети певною мірою сприяли розвитку хорового мистецтва. Здобувши досить ґрунтовні вокально-хорові навички в середніх закладах освіти, студенти університетів вдосконалювались в університетських хорових колективах, які нерідко очолювали видатні українські композитори-педагоги.

Кращі традиції університетів у загально-гуманітарній освіті, ефективним чинником якої виступало музичне виховання, продовжували гімназії, пансіони при них, ліцеї, Інститути шляхетних дівчат, кадетські корпуси, шляхетні пансіони. В цих закладах музика не входила до обов'язкових предметів навчальної програми, але було передбачено організацію навчання музики для всіх бажаючих (оволодіння грою на музичних інструментах, навчання сольному та хоровому співу, участь у постановці, музичних спектаклів).

У досліджуваній історичний період Україна не мала національної системи освіти, яка б забезпечувала поступове культурне зростання нації. Просвітницька та музично-педагогічна діяльність композиторів створювала певні умови для зростання та розвитку цього процесу. За відсутності можливості професійної музичної підготовки в Україні співаки, композитори і музиканти одержували професійну музичну освіту за її межами. Таким чином, отримуючи освіту за кордоном, вони

привносили різні риси національних музичних шкіл у розвиток українського музичного мистецтва [3, с.114].

Офіційне ставлення МНО до предметів мистецького циклу, яке сформувалось у першій половині XIX століття, суттєво не змінювалося впродовж цього періоду. Відсутність у Міністерських освітніх документах єдиних вимог та чіткої регламентації щодо змісту мистецьких дисциплін давала певну можливість коригувати та доповнювати його на місцях і, таким чином, зумовлювала деяку автономність програм у межах кожного з учбових округів і відповідно навчальних закладів. Цей факт значно впливав на діяльність викладачів музичних дисциплін, адже від їх професійного рівня, компетентності і педагогічної майстерності залежав рівень навчально-виховного процесу.

Значні досягнення в галузі вітчизняної культури і освіти у першій половині XIX ст. сприяли подальшому розвитку системи музичної освіти та створили умови для її професійного піднесення.

Друга половина XIX – складний історичний період, насичений важливими суспільними подіями, позначений докорінними змінами в соціально-економічному та суспільно-політичному житті країни, що суттєво вплинуло на розвиток науки, культури та мистецтва українського народу.

Новим етапом в історії розбудови країни було підписання Олександром II у 1861 році Маніфесту та «Загального положення про селян, звільнених від кріпосної залежності». Згідно з указом, селянам надавалась особиста свобода та можливість викупити поміщицькі землі.

У другій половині XIX ст. завершився процес формування української буржуазної нації, яка все відвертіше заявляла про право на існування власної мови, культури, на вирішення проблеми державності. Ключовою ідеєю вітчизняної педагогічної думки і просвітницької діяльності другої половини XIX ст. була ідея народності освіти і виховання, спрямована на боротьбу українських педагогів-просвітителів на поліпшення організації навчального процесу, перегляду навчальних програм, методів навчання та виховання, видання книжок українською мовою та інше [9, с.78].

Переслідування з боку уряду української мови та культури згубно відбивалося на розвитку освіти, літератури та мистецтва. У 1863 році міністром внутрішніх справ Петром Валуєвим був виданий таємний циркуляр про заборону публікацій українською мовою, особливо педагогічних. Згідно з Ємським актом з 1876 року заборонявся ввіз у межі імперії без окремого на те дозволу Головного управління будь-яких книг і брошур, що видавалися за кордоном українською мовою, не дозволялися різні сценічні вистави та читання, а також друкування текстів до нот цією мовою [7, с.5].

Усупереч перепонам, які чинив царський уряд, українська культура продовжувала активно розвиватись. Після заборони 1876 року українці, яким була заборонена одверта громадська діяльність і майже унеможливлена праця літературна, тепер звернули увагу на досліди наукові, на вивчення української історії, мови, етнографії, щоб довести науковим способом культурно-історичну самостійність українського народу і його право на вільний національний розвиток. Але ця праця мала проводитись російською мовою, пристосовуючись до суворої цензури і вестись головне в межах російських наукових товариств і видавництва [11, с.32].

У педагогічних колах цього періоду розвивалися прогресивні гуманістичні та демократичні ідеї, вчені прагнули обґрунтувати необхідність виховання підростаючого покоління на народних традиціях, розглядати процес формування особистості незалежно від її станового положення [9, с.76]. К.Д. Ушинський вивчаючи досвід різних європейських виховних систем прийшов до висновку, що незважаючи на їх схожість, у кожній є своя особлива система виховання, особлива виховна мета і засоби досягнення цієї мети, які створені «характером і історією народною». Однією із ключових ідей О.В. Духновича була ідея народності виховання, важливою ознакою якої вважав мову і систему виховання, що відповідає історичним і національним традиціям народу. Особливим засобом такого виховання має бути народна пісня, що пробуджує і розвиває любов до рідного краю [9, с.99-100].

У другій половині XIX ст. перед музикантами постали завдання просвітительські, завдання демократизації музичного мистецтва, широкої його пропаганди, зближення професійного мистецтва з народним на ґрунті глибокого вивчення народної творчості і залучення широких мас до скарбниць музичної культури. Просвітительські завдання вимагали від усіх передових діячів музичної культури широти, багатогранності й різноманітних форм діяльності – не тільки творчих шукань, але й безпосередньої участі в галузі громадсько-організаційній, у сфері виконавства, в педагогічній справі [3, с.116-117].

Зміст розвитку української культури досліджуваного періоду визначався працею українських митців, громадсько-культурних діячів, науковців, педагогів, які, долаючи імперські обмеження, створювали нові класичні цінності й ставали поруч із митцями світового рівня [3, 56]. Поглиблюється інтерес до вітчизняної музики, театру, активізується концертна діяльність. В містах України проводяться симфонічні і камерні «зібрання», концерти гастролерів – співаків й інструменталістів, ювілейні і тематичні концерти, спектаклі російської опери, напіваматорські хорові концерти різних капел і хорів, керованих здебільшого видатними, кваліфікованими музикантами. Такими, в основному, були канали розповсюдження професійної музики і народної пісні серед широких мас населення.

З метою відродження української національної культури, створення умов для формування «творчого потенціалу мистецької інтелігенції й студентства», в другій половині XIX ст. в Україні виникають різноманітні літературно-артистичні культурно-освітні та просвітницькі товариства та організації, які об'єднували для спільної діяльності художників, літераторів, музикантів, науковців та аматорів. Діячі товариств намагались продемонструвати громадськості здобутки національної творчості і високу виконавську майстерність акторів, музикантів, художників [6, с.317].

Досягнення національної музичної культури та мистецтва, реформа системи освіти, розширення мережі закладів освіти різних типів, зумовили потребу професіоналізації кадрового складу. Ця проблема була піднята музично-громадськими колами в атмосфері великого суспільного підйому, активізації демократичного руху. Актуальним питанням музичної освіти стало створення професійних навчальних закладів в найбільших містах України – Києві, Харкові, Одесі.

Становлення професійної музичної освіти в Україні розпочалося з діяльності відділень Російського музичного товариства. Основною метою своєї діяльності члени товариства вбачали в створенні музичних навчальних закладів та підвищенні загального культурного рівня в суспільстві. Лише з відкриттям музичної школи у Києві (1868 р.) розпочинається справжня музична освіта в Україні. Відкриті в найбільших культурних центрах України спеціальні музичні заклади дотримувались в навчальному процесі єдиної програми і статуту, вироблених для середніх навчальних закладів Петербурга і Москви. В першому параграфі статуту за 1870 рік відмічалось: «Музичні училища, засновані РМТ, мають на меті виховання виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики і керуючих (диригентів) хорами» [12, с.3].

Навчальні програми створювались відповідно до віку учнів і передбачали наявність молодшого, середнього і старшого курсів. За рішенням екзаменаційної комісії можна було перевестися на вищий курс незалежно від терміну навчання. Програмою також передбачалося обов'язкове та вільне (екстерни) відвідування занять. Але не всі учні музичних закладів мали на меті стати професійними музикантами. Умовно можна виділити дві гілки музичної освіти – спеціальна та загальна (аматорська). Велика кількість вступаючих до училищ бажали поглибити свої знання в галузі музичного мистецтва або отримати загальну музичну освіту. Засоби та шляхи навчання спеціалістів-музикантів та аматорів загалом нічим не відрізнялись. Більшість викладачів того часу не прагнули відшукати особливі специфічні методи виховання по відношенню до тих учнів, які не готувались до професійної діяльності і займалися музикою як предметом загальноосвітнім [8, с.101].

Слід відзначити, що всі навчальні плани та програми музичних училищ РМТ створював сам педагогічний колектив. В цілому навантаження учнів було досить великим: повний курс середніх загальноосвітніх навчальних закладів поєднаний із спеціальними музичними предметами. Класні заняття займали від 23 до 30 годин на тиждень. Щоб досягти високих результатів в навчанні учні повинні були щодня самостійно займатись декілька годин з обраного предмету [8, с.173].

В кінці XIX ст. значного розвитку досягає приватна ініціатива. Приватні музичні заклади поступово набувають все більшої конкурентоспроможності з музичними училищами РМТ. Серед приватних закладів освіти були класи, школи та курси. Невеликою кількістю слухачів відрізнялися класи, які надавали основні музичні знання і практичні навички. Школи мали певне фахове спрямування, що визначалося відповідною назвою – «Школа фортепіанної гри», «Школа скрипкової гри», «Школа співу». Також різними були курси і, в залежності від змісту дисциплін, поділялись на музичні, музично-драматичні, оперно-драматичні та інші. Якщо в школах навчалися діти і підлітки, то основну частину навчального контингенту курсів складали студенти та дорослі люди, які хотіли отримати музичну освіту. Існуючі приватні установи певним чином виконували роль підготовчих курсів перед вступом до музичних училищ, але в деяких з них рівень викладання був досить високим і дорівнював училищному.

Висновки. Історико-педагогічний аналіз літературних джерел та архівних документів дозволив визначити суспільно-політичні й соціально-культурні чинники, які вплинули на розвиток музичної освіти і педагогічної думки в Україні у XIX ст., зокрема: проведення урядом Російської імперії реформ, що сприяли демократизації суспільства; розробка низки проектів реформи народної освіти; боротьба передової інтелігенції за розвиток національної культури та українську національну школу; виникнення музичних та педагогічних товариств і гуртків, при яких відкривалися недільні, музичні та музично-драматичні школи; розширення мережі загальноосвітніх навчальних закладів і відкриття спеціальних музичних закладів освіти.

Взаємодія спеціальної та загальної музичної освіти сприяла взаємозбагаченню та розширенню музичних знань учнів. Здобувши музичну підготовку в середніх та вищих навчальних закладах, їх випускники продовжували навчання в спеціальних музичних закладах, що забезпечувало систематичність музичної освіти.

Провідні тенденції розвитку музичної освіти, педагогічні погляди передових діячів минулого є джерельною базою в розбудові системи освіти на сучасному етапі. Важливою особливістю

досліджуваного періоду було утвердження ідей вітчизняної музичної педагогіки, формування засад національного виховання. В умовах духовного відродження, піднесення національної культури і освіти в сучасній Україні найкращі музично-виховні традиції минулих поколінь є справжнім джерелом у пошуку актуальних шляхів реформування мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архимович Л. Музыкальная культура Украины / Л. Архимович, А. Шреер-Ткаченко, Т. Шеффер. – М.: Музгиз, 1961. – 215 с.
2. Березівська Л.Д. Проблеми освіти та виховання в діяльності Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 1998. – 212 с.
3. Виконавські школи вищих учбових закладів України: тем. зб. наук. праць / [О.І.Малозьмова та ін.; гол. ред. І.Д.Безгін]. – К.: МК УРСР; КДК ім.Чайковського, 1990. – 180 с.
4. Грінченко М. Історія української музики / М. Грінченко. – К.: Спілка, 1922. – 278 с.
5. Історія української музики / АН УРСР. Ін-т мистецтва, фолькл. та етногр. ім. М.Т. Рильського. – К.: Наук. Думка, 1989. – 464 с.
6. Історія української музики: в 6 т. / [С.Й. Грица, М.П. Загайкевич, А.П. Калениченко та ін.]. – К.: Наукова думка, 1990. – Т.ІІІ : Кінець XIX – початок XX ст. – 1990. – 422, [2] с.
7. Історія української музики: в 6 т. / [редкол. Т.П. Булат та ін.]. — К.: Наукова думка, 1989. – Т.ІІ : Друга пол.XIX ст. – 1989. – 458, [2] с.
8. Львов М.В. Из истории вокального искусства / М. Л. Львов. – М.: Музыка, 1964. – 288 с.
9. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб./ Лузан П.Г., Васюк О.В. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: ДАКККІМ, 2010. – 296 с.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. вторая пол. XIX в. / [отв. ред. А.И. Пискунов]; АПН СССР: – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
11. Сахаров И.П. Исследования о русском церковном песнопении / И.П. Сахаров // Путь просвещения. – 1849. – февраль. – С.147–196; март. – С.263–284.
12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
13. Тітов Х. Стара вища освіта в Київській Україні XI – поч. XIX в. / Хв. Тітов. – К.: УАН, 1924. – 433, [2] с.

CITED LITERATURE

1. Arkhimovich L. Music culture of Ukraine / L. Arkhimovich, A. Shreer-Tkachenko, T. Sheffer. – Moscow: Muzgiz, 1961. – 215 p. [in Russian]
2. Berezivska L.D. Education problems in activities of educational societies in Kiev (the second half of the 19th – the beginning of the 20th centuries): Candidate of Pedagogical Sciences dissertation: 13.00.01. / Berezivska Larysa Dmytrivna. – Kyiv, 1998. – 212 p. [in Ukrainian]
3. Performing schools of higher educational institutions of Ukraine: the Fact. collected scientific articles. papers / [Low and others, editor-in-chief Ben]. - K.: MK USSR; CDC Tchaikovsky, 1990. – 180 p. [in Ukrainian]
4. Grinchenko M. The history of Ukrainian music / M. Grinchenko. – Kyiv: Spilka, 1922. – 278 p. [in Ukrainian]
5. The history of Ukrainian music / M. T. Rylskyi Institute of Art, Folklore Studies and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine. – Kyiv: Naukova Dumka, 1989. – 464 p. [in Ukrainian]
6. The history of Ukrainian music: 6 volumes / [editorial board S.Y. Grytsa, M.P. Zagaikevych, A.P. Kalenychenko and others]. – Kyiv: Naukova Dumka, 1990. – V.III : The end of the 19th – the beginning of the 20th centuries. – 1990. – 422, [2] p. [in Ukrainian]
7. The history of Ukrainian music: 6 volumes / [editorial board T.P. Bulat and others]. — Kyiv: Naukova Dumka, 1989. – V.II : The second half of the 19th century. – 1989. – 458, [2] p. [in Ukrainian]
8. Lvov M.V. From the history of vocal art / M. Lvov. – Moscow: Muzyka, 1964. – 288 p. [in Russian]
9. Luzan P. G. History of pedagogy and education in Ukraine: textbook. manual / Luzan P.G., Vasyuk A.V. – 2-e Izd., supplementary and Rev. – K.: DAKKKIM, 2010. – 296 p. [in Ukrainian]
10. Essays of school history and pedagogical thought of the people of the USSR. The second half of the 19th century/ [editor-in-chief A.I. Piskunov]; USSR Academy of Pedagogical Sciences: – Moscow: Pedagogika, 1976. – 600 p. [in Russian]
11. Sakharov I.P. Research on the russian pious chansonnette / I.P. Sakharov // Road to Enlightenment. –1849. – February. – P. 147–196; March. – P. 263–284. [in Russian]
12. Siropilko S. The history of education in Ukraine / S. Siropilko. – Kyiv: Naukova Dumka, 2001. – 912 p. [in Ukrainian]
13. Titov Kh. Higher education in Kievan Ukraine in the 11-th – the beginning of the 19th centuries / Kh. Titov. – Kyiv: NAS, 1924. – 433, [2] p. [in Ukrainian]

УДК 378.032-014.6

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О.О. КРАСОВСЬКА

В статті розкриваються концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. В основу концепції покладено положення, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти: гуманітаризація і гуманізація, інформатизація, інноватизація, неперервність та ступеневість мистецької освіти у системі професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: концептуальні засади, гуманітаризація і гуманізація, інформатизація, інноватизація, неперервність та ступеневість мистецької освіти.

Постановка проблеми. На зламі 20-21 століття під впливом соціально-економічних перетворень у суспільному житті система вищої освіти України зазнала змін ціннісних орієнтацій, що спонукає до пошуку нових шляхів та методів формування майбутніх фахівців у різних галузях життя. Сучасній школі потрібні вчителі-професіонали - компетентні, творчі, комунікабельні, з особливою системою ціннісних орієнтирів, із глибоким інноваційним педагогічним мисленням, високою професійною культурою, духовністю; ерудовані, толерантні, гуманні. У зв'язку з цим назріла необхідність розробки концепції професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій як наукового обґрунтування підвищення якості професійної підготовки фахівців початкової освіти [1, с. 7].

Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі мистецької освіти закладено у статтях Конституції України (1996), законах України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2002); основних положеннях Національної доктрини розвитку освіти (2002), Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Державної програми «Вчитель» (2002), «Положення про ступеневу систему освіти в Україні» (1999); Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (Л. Масол, 2004), Концепції підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи (О. Хижна, 2008), Концепції використання мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів професійного навчання (О. Отич, 2009) та в змісті інших законодавчих та нормативних документів, які визначають діяльність вищих гуманітарних та педагогічних закладів освіти.

Мета і завдання. Мета написання даної статті - наукова розробка концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій, яка має базуватися на глибокому осмисленні актуальних аспектів філософії освіти, історії та теорії педагогічної думки, теорії та методики професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Тлумачення поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – розуміння, система) визначається як спосіб розуміння, тлумачення будь якого предмета, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище, керівна ідея для їхньої систематизації і висвітлення. Термін «концепція» також використовується для позначення головного задуму, конструктивного принципу в науковій, художній, політичній діяльності [5, с. 234]. Концепція пов'язана із розробкою і розгортанням особистісного знання, яке на відміну від теорії не отримує завершеної дедуктивно-системної форми організації, елементами якої є не ідеальні об'єкти, аксіоми і поняття, а концепти – стійкі смислові утворення, ідеї інноваційного творчого змісту [2, с. 73].

У педагогічній науці термін «концепція» визначається як певна точка зору, інваріант для розв'язання педагогічних завдань, вихідна теорія чи сукупність теоретичних положень, ідей чи переконань щодо природи, сутності, мети навчання і виховання, а також педагогічної діяльності в цілому, що є усталеними в науковій та педагогічній спільноті і дають змогу сформувати і впровадити цілісні моделі педагогічної освіти [4, с. 20].

Авторська концепція побудована на основі *базової ідеї*, згідно якої формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти відбуватиметься більш ефективно за умови впровадження до процесу фахової підготовки з художньо-педагогічних дисциплін інноваційних технологій, які спрямовані на оновлення мети, змісту, організації, форм і методів до нових суспільно-історичних умов у системі вищої освіти в Україні. В основу концепції професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти за умови застосування інноваційних технологій покладено *вихідні положення* світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти: *гуманітаризація і гуманізація, інформатизація, інноватизація, неперервність та ступеневість* мистецької освіти у системі професійної підготовки вчителів початкової школи.

Викладемо *вихідні положення* концепції.

Провідним аспектом в царині побудови концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій є ідея *гуманізації та гуманітаризації* професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська). Проблему гуманізації освіти, особистісного підходу, ціннісних орієнтацій студентської молоді досліджують відомі українські вчені (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Отич, Ю. Пелех, В. Рибалка, О. Рудницька).

Важливою концептуальною передумовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій вважаємо її *інформатизацію*. Вона покликана забезпечувати достатній рівень інформаційної культури сучасного педагога; інтенсифікувати навчально-виховний процес на основі впровадження сучасних освітніх

інформаційно-комунікаційних технологій. На цьому наголошують сучасні науковці В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лапінський, Ю. Машбиць, С. Раков, І. Роберт. Роль та функції комп'ютерних та інтернет-технологій у мистецькій освіті вивчають В. Мосіна, Т. Трубочанінова, І. Груднін, Л. Покровщук.

Необхідною умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти вважаємо її *інноватизацію*, яка передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на покращення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви. Окресленим питанням присвятили праці відомі вітчизняні вчені (Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, С. Лісова, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Рудницька, Д. Стеченко, О. Чмир).

Неперервність мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи є ще однією необхідною концептуальною умовою. Неперервність професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи у галузі мистецької освіти дає змогу задовольнити потребу суспільства у висококваліфікованих фахівцях, передбачає багатоступеневість освітньої підготовки, підвищення наукового рівня педагогічних програм з урахуванням вимог сучасного життя та інтеграцію вітчизняної педагогічної освіти у міжнародний та європейський простір.

Розкриваючи основні положення авторської концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій маємо розкрити мету і завдання, педагогічні принципи та умови, напрями реалізації даного педагогічного процесу.

Мета професійно-педагогічної підготовки фахівців за спеціальністю «початкова освіта» в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях полягає в формуванні професійно-педагогічної свідомості вчителя початкової школи і готовності до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, активізації процесів культурно-мистецької самореалізації та самовдосконалення, здатності до творчості та новаторства у професійній діяльності.

Завданнями професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до художньо-педагогічної діяльності за умови використання інноваційних технологій є нижче перелічені положення.

1. Створення найсприятливіших умов для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій з метою забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу даного процесу.

2. Вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти шляхом оновлення змісту, організаційних форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної художньо-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

3. Інтенсифікація навчально-виховного процесу підготовки студентів педагогічних факультетів у галузі мистецької освіти на основі впровадження сучасних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій

4. Формування цілісної системи художньо-педагогічних знань та уявлень, визначення їх обсягу у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначення змісту навчального матеріалу професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування.

5. Становлення системи ціннісних художньо-мистецьких орієнтацій, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, яке обумовлює успішну самореалізацію за обраним напрямом підготовки.

6. Вироблення художньо-педагогічних умінь та навичок, формування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів початкової школи (сприймання, емоційно-естетичної оцінки і творення художнього образу зображально-виражальними засобами різних видів мистецтва), орієнтованої на забезпечення формування креативної особистості педагога.

7. Нарощування інноваційного потенціалу процесу підготовки студентів педагогічних факультетів до художньо-естетичного виховання школярів у сучасних освітніх умовах: опанування інноваційними технологіями професійно-педагогічної діяльності, становлення художньо-педагогічної активності, самостійності студентів, здатності до творчості та новаторства.

8. Забезпечення безперервності і наступності мистецької освіти студентів педагогічних факультетів на усіх рівнях фахової ступеневої підготовки та формування потреби навчатися і вдосконалювати свій професійний рівень впродовж життя, що відповідає потребам сучасного сталого суспільного розвитку.

9. Формування національної та соціокультурної ідентичності майбутніх педагогів початкової школи засобами мистецької освіти; розвиток почуття національної самосвідомості та толерантного ставлення до культур і традицій інших народів.

10. Впровадження інноваційних підходів і практичних технологій у навчально-виховний процес педагогічного факультету, які спонукають студентів до співробітництва, партнерської взаємодії, формування власного позитивного іміджу, здатності пристосовуватися в змінюваних обставинах.

Провідні принципи реалізації концепції.

У побудові процесу професійної підготовки студентів педагогічних факультетів у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій ми враховували наступні *принципи*: загальнодидактичні, специфічні мистецької освіти та професійно-орієнтовані, що розкривають сутність педагогічних інновацій у структурі художньо-педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

1. *Загальнодидактичні принципи*: науковості, систематичності і послідовності, природовідповідності та культуровідповідності, гуманізації, активності, самостійності та творчості, єдності навчання, виховання та розвитку, наочності, наступності.

2. *Принципи мистецької освіти*: цілісності, інтегративності мистецтв, діалогу культур, естетичної спрямованості, рефлексії, єдності теорії і практики в художньо-естетичному розвитку особистості, довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, принцип спонукання до творчого самовираження, урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей від створюваних педагогічних ситуацій; принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу, принцип спонукання до творчого самовираження.

3. *Професійно-орієнтовані принципи*: єдність навчально-виховної та професійно-педагогічної спрямованості, взаємозв'язок систем педагогічних, професійно орієнтованих наук з мистецькими; дієвість професійних знань, умінь і навичок; спрямованість на розвиток самостійності використання інноваційних технологій у процесі викладання дисциплін художньо-педагогічного спрямування, що розкривають сутність педагогічних інновацій у структурі художньо-педагогічної діяльності учителів початкової школи.

Умови реалізації концепції.

Умови реалізації концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій наступні.

1. *Нормативне забезпечення* (необхідність розробки та прийняття Закону «Про вищу освіту» України, розробки нового галузевого стандарту за напрямком підготовки «Педагогічна освіта» «Початкова освіта», затвердженого Міністерством освіти і науки України, державних програм підготовки педагогічних кадрів початкової школи).

2. *Науково-методичне забезпечення* (створення навчально-методичних комплексів – навчальних програм професійно орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування, підручників, методичних посібників, довідників, енциклопедичних видань тощо).

3. *Кадрове забезпечення* (розвиток технологічної компетентності викладачів шляхом поглибленого ознайомлення з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмій використовувати дані технології, формування психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному художньо-педагогічному освітньому середовищі педагогічного факультету; модернізація вищої педагогічної освіти з урахуванням потреб естетичного виховання школярів.).

4. *Матеріально-технічне та інформаційно-комунікаційне забезпечення* (розробка і використання дидактичних матеріалів і технічного обладнання для мистецької освітньої галузі: аудіовізуальної апаратури, якісних комплектів слайдів, відеоматеріалів; інформаційно-комунікаційних засобів навчання: навчальних та тренувальних, контролюючих і діагностичних, демонстраційних, інформаційно-пошукових, навчально-ігрових).

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій включає формування системи художньо-педагогічних знань, художньо-педагогічних вмій та досвіду їх практичного застосування, художньо-педагогічних цінностей.

Художньо-педагогічні знання складають основу мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони включають систему філософських, психолого-педагогічних, методико-мистецьких знань, художньо-естетичних понять і категорій, які становлять уявлення про сутність, види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови мистецтв – музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного; розкривають особливості організації

навчального процесу, загальнодидактичні засади, зміст, форми і методи, засоби, інноваційні технології навчання з дисциплін художньо-естетичного спрямування у початковій школі.

Художньо-педагогічні вміння та досвід їх практичного застосування – невід’ємна складова мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони передбачають формування художньої та методичної компетентностей майбутнього вчителя: розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду та опанування художніми вміннями та навичками в практичній діяльності; набуття досвіду щодо організації навчально-виховного процесу на уроках художньо-естетичного спрямування у початковій школі: реалізації змісту, форм і методів, інноваційних технологій; готовність використовувати отриманий досвід у професійній педагогічній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями.

Художньо-педагогічні цінності – норми, установки, цінності та якості, притаманні креативній особистості вчителя початкової школи: гнучке нестереотипне мислення, комунікативні якості, здатність продукувати оригінальні ідеї, розв’язувати педагогічні проблеми та ситуації, обирати інноваційні методи і прийоми викладу змісту художньо-естетичних дисциплін початкової школи; формування власної системи цінностей на основі трансформації суспільно-культурних та мистецьких, становлення художньо-педагогічної активності, самостійності студентів, здатності до творчості та новаторства.

Форми, методи і технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти

Ефективність процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій великою мірою залежить від методики викладання художньо-педагогічних дисциплін. Інноваційні технології у навчальному процесі розв’язують важливі цілі і завдання: створення у студентів цілісного уявлення про професійні компетентності, їх динаміку і місце в реальній діяльності; набуття соціального досвіду, навичок міжособистісної взаємодії для співробітництва в сфері педагогічної діяльності; розвиток професійного, аналітичного, практичного мислення; формування творчої особистості майбутнього вчителя.

У формах, методах і технологіях слід надавати пріоритетність діалоговим, діагностичним, інтенсивним та інтерактивним, інформаційно-комунікативним, проектним, індивідуально-орієнтованим технологіям навчання; реалізації модульно-рейтингової, дистанційної форми навчання. Серед аудиторних форм повинні переважати активні навчальні лекції; семінари, практичні та лабораторні заняття у формі дискусій, обговорень, групової роботи, ігрового проектування, навчально-педагогічних ігор, майстер-класів та творчих майстерень, науково-методичних конференцій, фестивалів художньо-педагогічної майстерності.

Особливе місце в системі мистецької освіти студентів педагогічних факультетів займають художньо-педагогічні технології. Серед них технологія «діалогу культур», фасилітована дискусія, вербалізація змісту художніх творів, художнє ілюстрування словесних пояснень, демонстрація етапності виконання художніх творів, імпровізаційний метод, метод арт-терапії як складова сугестивної та терапевтичної технології.

Основні напрями реалізації концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій.

Пріоритетні напрямки освітньої політики в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій вбачаємо в реалізації наступних заходів.

1. Підвищення культурного і мистецько-освітнього рівня суспільства, збереження і примноження традицій української національної педагогіки мистецтва.
2. Реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників у галузі мистецької освіти, удосконалення її якості в умовах світової суспільної глобалізації та створення умов для індивідуального розвитку творчої особистості вчителя.
3. Створення динамічної системи ступеневої підготовки студентів педагогічних факультетів до процесу художньо-естетичного виховання учнів початкової школи на усіх освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».
4. Підвищення якості мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи, оновлення змісту, форм організації навчально-виховного процесу.
5. Широке запровадження освітніх інновацій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в системі художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.
6. Особистісна орієнтація вищої педагогічної освіти, гуманізація і гуманітаризація, врахування індивідуальних особливостей та художньо-естетичних смаків студентів при розробці навчальних

планів, програм та технологій формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в галузі педагогіки мистецтва.

7. Створення інноваційного художньо-педагогічного навчального середовища на засадах співробітництва викладачів і студентів з метою забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

8. Удосконалення технологічної, науково-методичної компетентності викладачів вищої школи, збагачення їх художньо-естетичного та творчого практичного досвіду, заохочення до самовдосконалення у галузі мистецької освіти.

9. Інтеграція вітчизняної системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Висновки. Вкладена в даному підрозділі концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій стала основою для моделювання та проведення дослідно-експериментальної роботи, хід і результати якої викладені у наступних підрозділах дисертації

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції: матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. / [уклад. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симоненко]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 7- 16.
2. Новиков А.М. Докторская диссертация: пособие для докторантов и соискателей учёной степени доктора наук /А.М. Новиков. – 3-е изд. – М. : Эгвес, 2003. – 120 с.
3. Савченко О.Я. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі / О.Я. Савченко // Освіта країни. –2003. –№ 30. –С.4–5.
4. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / І.В. Соколова; [за ред. С.О. Сисосової; МОН України; АПН України; ІПОД]. – Маріуполь: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 590 с.

CITED LITERATURE

1. Bondar V. I. Preparation of a primary school teacher in terms of implementation of the Bologna Convention: Proceedings of the International scientific-method. conf. / [comp. L. Makarenko, M. Sevastyuk, O. Symonenko]. - Kyiv: NPU named by M. Dragomanov, 2004. – P. 7- 16. [in Ukrainian]
2. Novikov A.M. Doctoral dissertation: A guide for doctoral students and candidates for the degree of Doctor of Science / A.M. Novikov. - 3rd ed. - Moscow: Egves, 2003. - 120 p. [in Russian]
3. Savchenko O.Y. Scientific problems of standardization of educational content in primary and high school / O. Savchenko // Education of country. – 2003. – № 30. – P. 4-5. [in Ukrainian]
4. Sokolova I. V. (2008), Training future teachers philologist in two specialties: monograph / I. Sokolova; [eds. S. Sysyoev; Ministry of Education and Science of Ukraine; APS of Ukraine; IPOOD]. – Mariupol: ART-Press. – 400 p. [in Ukrainian]
5. Philosophical Encyclopedic Dictionary / [gen. edition of: L.F. Pichov, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V. Panov]. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983. – 590 p. [in Russian]

УДК 37.373.5.016

ВІД ХУДОЖНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДО МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ

О. В. ОРЛОВА

У статті аналізується процес формування у майбутніх педагогів медійного й художнього сприйняття: роль у літературній комунікації, формат, структура, елементи, механізми перебігу. За результатами зіставлення художньої та медійної рецепції розглядаються можливості формування медіасприйняття як основи медіакомпетентності студентів.

Ключові слова: художнє сприйняття, медіасприйняття, медіакомпетентність, катарсис, рецепція, апперцепція, перцептивний образ.

Сприйняття як акт чуттєвого пізнання світу має міждисциплінарний статус, оскільки є об'єктом дослідження психології, фізіології, педагогіки, мистецтвознавства, філософії, літературознавства, соціології. У широкому розумінні сприйняття – це входження людини в навколишній світ, яке відбувається протягом усього її життя. Людина сприймає все, що її оточує, та саму себе безперервно залежно від настрою, обставин, психологічних і вольових настанов, емоційного та інтелектуального досвіду. Враження від сприйняття предметів, подій, людей, творів мистецтва і мас-медіа обумовлені видозмінами навколишнього світу, а також особливостями індивідуального сприйняття – апперцепції. В освітньому світовому просторі активно формуються моделі медіасприйняття – О. В. Федорова [11; 12], Г. В. Онкович [7; 8], Ю. Н. Усова, І. В. Жилавської [6], А. В. Спичкіна, Л. С. Зазнобіної. Результати медіаосвіти вчені різних шкіл пов'язують із медіакомпетенцією – сукупністю мотивів, знань, умінь, здатностей адекватно обирати, сприймати і розуміти функціонування медіа в соціумі. Таким чином, процес сприйняття суттєво впливає на результативність медійної освіти й вимагає додаткового аналізу психологічних й естетичних засад з проєкцією на активне використання у навчальному процесі вищої школи.

Психологи досліджують процес сприйняття з точки зору механізмів перебігу, значення для чуттєвої та мисленнєвої діяльності людини, зв'язків з поведінкою та діяльністю людини. Протягом історичного розвитку психології пропонувалися різні, іноді взаємовиключні з огляду на структуру, функціонування, місце та значення в житті людини, теорії сприйняття. Психологічні теорії будувалися передовсім на функціональних особливостях елементів сприйняття, якими виступали: асоціації (Аристотель), настанови-мотиви (Вюрцбургська школа О. Кюльпе, Н. Аха, К. Бюллера), нейрофізіологічна генетична сукупність (М. Сеченов, С. Рубінштейн, Б. Ломов, М. Ланге), перцептивна дія (О. Леонтьєв, В. Зінченко), просторово-наочна цілісність – гештальти (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка), сенсорні стимули – паттерни (когнітивістика Г. Лідсея, Д. Нормана, Р. Солсо). Незважаючи на суттєві відмінності у поглядах на структуру сприйняття, вчені відзначають функціональну вибірковість цього унікального процесу, коли з усього багатства сенсорних стимулів людина обирає лише потрібні на цей момент. Сприйняття виконує функцію відбору чуттєвої інформації шляхом порівняння нових вражень зі старими, що зберігаються в пам'яті; упізнання; зіставлення з уявними еталонами; класифікації; інтерпретації.

Подія сприйняття має складну багаторівневу структуру, до якої належать сенсорні відчуття, якості, виміри об'єкта та чуттєвий образ, котрий формується як результат процесу. У будові сприйняття виділяють три площини, які дозволяють розглянути процес з різних боків: *перцептивна подія* як цілісний фрагмент буття людини; *анперцептивний комплекс* як включення індивідуального досвіду, властивостей, здібностей того, хто сприймає; *почуттєвий образ* як головний ефект і результат.

Сприйняття людиною предметів, речей є динамічним процесом, до нього включені рецепторні механізми органів чуття, які наче «ходять» предметом, «намацуючи» та формуючи зліпок з нього, що потім надсилається до рецепторної зони. Експериментальні дослідження дозволили виділити основні стадії процесу чуттєвого сприйняття та формування картини світу від відносно глобального й нерозчленованого відображення дійсності до більш повного й точного, від слабо деталізованої загальної картини світу до структурованого цілісного його відображення. Основою закону перцепції М. Ланге (1893 р.) є ідея фазовості змін процесу сприйняття від загального уявлення до конкретного, детального, диференційованого. У ході експериментальної діяльності були визначені чотири ступені перцепції: «1) “поштовх свідомості”, загальне враження, що щось відбулося; 2) усвідомлення роду подразника (зорового, слухового, дотикового); 3) усвідомлення загальних якостей подразника – кольору, висоти тону тощо; 4) усвідомлення локалізованої форми об'єкта» [5, с. 263-264]. Закон перцепції Ланге ґрунтується на припущенні, що сприйняття є формою усвідомлення об'єкта за допомогою словесно оформлених суджень. Роль сприйняття не обмежується отриманням чуттєвих даних від об'єктів, а полягає в обробці побаченого та почутого. Зв'язок чуттєвих відчуттів у процесі сприйняття полягає в тому, що з усього багатства сенсорних сигналів людина обирає лише ті, що їй потрібні в даний момент. Сприйняття виконує функцію відбору порівнянням нових вражень зі старими, що зберігаються в пам'яті, впізнанням, зіставленням з уявними еталонами, класифікацією, інтерпретацією.

За визначенням філософа В. Соловйова, сприйняття – це складний і поступовий процес «упізнання того, що дається у відчуттях» [14, с. 281]. У цьому визначенні підкреслена головна властивість психологічного сприйняття, яка вирізняє її між іншими видами сприйняття, зокрема художнього, – упізнання як парадигма сприйняття світу.

Сприйняття мистецтва на відміну від психологічного орієнтоване не стільки на впізнання, скільки на бачення. Завдання письменника, художника, музиканта полягає у зображенні звичних предметів і явищ у нових якостях і зв'язках. Авторське сприйняття світу, утілене у творі мистецтва, слугує руйнуванню автоматизму мислення і поведінки людини. Відповідно і художнє сприйняття передбачає емоційну розвиненість реципієнта, культурологічний контекст, яким він володіє, відому йому словесно-знакову систему, власні асоціації, пов'язані з життєвим, соціальним, національним та іншим досвідом.

Художнє сприйняття відрізняється від сприйняття реального світу так само, як мистецтво відрізняється від дійсності. Світ літератури – це не «перша», а «друга» реальність, створена уявою автора-творця. Французький філософ і літературознавець Г. Башляр так охарактеризував взаємозв'язок літератури із дійсністю: «Найкращий доказ своєрідності книги полягає в тому, що вона водночас є реальністю віртуального і віртуальністю реального» [4, с. 48]. Від Аристотеля, В. Шекспіра, Л. да Вінчі пішло уподібнення мистецтва як образного пізнання життя дзеркалу, призначення якого – відображати події та пристрасті людей. Міметична модель мистецтва віддзеркалює реальність у формах максимально наближених до неї самої. Інша модель взаємодії дійсності та мистецтва парадоксально окреслена формулою О. Вайлда: «реальність тримає дзеркало перед мистецтвом». За такою формулою заперечується прямиий зв'язок мистецтва із реальним світом і пропонуються пошуки нових форм, віддалених від дійсності. Протилежність міметичної та

неміметичної моделі можна порівняти із вікном і дзеркалом, де вікно символізує відкритість мистецтва для пошуку нових форм, а дзеркало – навпаки, віддзеркалення усталеного. М. Зубрицька вважає, що метафори дзеркала та вікна схематично окреслюють дві візії літератури як проєкції світу [4, с. 39].

Здатність до творчого сприйняття не є вродженою здібністю, як авторський талант, її можна розвивати й поглиблювати. Психолог П. Якобсон виділив етапи художнього сприйняття, які водночас характеризують різні рівні сприйняття, бо кожний окремий етап може і не перейти у наступний:

- ❖ початкове осмислення твору;
- ❖ занурення в чуттєву стихію тексту;
- ❖ сприйняття художніх образів, осягнення їхньої сутності;
- ❖ сприйняття й осмислення усього твору мистецтва [15, с.43-48].

Для формування художнього сприйняття важливим є розвиток чуттєвих уявлень студентів. Увага до індивідуального образного бачення, вміння зафіксувати власні зорові, слухові, тактильні, смакові уявлення є підґрунтям художнього сприйняття. Аналіз власних асоціацій на предмет, явище та абстрактне поняття, порівняння їх з авторськими асоціаціями, розкодування поетичних асоціацій – усі ці види робіт спрямовані на розвиток та активізацію художнього сприйняття читача. Вищим рівнем формування художнього сприйняття, услід за М. Бахтіним, визначаємо «зустріч автора та читача» [1, с. 6]. Естетична подія цієї зустрічі свідчить про цілісність сприйняття, коли окремі елементи художнього твору складаються в загальну картину авторського світосприйняття, яке відчув читач.

Сучасне суспільство, яке обрало за ключову характеристику інформаційно-комунікативну глобальність, активно шукає шляхи використання нових якостей на будівничих засадах. Медіаосвіта – одна з можливостей зробити *atom* мирним: використовувати інформаційні технології для навчання і виховання шляхом включення до культурологічного і світоглядного контекстів.

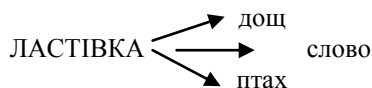
За визначенням Олександра Федорова, медіасприйняття – це «сприйняття медіареальності, почуттів і думок авторів медіатекстів, утілених у аудіовізуальному, просторово-часовому образі» [12]. Медійне сприйняття, як впливає з визначення, містить у якості об'єкта медіареальність – продукт і результат функціонування нового типу соціокультурного простору. Сприйняття медіареальності (медіасприйняття) подібно до художнього орієнтоване на авторську свідомість і апперцепцію того, хто сприймає. Відмінності полягають передусім у форматі медіа продукції, яка маючи глобальні масштаби, існує порівняно недовгий час. Якщо автор літературного твору пропонує читачеві діалог, на який той може і не відповісти – письменник почекає приходу свого, можливо ще ненародженого читача. То мас-медійний автор знаходиться у жорсткіших умовах. Йому необхідно нехай недовгий час, але утримати біля моніторів, газетної шпальти, радіо свого реципієнта. Виробники медіапродукта активно використовують психологічні параметри сприйняття, зокрема упізнання, заради утримання читача і глядача. Серед розмаїття медійних видань реципієнт повинен знаходити звичну символіку, слогани, кольори, голоси. Водночас на залучення уваги працюють несподівані ракурси, фото, шрифти, рубрики – все те, що руйнує автоматизм і звичку, і пояснюється поняттям «одивнення».

З розвитком інформаційного поля активізувалися нові можливості медіасприйняття. Передусім – це інтерактивність, яке передбачає безпосередню участь реципієнта у процесі сприйняття. Дзвінки на теле- і радіостудії, SMS-голосування, голосові портали, чати. На відміну від психологічного і художнього аналогів медіасприйняття орієнтоване на участь реципієнта у комунікативному процесі.

Кардинальні відмінності сприйняття художнього тексту як виду мистецтва стосуються розуміння унікального, розширеного естетичного змісту, невідкладного часу, натомість медійний текст характеризується стереотипністю, локалізацією змісту в ідеологемах, що диктують потрібне прочитання. Сприйняття художнього змісту вимагає емоційних й інтелектуальних зусиль, осмислення ж медійних текстів передусім потребує критичного мислення, здатного визначити загальну спрямованість медіатексту, його прихований сенс і семантичний контекст.

Найменшими одиницями сприйняття, її атомами вважаються асоціації. Відкриті в античні часи як елементарні частки мислення, у XIX столітті відійшли на другий план, поступившись віднайденим настановам, які здатні гальмувати й спрямовувати плин асоціацій, та відкритим пізніше чуттєво-мисленевим утворенням – гештальтам. Проте для розуміння художньої творчості та художнього сприйняття асоціації, як засіб авторського «скоропису духу» (Б. Пастернак) і читацької зворотної реакції на цей скоропис, не втратили актуальності. Німецький філософ А. Шопенгауер класифікував асоціації за рівнем майстерності їхнього утворення та розуміння: «Асоціація ґрунтується або на відношеннях причини та наслідку між думками, або на подібності чи аналогії, або, нарешті, на одночасності їхнього сприйняття за просторовою суміжністю предметів...Перший вид асоціацій притаманний людям розумним і серйозним, другий – дотепним, талановитим, поетично налаштованим, останній – людям обмеженим» [13, с.214-215]. Ця класифікація певним чином пояснює здатність або нездатність окремих людей до творчого втілення та розуміння життєвих вражень, до художнього сприйняття. Коли асоціація пов'язує образи причини та наслідку, то можна

говорити, за теорією А. Шопенгауера, про гостроту розуму людини. Першою асоціацією на слово «ластівка» у людини з таким видом асоціативного мислення може бути слово «дощ», оскільки ці поняття пов'язані з народною прикметою («Ластівки літають низько над землею і кричать, – слід чекати дощу»). Якщо слово «ластівка» викликає аналогію з образом «слово», яке так само швидко літає між реальністю й свідомістю людини, то це асоціація творчої, креативної людини. Асоціація ластівки з іншими птахами свідчить про певну обмеженість образного мислення людини. Асоціативні ланцюжки різних типів мислення набувають такого вигляду:



Психологами визначається залежність сприйняття художнього твору від чуттєвих особливостей читача, його емоційного потенціалу, самопочуття, психологічної настанови, загальної культури.

У медіатекстах відсутня глибинна естетична основа, тому вони не мають у собі складного і розширеного асоціативного поля. Автор медіатексту в силу власної майстерності й досвіду прагне розширити культурологічний і літературний контексти і викликати співпереживання, але це не є головним завданням мас-медіа. Емоції-переживання слугують лише посиленню головних функцій медійних текстів: інформування, пропаганда, розваги або реклама. До того ж орієнтація на короткочасність існування, змінного реципієнта й технічні можливості візуальної образності дозволяють визначити критерії зіставлення художнього і медійного сприйняття. Передовсім дослідники відзначають відмінності структури і механізмах функціонування. Якщо до інформаційна освіта вимагала лінійного, послідовного й логічного сприйняття з подальшим розумінням, то нове медійне сприйняття характеризує одночасності сприйняття і мислення, оскільки на кожній сторінці, що з'являється перед читачем, містяться різні повідомлення. Як уважає В. Терін «рухливі малюнки, які спрямовуються до свідомості людини наче з усіх боків, – уподібнюючи зір слуху (ми щомиті чуємо усі звуки разом, з усіх боків “колоподібно”» [10, с. 135]. За думкою вченого, лінійне і послідовне сприйняття художніх текстів багаторазово пришвидшилося й змінило структуру сприйняття медіатекстів. Дозволимо собі продовжити й визначити його як паралельне – контрапунктне. Цей музичний термін давно увійшов до літературного ужитку, позначивши течію паралельних сюжетних ліній, які створюють своєрідну композиційну поліфонію. Існує ще один візуальний образ, здатний відтворити багатомірність і безкінечність існування медіасприйняття у часі й просторі – різьма як нелінійна й рухлива структура гіпертексту. Безкінечність цієї структури до того ж змінює читача, перетворюючи його на активного учасника і навіть будівника.

Як уважає О. Федоров, медіасприйняття слугує показником рівнів розвитку аудиторії в галузі медіакультури. Учений виокремлює такі рівні сприйняття: понятійний, сенсорний, мотиваційний, оцінювальний або інтерпретаційний, креативний. Ці рівні вичерпно характеризують сприйняття авторського медіатексту, наближеного до художнього. Головною відмінністю медіасприйняття є креативний рівень, спрямований на творчу діяльність, на участь реципієнта у медіакультурному просторі.

Процеси сприйняття незмінно супроводжують діяльність людини, впливають на її почуття, свідомість, інтелект і пам'ять, а також формують світогляд, погляди, поведінку. Ланцюжок: сприйняття *реальності*, сприйняття *художньої літератури*, сприйняття *медійної продукції* – охоплює різні аспекти життя людини, формує і вибудовує етапи його життєвого, естетичного і соціального досвіду. Сприйняття як процес емоційно-чуттєвого й логічного пізнання з подальшим розумінням і оцінюванням життєвих і творчих реалій має практичне застосування в психолого-педагогічній, художньо-естетичній, медійній освіті, оскільки знання природи і механізмів рецепції дозволяє керувати цим процесом, спрямовувати у потрібне русло, насамперед – формувати психологічно, естетично і морально розвинену особистість.

Медіасприйняття має багато спільного з художнім сприйняттям. Схожими є настанови, логіка читацької (глядацької) реакції, обумовлені психологічними законами сприйняття. Однаково формуються і класифікуються образи сприйняття, що набувають утілення в особистих асоціаціях реципієнта. Відмінності стосуються питань художності текстів: естетичної значущості, образної багатозначності, функціонування в часі і просторі, етичної імперативності й багато чого іншого, що відрізняє мистецтво від мас-медіа. Головне, щоб ці відмінності усвідомлювали ті, кому вони адресовані.

Враховуючи особливості художнього й медійного сприйняття, пропонуємо зіставлення форматів, механізмів перебігу, образної й змістової системи рецепції:

Психологічне сприйняття	Художнє сприйняття	Медіасприйняття
--------------------------------	---------------------------	------------------------

1. Спрямована діяльність суб'єкта (реципієнта) на об'єкт (предмет, подію)	1. Взаємодія суб'єкта (автора) і суб'єкта (читача)	1. Інтерактивна взаємодія суб'єктів медіапродукта (автора) і суб'єкта (реципієнта)
2. Здійснюється психофізіологічними механізмами людини	2. Опосередковане словом, здатним викликати почуття, емоції, уявлення, асоціації	2. Опосередковане словом, а також інформаційними технічними засобами
3. Акт чуттєвого сприйняття (перцепція)	3. Акт естетичного сприйняття (апперцепція)	3. Акт медійного сприйняття
4. Психологічні настанови (реальні обставини, індивідуальні стани реципієнта)	4. Авторські настанови-орієнтири, уміщені до структури художнього тексту	4. Мас-медійні настанови (соціальні, комерційні, авторські)
5. Формування перцептивного образу	5. Формування художнього образу	5. Формування медіаобразу
УПІЗНАННЯ	БАЧЕННЯ	УЧАСТЬ

Завдання сучасної медіаосвіти полягає у розвитку вищих рівнів сприйняття – оціночного й креативного, які перетворюють пасивних спостерігачів і споживачів готових перцептивних продуктів в активних учасників інформаційної комунікації. Здатність до аудіовізуального мислення, аналізу й синтезу медійних образів, хронотопів, авторських посилів у контексті медіатекстів розвивається набагато повільніше, ніж зростають потужності мас-медіа, тому необхідні ефективні методики, інтегровані психологічні механізми рецепції реальності, аспекти художнього сприйняття з формуванням медіасприйняття.

ЛІТЕРАТУРА

- Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики / М. Бахтин. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
- Выготский Л. Психология искусства / Л. Выготский; [общ. ред В. В. Иванова]. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
- Дзялошинский И. Восприятие и понимание медиатекстов в системе коммуникативной компетентности личности [Электронный ресурс] / И. Дзялошинский // Медиа, информация, коммуникация. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/com-pr>.
- Зубрицька М. Homo legens: Читання як соціокультурний феномен / М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
- Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк — М.: Педагогика, 1988 – 304 с.
- «Медиаобразование 2013»: сборник трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013» / [под ред. И. В. Жилавской]. – М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 442 с.
- Онкович А.В. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А. В. Онкович. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 332 с.
- Онкович Г. В. Медиадидактика вищої школи: український досвід / Г. В. Онкович // Вища освіта України, 2013. – № 1. – С.23–29.
- Солсо Р.-Л. Когнитивная психология / Р.-Л. Солсо; [под ред. В. П. Зинченко; пер. с англ.]. – М.: Тривола; Изд-во Либерия, 2002. – 660 с.
- Терин В. П. Массовая коммуникация: исследования опыта Запада / В. П. Терин. – М.: МГИМО МИД РФ, 2000. – 224с.
- Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
- Федоров А. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры [Электронный ресурс] / А. Федоров. – Режим доступа: <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/problemu.htm>.
- Шопенгауэр А. Мир как воля и представление: в 2-х т. / А. Шопенгауэр. – Т.2. – М.: Наука, 1993. – 665 с.
- Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона : в 86-ти т. – репр. воспр. изд. – СПб.: Фирма «ПОЛРАДИС», АООТ «Иван Федоров», 1993-1998. – Т. VII. – С. 281-282.
- Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 88 с.

CITED LITERATURE

- Bakhtin M. Issues on Literature and Aesthetics / M. Bakhtin. – Moscow: Progress, 1979. – 504 p. [in Russian]
- Vygotsky L. The Psychology of Art / L. Vygotsky. – Moscow: Iskusstvo, 1986. – 573 p. [in Russian]
- Dzyaloshinsky I. Perception and understanding of media texts in the communicative competence of the individual [Electronic resource] / I. Dzyaloshinsky // Media, Information and Communication. – 2012. – № 3. – Mode of access: <http://mic.org.ru/com-pr>. [in Russian]
- Zubrycka M. Homo legens: Reading as a social and cultural phenomenon / M. Zubrycka. – Lviv: Litopys, 2004. – 352 p. [in Ukrainian]
- Kostyuk G. S. Selected Psychological Works / G. S. Kostyuk. – Moscow: Pedagogy, 1988. – 304 p. [in Russian]
- Media education Collected works of the International Forum Conference «Media Education 2013» / [ed. by I. V. Zhilakovskij]. – Moscow: RPFU, Sholokhov MSHU, 2013. – 442 p. [in Russian]
- Onkovich G. Media didactics. Mass media in the studying of Russian as foreign language / G. Onkovich. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 332 p. [in Russian]
- Onkovich, G. Media didactics of High School: Ukrainian experience / G. Onkovich // Higher Education of Ukraine. – 2013. – № 1. – P. 23-29. [in Ukrainian]
- Solso R.L. Cognitive psychology / R.L. Solso. – Moscow: Trivola, Liberia, 2002. – 660 p. [in Russian]
- Terin V.P. Mass media: research experience of the West / V.P. Terin. – Moscow: MGIMO MID RF, 2000. – 224 p. [in Russian]
- Fedorov A.V. The Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities / A.V. Fedorov. – Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 2007. – P. 134-139. [in Russian]

12. Fedorov A.V. Issues of media insight and audience development in the field of media culture [Electronic resource] / A. Fedorov. – Mode of access: <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/problemy.htm> [in Russian]
13. Schopenhauer A. The World as Will and Representation / A. Schopenhauer. – V.2. – Moscow: Nauka, 1993. – 665 p. [in Russian]
14. Encyclopedic Dictionary F. A. Brockhaus and I. A. Efron: in 86 vol. – St. Petersburg.: Company «POLRADIS», JSC «Ivan Fedorov», 1993-1998. – Т. VII. – P. 281-282. [in Russian]
15. Jacobson P. Artistic perception Psychology / P. Jacobson. Moscow: Arts, 1964. – 88 p. [in Russian]

УДК 377:17.024.4:78:008 (477)

ПРОФЕСІЙНИЙ ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ДІЯЧІВ У СТАНОВЛЕННІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ (XVIII – XIX СТ.)

Н. О. ФІЛІПЧУК

У статті розглядаються питання становлення пісенної та музичної культури на українських землях XVIII – XIX ст., що є важливою складовою для історії національної музичної освіти, розвитку національної культури. Охарактеризовано історичні, політичні, націокультурні умови розвитку, значущість, важливість різноманітних взаємозв'язків на теренах музичної творчості митців України та музикознавчих центрів.

Ключові слова: українські діячі, українська культура, музична освіта, професійний досвід, народна пісенність, національна самосвідомість.

Постановка проблеми. Культура завжди вважалася одним із найкращих інструментів, завдяки якому кожен народ себе зберігав, оберігав і розвивав. Вона є також найбільш придатною і привабливою мовою у спілкуванні, співпраці, співтворчості між людьми, державами і націями. Бо часто саме діалог культур забезпечує виживання, співіснування та співробітництво народів, формуючи не лише атмосферу толерантності, але й творчого поступу людства, окремих етносів, громад. Безперечно, стан культурного процесу в різні часи залежав від впливів різноманітних чинників політичного, соціального, світоглядного, міжнародного характеру. Відповідно культура могла перебувати або в стані застою, або, навпаки, в оптимальному для розвитку соціосередовищі. Такі причинно-наслідкові зв'язки накладалися на матрицю суспільно-культурної історії України, проте умови культурно-національного, матеріального, духовного піднесення як східних, так і західних українців були вкрай несприятливими. Однак за неймовірно важких обставин упродовж останніх століть українці не лише виборили, зберегли, але й розвинули національну культуру, досягли успіхів і результатів, які мають загальнолюдську універсальну значущість. Усвідомлення того, що культура, мова, віра, традиція, фольклорна спадщина є оберегом існування народу, виокремлюючи його ідентичність, світогляд, психологію, пробуджувало і народжувало енергію творчості, мотивацію для поступального руху.

Останнє десятиліття позначилось появою публікацій, у яких аналізуються досягнення українських музикантів-педагогів різних періодів, специфіка розвитку музичної освіти в Україні (Ю. Волощук, Т. Росул, Г. Блажевич, З. Валіхновська, Л. Кияновська, Л. Мазепа, А. Микулич, В. Іванов, О. Максимов) та ін. Однак, на нашу думку, потребує подальшої вивчення проблема культурно-сторичних чинників становлення музичної культури на українських землях, конкретизації внеску українських діячів у розвиток музичної освіти у XVIII – XIX ст.

Мета статті – охарактеризувати професійний досвід окремих музикантів, педагогів у контексті становлення музичної освіти і культури України у XVIII – XIX ст.

Завдання. Окреслити соціально-політичні, культурні чинники розвитку музичної освіти і культури України у XVIII – XIX ст.; визначити досягнення українських діячів у напрямі становлення українських освітніх закладів, культурних центрів; охарактеризувати вплив їх ідей на формування національної самосвідомості, культурний розвиток.

Виклад основного матеріалу. Національно-визвольні війни середини XVII ст., відродження української духовності, активна політика українських гетьманів, особливо І. Мазепи, значно сприяли розвитку духовного і культурного життя, що проявлялося у процесах піднесення національної освіти, мистецтва, книгодрукування, підтримки Української православної церкви. Чітко визначалася об'єктивна закономірність, коли посилення державності зумовило розвій української культури, а ослаблення і втрата її приводило до гніту, утисків у царині культури. У XVIII ст. стан культури на українських землях, які знаходилися під владою чужоземців, характеризувався денационалізацією, реакційними заборонами, направленими на асиміляцію українства – русифікація, онімечення, полонізація, мадяризація тощо. І хоча в Україні діяли на початку XVIII ст. відомі культурно-освітні і духовні центри, які готували видатних учених, політичних діячів, філософів, письменників, міністрів, церковних ієрархів, на високому рівні викладалися природничі науки і математика, медицина, мистецтво, філософія, освіту тут здобували багато представників європейських народів.

Проте невдовзі основні культурні центри – Київський колегіум, перетворений у 1701 р. на Києво-Могилянську академію, колегіуми в Чернігові, Харкові, Переяславі перетворюються в духовні семінарії, стаючи осередками русифікації. На Західній Україні, наприклад, Львівський університет використовувався владою для колонізації і покатоличення українства. Усе, що нагадувало і розвивало українську і національну культуру, освіту, мистецтво, несло знання в народ, піддавалося нищенню і заборонам.

Якщо на початку століття на українських землях діяло 13 друкарень, зокрема, в Києві, Львові, Луцьку, Кременці, Умані, то наказами Петра I в 1720 р. вони закривалися («Книг никаких не печатать»), а Чернігівську друкарню конфіскували і перевезли до Москви. Друкувати книги українською мовою заборонялося. У 1763 р. Катерина II своїм указом робить заборонною українську мову в Києво-Могилянській академії, а московський православний священний Синод у 1769 р. вилучає в населення українські букварі та церковні книги. У цей же період (1764 р.) Катерина II змусила К. Розумовського зректися гетьманства, для правління Україною призначається «Малоросійська колегія» на чолі з П. Румянцевим, одним із завдань якої – повністю зросійшити українську інтелігенцію. Трагічним кінцем антиукраїнської політики цих часів стає зруйнування Запорізької Січі (1775 р.) і заслання останнього її кошового Калнишевського на Соловецькі острови, де у кам'яному гробі він просидів до смерті (25 років).

У порівнянні з початком XVIII ст., коли існувала автономія Гетьманщини, яка прирівнювалася до найбільш освічених країн Європи, українська культура зазнає безперервного нищення.

Трагічні сторінки історії мали і західноукраїнські землі Галичини, Буковини, Закарпаття, які опинилися під пануванням Австрії У XVIII ст. не було ні національних шкіл, ні освіти, ні українського книгодрукування. Малоосвічене духовенство, дуже незначний прошарок свідомої української інтелігенції, денационалізоване в значній мірі міщанство не змогли стати опорою захисту і розвитку української культури. Разом з тим, усіма способами необхідно було доводити особність і самостійність українців як окремого народу. Але і в такій, здавалось би, майже безвихідній ситуації народжувалися, зростали особистості, які обстоювали свою національність, віру, культурні традиції. Передусім опертя робилось на духовну освіту. У контексті боротьби проти латинізації, денационалізації українців, за становлення і розвиток власної культури, освіти варто згадати подвижницьку працю Львівського єпископа Й. Шумлянського, перемишлянського – Ю. Винницького, київського митрополита Л. Кишки. Особливої уваги заслуговує родина Шептицьких (Варлаам, Атанасій, Лев), які впродовж 1710 – 1779 рр. багато зусиль доклали для збереження української церкви, причому два останніх на рівні Київських митрополитів. Дуже вагомим внеском у розвій української культури і духовності була діяльність Лева Шептицького, оскільки саме завдяки йому, по його смерті, Австрійський уряд заснував у Львові 1793 р. Ісперальну Духовну Семінарію для Українців [1, с. 172].

На Закарпатті, яку називали «Угорська Русь», в умовах панщини, мадяризації передусім українське селянство було основним суб'єктом боротьби за збереження власного національного обличчя. Осередками не лише релігійними, але й освітньо-культурними ставали монастирі в Мукачеві, Марморощині. Незважаючи на те, що в середині XVIII ст. там запанувала унія, саме греко-католицькі священники спромоглися зробити чимало для розвитку культури, освіти українства. Значущою подією для українців стало відкриття під опікою мукачівського єпископа М. Ольшанського духовної семінарії.

У надскладних умовах перебували українці Буковини, як і їхня культура, у XVIII ст., яка була розділена на дві епохи панування – Османської Туреччини і Царської Австрії. Знаходячись на перетині турецьких, російських, молдавських, австрійських інтересів, Буковина часто піддавалася нападам, розбоям, одні правителі змінювали інших. Культурний розвиток цього багатонаціонального регіону, де проживали українці (русини), румуни, євреї, що у XVIII ст. склали більшість населення, був занедбаний. Народна освіта, – писав дослідник історії Чернівців Р. Кайндль, – перебувала на надзвичайно низькому рівні. У школах, інших освітніх установах не функціонувала рідна мова, бо це було рідкістю у всій Молдові. Навіть молдавські священники мали надзвичайно низький рівень освіти. Багато з них не вміли читати [2, с. 63]. Освіта, традиція в основному культивувалася через церкву. У ті часи вірі надавалося значно більшого значення, ніж будь-якій іншій сфері, зокрема, національному вихованню.

Ситуація змінилась у другій половині століття, коли з 1774 р. Буковина стає «австрійською», піддаючись впливам європейської культури. Але схожість культурно-освітнього розвитку різних українських земель була в тому, що національна українська культура якщо і розвивалася, то лише в умовах пригніченості – політичної, соціальної, національної, економічної.

Відсутність власної духовності унеможлилював нормальний поступ народу на шляху культурного самоствердження. Тому дуже важливо показати як попри такі несприятливі обставини українська наукова думка, мистецькі здобутки, ідеї національного шкільництва не набрали характеру дискретності, не були замулені чужими цінностями, а, навпаки, формували і підтримували

національну ідентичність народу, слугували певним підґрунтям для інших держав і народів. Ця тенденція характеризувала всі сфери культурного життя українства у XVIII ст., зокрема, в музичній культурі та освіті. Безперечно, підґрунтям для її розвитку була насамперед народна творчість. У народній творчості XVIII ст. чільне місце займала історична пісня, основна тема яких була народна боротьба проти всіякого роду кривдників українського люду.

Пісні про зруйнування Запорізької Січі, про козацького ватажка С. Палія, про сотника Саву Чалого, що лягла в основу драми І. Тобілевича «Сава Чалий», про народних месників-гайдамаків найкраще відображали національні й соціальні прагнення народу, слугували основою для музичних, літературних, історичних, драматургічних творів. Героїчний епос характеризувався також і такою своєрідною формою пісні як балади, в яких окрім відображених акцентів оспівувалися високі морально-етичні цінності, святі традиції українського роду, родини, батьківських принципів. Мотиви балад про Козака Голоту, Марусю Богуславку, Івана Богуславця інших борців за волю народу були надзвичайно значущими для виховання патріотичного духу українця. Недарма Шевченко, Куліш, Лисенко, Стеценко, Кривиницький, Старицький та багато інших українських митців з величезною увагою і повагою ставилися до цього жанру і тематики. Т. Шевченко у вірші «До Основ'яненка» (1839 р.) писав: «Слава не поляже; / Не поляже, а раз каже, / Що діялось в світі. / Наша дума, наша пісня / Не вмре, не загине... / От де, люде, наша слава, / Слава України!» [3, с. 61].

Українські пісні й думи, – писав великий етнокомпозитор Ф. Колесса, – варті досліду передусім як поетичні твори, визначені високими артистичними прикметами, що проявляються як у їх змісті, так і формі, з естетичного погляду українську народну поезію високо цінують не лише свої знавці, але й чужі [5, с. 24]. Народна пісенна поезія мала великий виховний вплив, оскільки розвивала національну свідомість, підтримувала дух історичної традиції. Василь Барка тлумачив це явище як «добропрекрасне», як сплав етнетики й етнестетики.

Українська пісенна творчість XVIII ст. уможливила, по-перше, об'єктивне пізнання історичного і культурного розвитку; по-друге, краще розуміти ментальність, психологію, характер й душу українства; по-третє, поширеність пісенної культури від Кубані до Закарпаття засвідчувала доказовість окремішності й самостійності народу; по-четверте, формувала силу національної гідності.

Історична пісня того часу ставала не лише знаменною прикметою українців, але й найпотужнішим духовним і творчим доробком періоду козаччини і боротьби за національну свободу. Вона була і залишається унікальним пластом української культури. «Очевидячки, кобзарська дума, – говорила Леся Українка, – се оригінальний витвір нашого народного генія, що не має собі паралелі нігде на всім світі...» [6, с. 250].

Для України, майбутньої історичної долі українського народу ця складова національної культури відігравала особливу роль, оскільки на її ґрунті зароджувалися ідеї і прагнення до єдності українських земель, коли з етнографічної маси витворювався народ, нація, розвивалися процеси державотворення. Недарма згадуваний уже композитор, учений, педагог, дійсний член Наукового товариства імені Т. Шевченка Ф. Колесса на початку XX ст. так натхненно перейнявся ідеалами й цінностями народної пісенної творчості цього періоду. Отримавши право на наукову відпустку, він у 1906-1909 роках у Стокгольмі зібрав у Державному архіві матеріали до історії Козаччини (1709-1721 р.р.), у Берліні ознайомився з новітніми методами музичної етнографії, а у Відні підготував для III Конгресу Інтернаціонального музичного товариства наукову доповідь «Про мелодичну і ритмічну будову українських народних дум».

Варто визнати, що національне (пісенно-музичне) відродження на західноукраїнських землях, зокрема, і в найбільшій частині – Галичині, відбувалося вкрай важко. Адже майже чотири століття польського поневолення і духовного, політичного гніту, змінившись на півдавстрійський період, не могли не витолочити культурні пласти українства. У монографічному дослідженні про життєтворчість музикознавця, композитора, педагога, фольклориста С. Людкевича так описується культурно-освітній стан часів XVIII ст.: «У 1783 – 1784 рр. для освіти українського духовенства засновано дві греко-католицькі духовні семінарії у Львові й Відні, та відкрито в університетах на філософському і богословському факультетах українські кафедри – у Львові та у Відні, дещо пізніше засновано перші українські школи і видано перші українські книжки [7, с. 5].

У контексті музичного виховання і освіти це означало, що його основа містилася, передовсім, у пісенній народній спадщині, а також те, що такий стан збідненості конкретними історичними обставинами національного соціокультурного середовища, зумовлював безперервну тяглість взаємозв'язків з культурним світом інших українських земель, зокрема, із Наддніпрянською Україною.

Тут, у під російській Україні, з одного боку, продовжувала існувати широко розповсюджена традиція пісенної культури кобзарів, бандуристів, а з іншого появляються нові тенденції залучення кращих, найбільш талановитих співаків, музикантів у різноманітні хорові капели, співацькі школи, а також у широко розгалуженій мережі придворних капел. Відбувався величезний відтік здібних учнів,

українських митців до Росії, яка на той час не володіла таким людським капіталом у галузі культури та мистецтва. У той же час музичне виховання в Україні стояло дуже високо, зокрема Києво-Могилянська Академія мала кращі в Європі хори і оркестри, діяли співацьки братства і цехи, видавалися нотні книги, а по всій Росії українці працювали вчителями співу. Справді, за висновками деяких російських вчених-дослідників у XVIII ст. відбувалася українізація великоруської музичної і духовної культури. І оскільки українська державність на тлі Московії поступово втрачалася, то і «центр культури повинен переміститися, – вважали вони, – з України у Великоросію» [8].

В Україні практично всі колеги, ліцеї, освітні заклади для духовенства мали свої хорові капели, театри, балети з хорами. Проте варто визнати, що музичне мистецтво, передовсім у навчальних різного роду установах, концентрувалося в основному на церковній духовній музиці. Недарма перші збірники церковних співів («Богогласник»), видані у 1791 р. в Почаєві відображали саме цей напрям.

Проте справжнім культурним центром майже впродовж XVIII ст. стає Глухів – столиця гетьманської України. Музично-мистецьке, театральне життя виходило далеко за межі культурних розваг. Скоропадський, Апостол, Полуботок, а особливо гетьман Кирило Розумовський доклали чимало зусиль для розвитку високої української пісенної, музичної, театральної культури. У 1751 р. тут з'явився справжній класичний європейський театр із власним професійним оркестром, хорами, солістами-співаками, диригентами і композиторами.

У Глухові знаходилася одна із найкращих в Європі бібліотека. Про неперервні культурно-освітні взаємозв'язки Східної і Західної України засвідчує і той факт, що найбільш визнаним при глухівському дворі у середині 50-х рр. XVIII ст. композитором, диригентом, капельмейстером був А. Рачинський, родом із Поділля, який здобував музичну освіту у Львові.

Найбільш значущим явищем не лише в українській, а також у світовій, музичній культурі є створення і діяльність глухівської музичної школи, спадщина якої охоплює талановиту творчість М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя. Здобувши музичну освіту в Україні, продовжуючи її удосконалювати в Італії, творячи в Петербурзі, Москві, вони створили мистецькі шедеври, особливо у напрямі церковної музики, досягнувши найвищих вершин тогочасної західноєвропейської музики, про що свідчать численні церковні твори, опери, концерти для хорів. На жаль, тогочасні політичні обставини, реакція імперського режиму не дали змоги розквітнути українським талантам. Життя М. Березовського обірвалося у 32 роки, А. Ведель зазнавав репресій і поневір'янь навіть тоді, коли став монахом Києво-Печерської Лаври, був арештований і до кінця життя (не проживши і сорока років) просидів у в'язниці, а всі його музичні твори царський режим забороняв друкувати. Усе це не лише підтверджувало, що українська культура за таких умов розвивалася не завдяки, а всупереч політичним, національно-культурним, соціальним обставинам. Це була доля народу, який втратив свою державність і в надзвичайно дискомфортному соціокультурному середовищі продовжував утверджувати свою культурність, духовність, заперечуючи фальшовані міфи про масову неосвіченість. Об'єктивний аналіз стану шкільництва, писаного і музичного виховання засвідчує, що у всі часи, навіть найбільш лихолітні, українці прагнули до освіти, естетизації життєвого середовища, духовної культури.

Такі тенденції простежувалися в братських школах і на Козацьких Січах, церквах і академіях. Відомий історик і просвітник Д. Яворницький в «Історії запорозьких козаків» зауважив : «...Січове військо, так зване низове товариство, за своєю грамотністю, начитаністю часто перевищувало навіть високі стани великоруського звання, особливо це стосується запорожців XVIII ст., у Січі знаходилися особистості, які вміли писати латинські вірші і духовні канти. У січових школах обов'язково навчали співу...». Окремі навчальні заклади називалися «школами вокальної музики і церковного співу», в яких навчали хлопчиків музики і співу, виховували співців і читців для всіх приходів Запоріжжя. Отже, січове товариство у XVIII ст. жило не тільки інтересами поточного дня, але й інтересами далекого майбутнього, дивлячись «здалеку перспективного свого ума» [9; с. 452-454].

Очевидно, національну ідентичність, не маючи власної державності, українство підтримувало рідною мовою, вірою, культурною традицією. Саме культура оберігала народ від асиміляції, унеможливлювала дію суспільного закону. Стихійно і організовано створені осередки музичного життя слугували важливим чинником для національно пробудження від Глухова на Сході до Перемишля на Заході, де Єпископ І. Снігурський заснував перший постійний церковний хор і готує перших священників-композиторів. Вони створили знамениту «перемишлянську школу», яка практикувала використання українських народних галицьких пісень і мелодій у світську музику, зробила значний внесок у загальноукраїнську культуру. При цьому варто зазначити, що в основі репертуару хору були творчі Д. Бортнянського, з якого вийшли пізніше найталановитіші представники «перемишлянської школи» – М. Вербицький (автор музики до слів П. Чубинського «Ще не вмерла Україна», що згодом стала національним гімном, а також до «Заповіту» Т. Шевченка) та І. Лаврінський. «Заслуга їх у тому, – говорив Б. Грінченко, – що вони винесли свою рідну мелодію на світ Божий».

Висновки. Професійний досвід українських діячів підтвердив тенденції розвитку музичної культури України, зародження системи музичної освіти на засадах народної пісенності, її етнетики та етностетики. Новостворені музичні центри слугували осередками національного відродження, розвитку традицій рідної культури. Незважаючи на несприятливі соціально-політичні, культурні чинники розвитку музичної освіти і науки України у XVIII – XIX ст., українським діячам, педагогам вдалось зберегти національні традиції, значно примножити культурні досягнення, закласти основи національної музичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – 2-е видання. – АТ «Друга рука» МП «Фенікс». – К., 1993. – С. 172.
2. Кайндль Р.Ф. Історія Чернівців від найдавніших часів до сьогодення; перекл. з нім. В.Ю. Іванюка / Р.Ф. Кайндль. – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – С. 63.
3. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Шевченко. – К.: Вид. центр «Просвіта», 2011. – С. 61.
4. Маковей О. Житєпись Осипа Юрія Гординського-Федьковича / О. Маковей. – Львів. – 1911. – С. 502.
5. Колесса Ф. Фольклористичні праці / Ф. Колесса. – К.: Наук. думка, 1970. – С. 24.
6. Українка Леся. Листи (1903-1913) // Українка Леся. Збір. тв.: у 12 тт. – К., 1979. – Т.12. – С. 250.
7. Штундер З. Станіслав Людкевич. Життя і творчість / З. Штундер. – Львів: ПП «Бінар 2000», 2005. – Т. 1. – С. 5.
8. Трубецкой Н.С. К украинской проблеме [Электронный ресурс] / Н.С. Трубецкой. – Режим доступа: <http://www.angelfire.com/nt/oboquev/images/nstukr.htm>. – Загл. с экрана. – Язык русс.
9. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків: у 3-х тт. / Д.І. Яворницький. – К.: Наук. думка, 1990. – Т.1. – С. 452-454.

CITED LITERATURE

1. Semchishin M. The Thousand years of the Ukrainian culture / M. Semchishin. – It is 2th edition. – Kyiv, 1993. – P. 172. [in Ukrainian]
2. Kayndal R.F. History of Chernivtsi is from the oldest times to present time; translation is from German V.J. Ivanuka / Kayndal R.F. – Chernivtsi, 2005. – P. 63. [in Ukrainian]
3. Shevchenko T. H. Kobza-player / T. Shevchenko. – Kyiv, 2011. – P. 61. [in Ukrainian]
4. Makowey O. Course of life Osip-Yurij Gordinskiy-Fedkovich / O. Makowey. – Lviv, 1911. – P. 502. [in Ukrainian]
5. Kolessa F. Labours of Specialist in folk-lore / F. Kolessa. – Kyiv, 1970. – P. 24. [in Ukrainian]
6. Ukrainka Lesia. Letters (1903-1913) // Ukrainka Lesia Collected works: In 12 volumes. – Kyiv, 1979. – V. 12. – P. 250. [in Ukrainian]
7. Shtunder Z. Stanislav Ludkevich. Life and work / Z. Shtunder. – Lviv, 2005. – Т. 1. – P. 5. [in Ukrainian]
8. Trudezkoy N.S. About the Ukrainian problem[Electronic resource] / N.S. Trudezkoy. – Mode of access: <http://www.angelfire.com/nt/oboquev/images/nstukr.htm>. [in Russian]
9. Yavornizkiy D.I. History of Cossacks: in 3th volumes / D.I. Yavornizkiy. – Kyiv, 1990. – V.1. – Pp. 452-454. [in Ukrainian]

РЕФЕРАТИВНЫЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: РЕФЛЕКСИИ СОВРЕМЕННОСТИ

Василий Григорьевич КРЕМЕНЬ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ИЗМЕРЕНИЯХ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Особенность синергетики в ее междисциплинарности. Это определяет возможность применения синергетических моделей в анализе сложных социальных систем, каковой является образование. Принципы и идеи синергетики имеют значительный эвристический и методологический потенциал. В связи с этим синергетический подход к образованию и воспитанию личности может быть базовым для решения многих проблем. Взаимодействие естественнонаучного, социального, гуманитарного знания, дополненное философской рефлексией, дает возможность выстроить особое понятийно-смысловое пространство анализа, благодаря чему можно сформулировать новую теоретическую парадигму в исследовании проблем образования.

Ключевые слова: образование, синергетика, синергетика образования, методология, парадигма, познание, инновация.

Виктор Петрович АНДРУЩЕНКО

ПЕДАГОГИКА БУДУЩЕГО – ПЕДАГОГИКА КОМПРОМИССА

Обосновывается концепция педагогики будущего на основе диалектики гуманизма и прагматизма. Доказывается, что отказавшись от конфронтации в области образования, мы воспитаем новые поколения, которые определят для цивилизации новые направления развития, творчества, свободы.

Ключевые слова: образование, философия гуманизма и прагматизма, студенты, воспитания, практические знания, компромисс.

Олег Анатольевич СЕМЕНЮК, Валентина Юрьевна ПАРАЩУК

ОСНОВНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрен один из видов профессионально ориентированных дискурсов – педагогический. Сделан акцент на его лингвокультурной и чисто коммуникативной специфике. Проиллюстрировано особенности в назывании участников педагогического процесса и формулировании основных ценностных ориентиров обучения на примерах паремий некоторых европейских языков. Акцентируется, что педагогический дискурс объективно выделяется в системе институциональных дискурсов благодаря своим системообразующим составляющим: хронотопу (место и время обучения), цели (социализация подрастающего поколения), ценностям, стратегиям (объяснение, оценка, контроль, благоприятствование и организация деятельности основных его участников).

Ключевые слова: педагогический дискурс, высшая школа, коммуникативные стратегии и тактики, паремии.

Надежда Григорьевна НИЧКАЛО

УКРАИНСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА – СОКРОВИЩНИЦА НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО

Осуществлен ретроспективный анализ развития научной школы педагогического мастерства академика И.А. Зязюн в последней четверти XX - начале XXI века. Прослежено влияние концепции педагогического мастерства на модернизацию педагогического образования в Украине. Охарактеризован учебно-методический комплекс «Педагогическое мастерство», охватывающий 2 программы, учебник, учебно-методические пособия и хрестоматию.

Ключевые слова: научная школа, педагогическое мастерство, учитель, учебно-методический комплекс.

Иван Андреевич ЗЯЗЮН

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕРЕНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И ИСКУСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ УЧЕНИЕМ

Педагогическая деятельность в сфере обучения и воспитания состоит из ряда деятельностей, в том числе, методической, научной, программирования, системно-образовательной, управленческой и т.д. Опытное усвоение деятельностей через систему компетенций и компетентностей обуславливает развитие педагогического мастерства учителя как синтеза личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющих высокую эффективность педагогического процесса.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, педагогическая деятельность, педагогическое действие, педагогическое мастерство, искусное управление.

Николай Борисович ЕВТУХ

НАЦИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье раскрываются некоторые аспекты перестройки системы высшего образования Украины с акцентированием внимания на сохранении национальной самоидентификации в контексты интеграции в европейское образовательное пространство. Отмечены нормативно-правовые аспекты соответствующих изменений. Особое внимание обращено на персональную ответственность педагогических и научно-педагогических работников в условиях современных политических и общественно-экономических изменений.

Ключевые слова: высшее образование, интеграция, национальная самоидентификация, автономия высшего учебного заведения, академическая мобильность, академическая свобода.

Владимир Иванович БОНДАР

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА

В статье раскрываются сущность и продуктивность мышления с позиций его чрезвычайно актуального свойства – критичности; структура и механизмы ее развития и формирования; включение в процессы научно-образовательного познания. Концептуальной основой критического мышления выступает менталитет и критицизм в контексте внутренней и внешней свободы человека как целедостаточные признаки и свойства любого его типа (вида).

Ключевые слова: мышление, критичность, менталитет, критицизм, свобода.

Олег Семенович ПАДАЛКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В статье предложена модель педагогической технологии профессионально-экономической подготовки будущего учителя, указаны особенности концепции педагогических технологий с учетом новых достижений педагогической науки, перечислены основные направления усовершенствования педагогической составляющей отечественного высшего образования.

Ключевые слова: подготовка учителя, педагогическая технология, высшее образование

Михаил Павлович ЛАПЧИК, Марина Ивановна РАГУЛИНА

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ ПО ПРОБЛЕМАМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье, исходя из накопленного практического опыта, рассматриваются подходы к разработке нескольких образовательных программ направления 050100 «Педагогическое образование», которые должны будут обеспечивать формирование ИКТ-компетентности как части профессиональной компетентности будущих магистров образования с учетом их профиля и особенностей будущей профессиональной деятельности. Среди таких программ предпочтение получают: «Информационные технологии в образовании», «Дистанционное образование», «Электронное обучение», «Тьюторство в электронном обучении». Приводится также ориентировочный перечень и примерное содержание учебных дисциплин, составляющих ядро перечисленных выше образовательных программ и входящих в перечень дисциплин общенаучного и профессионального циклов.

Ключевые слова: магистратура, образовательные программы, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии.

Вячеслав Александрович КУДИН

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

В статье раскрываются вопросы формирования эмоционально-эстетической культуры учителя. Особо подчеркивается необходимость коренного улучшения и насыщенности всего процесса подготовки учителей знаниями всего лучшего в мировом искусстве овладением учителями умений игры на музыкальных инструментах овладения основами художественного творчества, развитием чувства красоты, высоких эстетических оценок в восприятии жизни и многообразных явлений современной мировой культуры.

Ключевые слова: эмоционально-эстетическая культура учителя, подготовка учителей, мировое искусство, игра на музыкальных инструментах, художественное творчество, современная мировая культура.

Елена Николаевна ОТИЧ

ВОЕННЫЕ ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществлен философско-культурологический и семантический анализ военных традиций, обычаев и ритуалов, представлена их классификация на основе различных критериев. Охарактеризованы функции, признаки, способы существования, механизмы влияния, историческое значение военных традиций, обычаев и ритуалов. Обосновано их патриотически-воспитательную и морально-психологическую ценность как факторов повышения качества высшего военного образования.

Ключевые слова: военное образование, защита Отечества, морально-патриотическое воспитание, боевой дух, военные традиции, обычаи, ритуалы.

Тимофей Михайлович ДЕСЯТОВ

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И ТРАНСНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ – ЗАКОНОМЕРНЫЕ ЯВЛЕНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы интернационализации и транснационализации высшего образования как современной глобальной тенденции, которая выдвигает новые требования к качеству образования и уровня подготовки специалистов. Отмечено, что модернизация европейского образования оказалась закономерной, поскольку географические (ликвидация таможенных границ) и общественно-экономические (введение единой валюты – евро) трансформации привели к повышению мобильности европейских граждан. Всесторонне обоснована потребность европейского рынка труда в понятных на международном уровне квалификациях, сравнительности дипломов и стандартизации образовательных услуг. Отмечается, что основной целью Болонских реформ является гармонизация образовательной архитектуры европейских стран через создание общеевропейских дескрипторов качества и стандартов, прозрачных квалификаций и желание объединить разведенные потенциалы в единый экономический механизм. Подтверждается тезис, который определяет интернационализацию как процесс внедрения международной составляющей в исследовательскую, образовательную и административную функции высшего образования. Подчеркивается, что на стадии транснационализации университет создает свои филиалы, подразделения, образовательные учреждения за границей.

Сделан вывод, что интернационализация и транснационализация образования являются закономерным проявлением глобализационных процессов.

Ключевые слова: интернационализация, транснационализация, профессионализация, квалификация, мобильность, глобализация, Болонская реформа, рынок образовательных услуг, инвестиции.

Алла Александровна ЯРОШЕНКО

ПОНЯТИЕ "КОМПЕТЕНТНОСТЬ" И "КОМПЕТЕНЦИЯ" В ПОДГОТОВКЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются понятия компетентности, компетенций в образовательном пространстве. Анализируются личностные и деятельные компетентности личности в учебном процессе при подготовке студентов в ВУЗах. Характеризуются компоненты профессиональной компетентности и компетенций в подготовке специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход в образовании, компоненты компетентности, профессиональная компетентность, специалист социальной сферы.

Лидия Ивановна ТКАЧЕНКО

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТА КАК ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ: ПАРАДИГМА ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ

В статье речь идет о проблеме формирования специалиста как творческой личности. Предложен синергетический подход к решению проблем образовательно-педагогической деятельности в высшей школе. Представлена парадигма личностного саморазвития, основанный на принципах и понятиях синергетики.

Ключевые слова: формирование специалиста как творческой личности, синергетический подход, высшая школа, парадигма личностного саморазвития.

Елена Николаевна СЕМЕНОГ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

В статье сквозь призму полипарадигмального подхода и исследований сотрудников отдела теории и истории педагогического мастерства Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины представлены некоторые аспекты профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных дисциплин (взаимосвязь знаний из различных гуманитарных сфер, в частности психопедагогики, литературы, информационных технологий), цель которой - формировать Человека и человечность.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель гуманитарных дисциплин, полипарадигмальный подход, психологическая педагогика, Человек, человечность.

Василий Васильевич КРИЖКО

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМНОЙ КАТЕГОРИИ "ЦЕЛОСТНОСТЬ" В УПРАВЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТОМ

В рамках системного подхода исследования категории "целостность" в управлении современным университетом осуществлена на теоретико-методологическом уровне. Установлены родовые связи целостности в управлении в пределах системнее-синергетических измерений. Определены управленческие приоритеты относительно развития целостности университета в направлении эмерджентных изменений.

Ключевые слова: целостность, целостный подход, антиномии целостности, эмерджентность.

Евгений Александрович ЛОДАТКО

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИСТИКА – ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Статья посвящена рассмотрению ряда проблем, которые порождаются информационным и социокультурным развитием общества, играют существенную роль в педагогической деятельности и влияют на качественные характеристики результатов учебной и воспитательной деятельности. Мотивируется целесообразность введения в обращение понятий педагогической концепт-технологии и педагогической логистики как инновационного направления педагогических исследований.

Ключевые слова: педагогическая модель; модель педагогической деятельности; практико-ориентированная модель педагогической деятельности; педагогическая концепт-технология; педагогическая логистика.

Лидия Алексеевна ХОМИЧ

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье обосновано систему сквозных цивилизационных ценностей, которые являются неотъемлемой составной профессиональной деятельности будущего учителя. Они формируются аксиологическим содержанием профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: ценности, аксиологическое содержание педагогического образования, формирование личности будущего учителя, сквозные цивилизационные ценности.

Роман Михайлович ВЕРНИДУБ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОГРАММ ВТОРОГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются проблемы формирования содержания общепрофессиональной подготовки программ второго уровня высшего педагогического образования связанные с необходимостью использования компетентностного подхода и ориентацией на результаты учебы при разработке новых образовательных программ.

Ключевые слова: образовательная программа, содержание образования, результаты обучения

Николай Николаевич ЛЕВШИН

ИНВАРИАНТНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Обосновывается инвариантность как один из принципов проектирования педагогических систем. Подчеркивается относительность инвариантности и описывается ее взаимосвязь с понятиями «изоморфизм» и «гомоморфизм». Характеризуется инвариантная сущность понятий учебной дисциплины «Педагогика высшей школы». Приводятся примеры применения обоснованного принципа.

Ключевые слова: педагогическая система, структура, инвариантность, принцип, проектирование, изоморфизм, гомоморфизм, информационная культура, содержание обучения.

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
УКРАИНЫ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

Иван Дмитриевич БЕХ

**ОДУХОТВОРЕНИЕ КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ
СТУДЕНТОВ**

В статье рассматривается нравственное одухотворение учебного (гуманитарного и естественнонаучного) материала как установление студентом связи между отдельным знанием или способом действия с высшей духовной ценностью. Этим самым происходит процесс предоставления учебным достоинствам личностной значимости.

Ключевые слова: воспитательные методы, Эго-мотивы, широкие социальные мотивы, духовная ценность, моральное насыщение учебного содержания, этическое одухотворение учебного содержания.

Елена Васильевна УВАРКИНА, Александр Александрович ПУЧКОВ

ОБРАЗОВАНИЕ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются проблемы образования в коммуникационном пространстве, которые определены современными тенденциями информационной революции и глобализации. Отмечается актуальность вопросов формирования коммуникационной компетентности, информационной культуры личности и определяющей роли образования в социальных преобразованиях современности.

Ключевые слова: образование, коммуникация, коммуникационная компетентность, информационная культура.

Николай Ильич САДОВОЙ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДМЕТНОЙ СТРУКТУРЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрена проблема определения условий обновления содержания учебных предметов в свете новой парадигмы просвещения, рассмотрены научно-методические проблемы понятия предметной структуры содержания обучения, проанализировано понятие «метазнание», рассмотрены методы формирования метазнаний, очерчена структура процесса обновления содержания просвещения учебных заведений.

Ключевые слова: учебная дисциплина, основы наук, метазнания, предметная структура.

Александр Васильевич СОСНИЦКИЙ

УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

В работе исследована главная проблема современного воспитания и образования, следующая из недостаточности биологических возможностей человека для полноценного освоения непрерывно растущего объема научных знаний. Показано, что эта проблема имеет общенаучное происхождение и закономерно возникает во всех догматизированных системах знаний, составляющих современную науку. Предложена новая интерпретация процессов воспитания и образования на основе универсальной системы понятий, разрешающая указанную проблему.

Ключевые слова: главная проблема воспитания и образования личности, реформа системы национального воспитания и образования, Универсальная Модель, универсальная система понятий, универсализация личности.

Надежда Владимировна ГРИЦИК

**РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

В статье рассматривается сущность применения культурологического подхода к обучению иностранному языку по профессиональному направлению. Доказывается необходимость ориентации профессионального иноязычного образования на формирование культурологической компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: культурологический подход, иностранный язык по профессиональному направлению, культурологическая компетенция.

Олег Витальевич ЧЕРНЫЙ

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ И ИХ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ
ОСНОВАНИЕ**

Предложено дискурсивное видение современных проблем высшего образования Украины, которое позволит создать целостный взгляд на понимание тех вопросов, которые будут нуждаться решения в ближайшем будущем. Сотрудничество с развитыми странами будет способствовать росту глобальной конкурентоспособности, а увеличение автономии, как организационной так и финансовой, поставит на новый уровень проблемы регионального развития. С этой точки зрения, брендинг и маркетинг являются одними из самых эффективных ключей для развития экономической деятельности ВУЗов.

Ключевые слова: высшее образование, интернационализация, НИОКР, рыночные рычаги.

Сергей Александрович ТЕРЕПИЩИЙ
ЦИКЛИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ УНИФИКАЦИИ ОБЩЕСТВА КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ГЛОБАЛИСТИКИ

В статье рассматриваются альтернативные концепции происхождения и основ глобализации. На примере работ двух ученых – Юрия Козувкова и Владимира Пантина, автор продемонстрировал уместность применения исторической индукции для поиска главных тенденций исторической унификации. Полученные результаты исследования позволяют гипотетически прогнозировать изменения в структуре современных социальных связей и учесть их в системе государственного управления.

Ключевые слова: глобализация, унификация, интеграция, дифференциация, исторический цикл.

Нина Семёновна ГОМЕЛЯ
ПОСТРОЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещены предпосылки построения студенческих и преподавательских сетевых сообществ в процессе психолого-педагогической подготовки педагогов профессионального образования. Акцентируется внимание на особенностях лично-ориентированного взаимодействия в системе «педагог-студент» и направлениях его оптимизации и интенсификации в процессе психолого-педагогической подготовки в рамках отмеченной технологии образования. В статье автор определяет принципы организации учебных сетевых сообществ и раскрывает способы организации их коллективной деятельности в условиях виртуального образовательного пространства.

Ключевые слова: педагог профессионального образования, сетевые сообщества, педагогика сетевых сообществ, психолого-педагогическая подготовка, лично-ориентированное образование.

Леся Николаевна ПАНЧЕНКО
МИРОВОЗРЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Решающее значение системы образования в современном обществе предопределено вопросом многих функциональных особенностей образовательной составляющей социума. Невзирая на смысловой инвариант, образовательная сфера содержит некоторые потенциальные ресурсы, которые имеют не трансчасовую, а конкретно историческую значимость, соизмеримую с потребностями настоящего. Обнаружить и концептуализировать их – очевидный и актуальный исследовательский приоритет.

Ключевые слова: потенциал образования, общественная динамика, функциональные особенности, философия образования, система образования, мировоззренческо-концептуальные приоритеты, эффективная образовательная парадигма.

Инна Анатольевна ХИЖНЯК
УКРАИНСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ЛИНГВОМЕТОДИКА: ИСТОРИКО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

В статье очерчивается важная роль электронной лингвометодики в подготовке современных педагогических работников и необходимость усвоения ее основных теоретико-методических положений для обучения языкам и/или методике ее преподавания в учебных заведениях всех типов. Проведенный в статье короткий исторический обзор развития электронной лингвометодики в мире и в Украине в частности позволяет убедиться в необходимости последующего активного развития этой области лингвометодической науки, потребности переосмысления традиционных отечественных методических подходов к обучению языкам и методике преподавания. Кроме того, автор проводит анализ ключевых в этой отрасли терминов и дает им собственное определение.

Ключевые слова: е-педагогика, электронная лингвометодика, электронная лингводидактика, лингвометодика, лингводидактика.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК НАУКА, ПРАКТИКА, УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Галина Ивановна КОБЕРНЫК
НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ

В статье раскрыто содержание непрерывного образования, противоречия в обществе, которые побуждают к его осуществлению, и основные задачи непрерывного образования; обоснованы качества, которыми должна обладать личность, чтобы быть способной качественно самоизменяться, совершенствоваться соответственно изменениям, которые происходят в жизни, инновационной деятельности образовательных заведений и главные педагогические условия формирования этих качеств.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование на протяжении жизни, качества личности, качественное самоизменение, инновационная деятельность образовательных учреждений.

Алла Николаевна РАСТРЫГИНА
ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье предпринята попытка осмысления личностной свободы в контексте становления духовного потенциала современного специалиста; выделены условия ее развития в соответствии с современной стратегией образования в ВУЗе и качественно новыми требованиями к личности будущего педагога.

Ключевые слова: духовный потенциал, духовность, личностная свобода, самовыражение, самоопределение, самореализация, творчество.

Елена Михайловна ТРИФОНОВА
ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема формирования понятий компетенций, ключевых компетенций, компетентностного подхода в зарубежной и украинской школе. Выделены методологические основы построения

структуры компетентностного подхода для формирования у студентов высших учебных заведений готовности к конкурентному труду.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, компетентностный подход, государственный стандарт, студент.

Светлана Валерьевна ЯШНИК
ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ОТРАСЛИ

Проанализирована практическая составляющая подготовки будущих специалистов лесохозяйственной отрасли к управленческой деятельности, определены ее методологическую основу и принципы обеспечения качественных результатов практического обучения.

Ключевые слова: практическая подготовка, управленческая практика, личностно ориентированный подход, компетентностный подход.

Алексей Павлович МУКОВИЗ
О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ И МЕТОДАХ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются современные формы и методы организации дистанционного обучения в высшей школе, определено их место для системы непрерывного образования учителей начальной школы. В частности, обращается внимание на использовании таких видов деятельности как вебинар, чат, форум, эссе, телеэссе. Сделан акцент на применение форм контроля: тестирование, анкетирование и самоконтроль.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система непрерывного образования учителей начальной школы, формы, методы, контроль.

Марина Леонидовна ЯКОВЛЕВА
МОТИВАЦИОННЫЙ И КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВИСШИХ ЮРИДИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье детально рассмотрены пути формирования общекультурной компетентности студентов высших юридических учебных заведений, рассмотрено определение понятия «общекультурная компетентность», его главные компоненты (мотивационный и когнитивный) и их влияние на процесс формирования будущих специалистов в области права.

Ключевые слова: общекультурная компетентность, культура, мотивационный компонент, когнитивный компонент, компетентность, критерии, способности.

Елена Леонидовна КИРДАН
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗАМИ УКРАИНЫ (XIX - НАЧАЛО XX ВЕКА)

Научно обоснован процесс развития теории и практики управления высшими учебными заведениями Украины XIX – начала XX века, выделены его основные этапы. Обоснованы особенности и тенденции развития теории и практики управления высшими учебными заведениями в соответствии с выделенными этапами. Определены изменения в теории и практике управления высшими учебными заведениями Украины исследуемого исторического периода. Проанализирована нормативно-законодательная база, которая регулировала управление высшими учебными заведениями.

Ключевые слова: теория и практика управления высшими учебными заведениями, этапы, особенности, тенденции, нормативно-законодательная база управления, государственное управление, внутреннее управление, устав, реформа.

Ольга Владимировна ЕЖОВА
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена проблеме содержания и структуры модели специалиста для разработки концепции его теоретико-практической подготовки. Предложена прогностическая модель специалиста, на входе которой факторы (прогноз инновационного развития отрасли) и контрольные параметры (профессионально важные качества личности), а на выходе критерии (профессиональные компетенции).

Ключевые слова: модель специалиста, профессионально важные качества, прогноз отрасли, факторы, критерии, «черный ящик».

Янина Владимировна ГОНЧАРЕНКО, Александра Сергеевна СУШКО
ФИНАНСОВАЯ МАТЕМАТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье формулируются цель, основные задания и содержание курса «Финансовая математика» в системе подготовки студентов математических специальностей.

Ключевые слова: финансовая математика, содержание обучения, требования к знаниям и умениям.

Татьяна Яковлевна ГРИТЧЕНКО
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье отражена сущность и структура профессионально- педагогического общения учителя начальной школы и раскрыта зависимость понятий «педагогическое общение» и «профессионально-педагогическое общение» учителя начальной школы.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, профессионально-педагогическое общение учителя начальной школы.

Оксана Витальевна ГУРЬЯНОВА

КОММЕРЧЕСКИЕ УЧИЛИЩА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ (КОН. XIX - НАЧ. XX ВЕКА.)

В статье рассмотрено краткую историю возникновения и распространения коммерческих училищ в Украине XIX - начала XX в. Сделана попытка классифицировать старую среднюю школу, в разрезе профильной школы. Найдено место коммерческих училищ в системе профильного образования.

Ключевые слова: коммерческое образование, коммерческие училища, профильное образование, профильная школа, школа интенсивного обучения.

Алла Михайловна СИНГАЕВСКАЯ

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЧЕСТНОСТЬ-НЕЧЕСТНОСТЬ — ДИЛЕММА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Затронута проблема академической честности и нечестной учебы в высших учебных заведениях. Укоренившаяся в природе учебного процесса высшей школы академическая нечестность, в частности академический плагиат, определяет ее как "социальный феномен". Объяснена суть академической честности и раскрыта академическая нечестность в юридическом, техническом, моральном, социальном аспектах. Кампанию искоренения нечестной учебы в высшей школе предложено комплексно осуществлять с разъяснением, принятием учебными заведениями этических кодексов, противодействием академической нечестности и плагиату, борьбой с нечестной учебой, наказанием за жульничество и предпочтительно – развитием студентов творчеством.

Ключевые слова: академическая честность и нечестность, академический плагиат, высшее образование, кампания искоренения нечестной учебы.

Лариса Николаевна ФИЛАТОВА

ОТ ПРОЕКТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ XVIII ВЕКА ДО ОТКРЫТИЯ ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье рассматривается история создания проектов университетов в Украине в XVIII – в начале XIX ст. и роль украинской шляхты в требованиях к российскому правительству относительно становления университетского и высшего музыкального образования.

Ключевые слова: проекты университетов, украинская шляхта, музыкальное образование, идея национальной независимости, патриотизм.

Наталья Викторовна ГРОНА

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ В УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автор анализирует проблемы, возникающие у младших школьников при формировании текстотворческих умений. Доказывает мысль, что подготовка будущих учителей к организации текстотворческой деятельности учащихся младшего школьного возраста состоит в том, чтобы знать, как управлять речевым развитием школьников, обращается внимание на осознание коммуникативных задач в этом процессе на каждом уроке украинского языка, чтобы вызвать, поддержать и развить в учащихся потребность в текстотворческой деятельности в процессе общения.

Ключевые слова: текст, текстотворческие умения, компетентность, младшие школьники, будущие учителя начальных классов, коммуникация.

Ольга Олеговна ТУРИЦА

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

Выяснено сущность понятий "самостоятельность", "самостоятельная работа", "самостоятельная работа студентов". Определены виды, формы, уровни, функции, основные формы контроля и условия эффективной организации самостоятельной работы студентов при изучении химических и технологических дисциплин в колледже пищевого профиля.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, технологические дисциплины, химические дисциплины.

Алла Николаевна ЦАПКО

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В СРЕДНЕВЕКОВЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье освещены вопросы внедрения магистерской подготовки в средневековых университетах (XII - XIII вв.); выяснено содержательное наполнение понятия «магистр»; охарактеризовано процедуру получения степени магистра; определены основные требования, которые выдвигались к соискателям магистерской степени в средневековых университетах.

Ключевые слова: магистр, магистерская степень, средневековый университет, подготовка.

Юлия БАГНО, Елена СЕРГИЙЧУК

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрен важный вопрос подготовки будущего учителя к педагогической деятельности, составляющей которой является профессиональная компетентность. Обосновываются компоненты профессиональной компетентности. Раскрыты вопросы роли компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей в высшем учебном заведении и во время прохождения педагогической практики студентами с учетом потребностей современного общества.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, подготовка, педагогическое образование, профессионализм, инновационная образовательная политика, инновационная деятельность.

Татьяна Владимировна ГАРАЧУК
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С МАТЕМАТИЧЕСКИ СПОСОБНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье на основе анализа научных источников охарактеризовано сущность понятий «модель», «система», «деятельность» в контексте подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными школьниками. Выделено и теоретически обосновано методологические подходы к построению модели профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к работе с математически способными школьниками: системный, деятельностный и компетентностный. Акцентировано внимание на особенностях компетентностного образования и выделено основные понятия: компетентностный подход, компетентность, компетенция, ключевые и предметные компетентности. Охарактеризовано учебные компетенции по математике, указанные в Государственном стандарте начального общего образования.

Ключевые слова: методологический подход, будущий учитель начальной школы, модель, модель профессиональной подготовки, системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, деятельность, компетентность, компетенция, ключевая компетентность, предметная компетентность.

Мария Ивановна ПАРЧУК
СТОХАСТИК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

В статье проанализированы образовательно-квалификационные требования к подготовке специалистов направления «Физика», разработана структурная схема взаимосвязей знаний, умений и компетенций, формируемых в процессе обучения курса «Теория вероятностей и математическая статистика» и дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки.

Ключевые слова: компетенции, направление подготовки, теория вероятностей и математическая статистика, образовательно-профессиональная программа, образовательно-квалификационная характеристика, содержательный модуль, знания, умения, навыки

Дмитрий Дарамович АЙСТРАХАНОВ
МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В работе проанализировано необходимость построения математических моделей для исследования профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля и будущих специалистов других специальностей, которая, как доказано, является сложной системой, и приведена схема моделирования профессиональной компетентности. Предложены математические модели профессиональной компетентности будущего специалиста на базе линейных алгебраических уравнений и приведены возможные содержательные задачи моделирования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, сложная система, математическая модель, задачи исследования.

Елена Алексеевна НАУМЕНКО
РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИЙ: ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ

В статье обоснована актуальность проблем управленческой подготовки и управленческой компетентности будущих менеджеров. Рассмотрены подходы к трактовке понятий «компетентность» и «управленческая компетентность» в психолого-педагогической литературе. В исследовании предложено определение «управленческая компетентность будущего менеджера».

Ключевые слова: управленческая деятельность, управленческая подготовка, управленческая компетентность, менеджер экономического профиля, управленческая компетентность будущего менеджера.

Людмила Николаевна ДЯЧЕНКО
ВНЕДРЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФРГ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Охарактеризованы основные аспекты внедрения компетентностного подхода к подготовке учителей в Германии по этапам: обсуждение проблемы, принятие решений и реализации. Ключевыми факторами трансформации процесса подготовки учителей в этом направлении выделено: участие научно-педагогического сообщества, образовательная политика на государственном и региональном уровнях, деятельность высших учебных заведений. Существенной основой реформирования системы образования в ФРГ определено развитие стандартов педагогического образования и рассмотрены их содержание. Основным направлением обновления профессионального педагогического образования в контексте компетентностного подхода определено поиск путей обеспечения обучения и воспитания личности с деятельностной позиции.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностный модель профессиональной подготовки, профессиональная компетентность, образовательная политика, система высшего педагогического образования, учитель, Федеративная Республика Германия.

Зинаида Леонидовна СТАНОВСЬКИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕАЛЫ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье осуществлен анализ психологического содержания педагогических идеалов и их влияния на ценностно-смысловую саморегуляцию профессиональной деятельности учителя. В частности, педагогический идеал рассматривается как идеальная модель желаемого будущего результата – образа личности ученика, процесса учебно-воспитательного взаимодействия. Роль идеала в саморегуляции педагога состоит в определении

цели профессиональной деятельности и мотивации к саморазвитию, постоянному движению в направлении достижения Я-идеального самого профессионала.

Ключевые слова: идеал, педагогический идеал, идеальная модель результата профессиональной деятельности учителя, профессиональная саморегуляция педагога.

Наталья Александровна ТЕРЕНТЬЕВА

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

В статье раскрывается содержание учебного предмета «Введение в университетские студии», направленное на раскрытие специфики направлений деятельности преподавателей высшей школы в соответствии с нормативным обеспечением высшего образования Украины с учетом того факта, что предмет является пропедевтическим, а отдельные содержательные позиции по концентрической модели обучения будут детальнее раскрываться в других предметах нормативного и вариативного циклов; задания самостоятельной работы направлены на практическое выполнение отдельных видов работ согласно индивидуального плана преподавателя.

Ключевые слова: университетские студии, высшее образование, педагогика высшей школы, деятельность преподавателя (учебная, учебно-методическая, научная, социально-гуманитарная, организационная).

Наталья Петровна ФРАНЧУК

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА

В статье говорится о информатических компетентностях будущих учителей информатики, формируются в процессе изучения технологий компьютеризированного перевода на разных языках. Приведены основные профессиональные компетентности, которыми должен овладеть будущий учитель информатики в области компьютеризированного перевода.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, профессиональные компетентности, компьютеризированный перевод.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Ирина Анатольевна ШИШОВА

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Составляющей деятельности педагога является диагностическая, профилактическая и коррекционная работа с детьми, требующими особого подхода. Психолого-педагогическими условиями подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной среде является: наполнение содержания профессиональной подготовки будущих учителей теоретическими вопросами, касающимися проблемы; обеспечение будущих учителей навыками и умениями коррекционно-воспитательной работы; организация комплекса практических занятий контекстного характера. В статье рассмотрена эмоционально-творческая составляющая коррекционного воспитания.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, эмоционально-творческое воспитание, интеграция, инклюзивное образование, дети с нарушениями развития.

Людмила Ивановна БОЖЕНКОВА

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Рассматривается программа курса для подготовки будущего учителя математики к профильному обучению.

Ключевые слова: подготовка, профильное обучение, программа, принципы.

Юлия Леонидовна РАДЧЕНКО

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

В статье обоснована актуальность интеграции психологических и педагогических знаний (психопедагогика) в организации профессионально-педагогической подготовки учителя; определен научный аппарат психопедагогика и ее место в профессионально-педагогической подготовке учителя; определены необходимые показатели результатов этой подготовки.

Ключевые слова: психопедагогика, профессионально-педагогическая подготовка учителя, «Я-концепция», развитие, деятельность, действие, субъекты педагогического воздействия.

Руслан Анатольевич КУБАНОВ

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены научные подходы к управлению качеством образовательного процесса в высшем учебном заведении. Автор считает, что качество образовательного процесса имеет сложную структуру и проявляется в единстве двух сторон: качества функционирования и развития образовательной системы; качества образованности личности – качество процесса и качество результата. Выдвигается идея, что подход основанный только на контроле качества результатов образования не отображает внутренние возможности образовательного процесса по достижению необходимого качества профессиональной подготовки студентов. Проанализированы педагогические условия управления качеством образовательного процесса. В выводах подчеркивается, что качество образовательного процесса – это интегральное свойство, которое обуславливает способность педагогической системы ВУЗа удовлетворять существующие и потенциальные нужды личности и общества, государственные требования по подготовке высококвалифицированных специалистов. Переход от идей совершенствования качества подготовки студентов, к идеям управления качеством образовательного процесса

является основной тенденцией в разработке современных моделей оценки качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, студенты, качество образовательного процесса, управление качеством образовательного процесса.

Гавриленко Ольга Николаевна

ПУТИ ОНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ ЗАКОНА УКРАИНЫ «О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»

В статье рассмотрено проблемы обновления содержания учебных дисциплин, в частности иностранных языков ее связи с постоянным усовершенствованием Государственных стандартов просвещения. В Законе Украины «О высшем образовании» в основу обновления содержания учебных предметов средней и высшей школы положен компетентный подход. В первую очередь это обеспечивает переориентацию иноязычное образование на коммуникативно-деятельное, личностно-ориентированное и культурологическое направление учебного процесса. Отсюда вытекают пути такого обновления: обозначение взаимосвязи содержания учебных предметов и методов обучения; обоснование однокомпонентных и многокомпонентных учебных предметов; сформировать предметную структуру учебного процесса, создать соответствующую технологию реализации такого подхода.

Ключевые слова: Закон Украины «О высшем образовании», компетентный подход, обновление, предметная структура.

Ольга Валерьевна КОРИННАЯ

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье проведен анализ последних достижений и публикаций в области контроля учебной деятельности учеников. Выявлены функции и принципы контроля как компонента педагогической системы. Обозначены основные проблемы оценивания результатов обучения в современной школе.

Ключевые слова: контроль, оценивание, результаты обучения, педагогическая диагностика, оценка знаний.

Ксения Александровна ГЛЯНЕНКО

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье проведен анализ феномена «речевая деятельность» в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях. Охарактеризованы функции речи, сделана попытка определить комплекс речевых умений и навыков учащихся, которые формируются в процессе обучения в соответствии с их компетенциями и способностями. Раскрыты перспективы личностно ориентированных технологий в условиях современного национального образования, обоснована необходимость развития коммуникативных компетенций учащихся благодаря совершенствованию речевых навыков на уроках украинского языка. Определено, что учителю необходимо создать условия для того, чтобы ученики отразились, о чем узнали, и спросили себя, что это означает для них, как это меняет их прежние представления, в конце концов, как они смогут это использовать в своей дальнейшей познавательной деятельности и в жизни. В статье выделены характеристики отдельных групп методов и приемов обучения, их систем, которые способствуют развитию и совершенствованию речевых навыков.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, коммуникативные способности, методы и приемы обучения.

Оксана Владимировна ТИНКАЛЮК

К ПРОБЛЕМЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ "ОБЩЕНИЕ" И "КОММУНИКАЦИЯ" В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье выделены этапы, на протяжении которых изучался феномен общения в научных исследованиях. Определена этимология слова «коммуникация». Осуществлено сравнение подходов к трактовке сущности понятий «общение» и «коммуникация» в научных справочных источниках (словарях, энциклопедиях и т.д.) и научных трудах. На основании проведенного анализа научной справочной литературы сделан вывод, что в трудах ученых понятие «общение» близко соотносится с понятием «коммуникация», однако имеет и отличительные черты. В лингвистике эти понятия трактуют как синонимические. В педагогике, психологии и социологии их рассматривают неоднозначно и толкуют как: несинонимические понятия, но как таковые, что пересекаются; тождественные понятия; близкие, но разные по объему понятия. Представлено свое толкование сущности понятия общения, исследование которого осуществлялось учеными в различных направлениях, каждый из которых представляет значительный интерес для нашего исследования.

Ключевые слова: общение, коммуникация, этапы исследования, интерсубъективный процесс, интерактивное взаимодействие субъектов, стороны общения, связь, сообщения, субъект-субъектные взаимоотношения.

Лариса Феликсовна ЕЙВАС

СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДПМ В УКРАИНЕ

Статья посвящена обзору специфики и особенностей профессиональной подготовки будущих учителей декоративно-прикладного искусства. В ней раскрыты составляющие системы и этапы профессиональной подготовки будущих учителей ДПИ; проанализированы существующие в Украине возможности для ее получения; определены место и роль циклов и направлений профессиональной подготовки в решении ведущих задач становления учителя в Украине на современном этапе развития науки и искусства; сделан вывод относительно тенденций усовершенствования системы профессиональной подготовки, в части усиления ее методической составляющей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего учителя, учитель декоративно-прикладного искусства.

Татьяна Владимировна ДУМАНСКАЯ, Виктор Аркадьевич ШВЕЦ
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ

В статье идет речь о необходимости создания концептуальной модели подготовки бакалавра экономики на основе компетентного подхода, в частности о формировании его математической компетентности во время изучения курса „Высшая математика”.

Ключевые слова: бакалавр экономики, компетентностный подход, высшая математика, математическая компетентность.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Владимир Федорович ЧЕРКАСОВ

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ НА ГРАНИ XVIII - XIX СТОЛЕТИЙ

Статья посвящена развитию музыкального образования в Украине на рубеже XVIII – XIX столетий. Обобщен опыт массового музыкального воспитания молодежи в учебных заведениях разных типов, выявлено влияние известных композиторов и педагогов-музыкантов на формирование музыкальной культуры личности.

Ключевые слова: музыкально-просветительная отрасль, учебные заведения разных типов, средства музыкальной выразительности, виды музыкальной деятельности, хоровое пение, музыкальная грамота, игра на музыкальных инструментах, музыкально-просветительская деятельность, индивидуальные музыкальные способности.

Наталья Григорьевна КАЛАШНИК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГУСТОСОЛОГИИ КАК ФАКТОРА ГАРМОНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА МОЛОДЕЖИ

Густосоология – наука об эстетических вкусах. Она основана на принципах гармонии и справедливости в развитии человеческого общества, совершенства в искусстве и повседневной жизни, базируется на идее духовного и нравственного воспитания как личности, так и общества. Сегодня поиск практических решений вопросов гармонизации жизненного пространства молодежи актуален для современной педагогической науки Украины.

Ключевые слова: густосоология, эстетический вкус, молодежь, гармонизация жизненного пространства.

Татьяна Борисовна СТРАТАН-АРТИШКОВА

К ВОПРОСУ ТВОРЧЕСКИ-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье анализируются научные труды, посвященные вопросам профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства; раскрываются концепции современных отечественных ученых и исследователей в области художественного и музыкально-педагогического образования, актуальные аспекты творческо-исполнительской подготовки будущего учителя музыкального искусства.

Ключевые слова: художественное образование, творческо-исполнительская подготовка, мастерство, компетентность, будущий учитель музыкального искусства.

Елена Александровна ЛАВРЕНТЬЕВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрываются вопросы факторов формирования и развития методологической культуры будущего учителя. Предоставляется обоснование феноменам готовности преподавателей к формированию у будущего учителя особого для сферы образования стиля мышления; путям внедрения сквозной общей и специальной методологической подготовки; способам использования механизмов методологической рефлексии в восприятии, понимании, проектировании и конструировании будущим учителем педагогической реальности; сущности педагогического мониторинга состояния педагогической системы развития методологической культуры будущего учителя. Делается вывод относительно необходимости создания данных педагогических условий в комплексе.

Ключевые слова: методологическая культура, система.

Светлана Александровна СОЛОМАХА

КАТЕГОРИИ ЭТИКИ И ЭСТЕТИКИ В ИЗМЕРЕНИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО РАЗВИТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Деятельность преподавателей художественных дисциплин создает основу формирования аксиологического отношения к искусству и ориентации личности в мире духовных ценностей. Уровень эстетической и этической ценности художественного образа может существенно влиять на становление личности, помогая ей принять более высокую систему ценностей и искать новые пути духовного восхождения.

Ключевые слова: категории этики и эстетики, искусство, личностное развитие, культурные ценности, преподаватели художественных дисциплин, художественно-эстетическое мировоззрение.

Зоя Михайловна СТУКАЛЕНКО

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье автор раскрывает структуру профессиональной толерантности будущего учителя музыкального искусства, где выделено пять взаимосвязанных составляющих (ценностно-ориентационная направленность, профессиональная компетентность, творческо-поведенческая деятельность, информационно-коммуникативная

культура, етнокультурність). На основани структурних компонентів определены функции указанного феномена.

Ключевые слова: профессиональная толерантность, учитель музыкального искусства, структура профессиональной толерантности, ценностно-ориентационная направленность, профессиональная компетентность, творческо-поведенческая деятельность, информационно-коммуникационная культура, этнокультурность.

Людмила Александровна ЧИСТЯКОВА
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ В ВНЕУРОЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ

В статье раскрыта сущность специфических принципов художественно-трудовой деятельности учащихся, особенности подготовки будущих учителей технологий к осуществлению этих принципов во внеклассной художественно-трудовой деятельности.

Ключевые слова: внеклассная работа, художественно-трудовая деятельность, принципы обучения.

Надежда Владимировна САФОНОВА
РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ - ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

Современное образование высших учебных заведений имеет четко выраженный международный характер. Проблема обучения и воспитания иностранных студентов, по опыту и практике высшей школы Украины, является одной из важнейших педагогических проблем в области международного образования.

Ключевые слова: гуманитаризация, культурология, диалог культур.

Юлия Валериевна ГРИЩЕНКО
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В УКРАИНЕ В XIX СТ.

В статье актуализируется проблема развития музыкального образования и педагогической мысли в Украине в XIX ст. На основе историко-педагогического анализа раскрываются особенности становления системы образования в условиях общественно-политических и социально-культурных изменений, которые происходили в течение века. Проанализированы особенности организации специальных музыкальных заведений, которые сыграли важную роль в усилении национальной направленности отечественного музыкального образования.

Ключевые слова: педагоги-музыканты, музыкальное образование, педагогический опыт, педагогическая мысль, музыкальное искусство.

Ольга Александровна КРАСОВСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье раскрываются концептуальные основы профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в отрасли художественного образования средствами инновационных технологий. В основе концепции – положения, которые являются почвой реформирования высшего педагогического образования: гуманитаризация и гуманизация, информатизация, инноватизация, непрерывность и степенность художественного образования в системе профессиональной подготовки учителей.

Ключевые слова: концептуальные основы, гуманитаризация и гуманизация, информатизация, инноватизация, непрерывность и степенность художественного образования.

Ольга Васильевна ОРЛОВА
ОТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ К МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье анализируются проблемы медиавосприятия и восприятия художественного произведения: их роль в литературной коммуникации, формат, структура, элементы, механизмы протекания. На основании сопоставления художественной и медийной рецепции рассматриваются возможности формирования медиавосприятия как основы медиакомпетентности.

Ключевые слова: художественное восприятие, медиавосприятие, медиакомпетентность, катарсис, рецепция, апперцепция, перцептивный образ.

Наталья Александровна ФИЛИПЧУК
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ УКРАИНСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В УКРАИНЕ (XVIII - XIX ВВ.)

В статье рассматриваются вопросы становления песенной и музыкальной культуры на украинских землях XVIII-XIX ст., которые являются важной составляющей истории национального музыкального образования, развития национальной культуры. Охарактеризованы исторические, политические, нациокультурные условия развития музыкальной культуры Украины, важность взаимосвязей между украинскими деятелями, музыкальными центрами.

Ключевые слова: украинские деятели, украинская культура, музыкальное образование, профессиональный опыт, народная песенность, национальное самосознание.

ABSTRACT REVIEWS OF JOURNAL ARTICLES

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS OF TODAY

V. Kremen

EDUCATIONAL PROCESS IN DIMENSION OF SYNERGISTIC ANALYSIS

The peculiarity of synergetics is in its interdisciplinary. This determines the applicability of synergistic models in the analysis of complex social systems, which is education. Principles and ideas of synergetics have considerable heuristic and methodological potential. Therefore, a synergistic approach to the education and upbringing of the individual can be basic to solve many problems. The interaction of the natural sciences, social and liberal arts knowledge, complemented by philosophical reflection, makes it possible to build a special conceptual-semantic space analysis, so we can formulate a new theoretical paradigm in the study of educational problems.

Keywords: education, synergy, synergy of education, methodology, paradigm, cognition, innovation.

V. Andruschenko

PEDAGOGY OF THE FUTURE IS A PEDAGOGY OF COMPROMISE

The concept of pedagogy of future based on dialectics of humanism and pragmatism is substantiated. The statements, that abandoning confrontation in education, we bring up a new generation that will define new directions for the development of civilization, creativity and freedom, is proved.

Keywords: education, philosophy of humanism and pragmatism, students, upbringing, practical knowledge, compromise.

O. Semeniuk, V. Parashchuk

THE MAIN CULTURAL AND COMMUNICATIONAL FACTORS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE OF HIGHER EDUCATION

The article presents one of the professionally oriented discourses – pedagogical. The emphasis is laid on its linguocultural and communicative specific character. Giving names to the participants of pedagogical discourse and forming of the main valuable directions of education using the examples of proverbs of some European languages constitutes the background of the work. It is highly stressed that pedagogical discourse is differentiated in the system of institutional discourses owing to its constituent parts: time and place, purposes, values and strategies.

Key words: pedagogical discourse, higher education, communicational strategies and tactics, proverbs.

N. Nychkalo

UKRAINIAN SCIENTIFIC SCHOOL OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE – THE TREASURE OF PRESENT AND FUTURE

The development of academician I.A. Zyzyun's science school «Teacher excellence» in the last quarter of XX – beginning of XXI century has been analyzed in the retrospective aspect. It reveals its links with other authors' schools (Academician A.A. Zaharenka), traces the influence of the concept of pedagogical excellence on the modernization of teacher education in Ukraine. The author has characterized the educational and methodical complex «Pedagogical excellence» that includes 2 curriculums, text-books, educational and methodical manuals and a reading-book.

Keywords: scientific school, teaching excellence, teacher, educational-methodical complex.

I. Ziaziun

THE SYSTEM OF EDUCATION IN THE DIMENSIONS OF COMPETENT TEACHING ACTIVITIES AND A SKILLFUL MANAGEMENT OF LEARNING PROCESS

Teaching in the sphere of learning and education consists of such activities as methodical, scientific, programming, system-creating, managerial etc. Experiential mastering of activities through the system of competence and competencies causes teacher's action that acquires high efficiency and quality of learning due to its pedagogical mastery as a synthesis of personal and practical characteristics of a personality.

Keywords: competence, competency, educational activities, educational performance, pedagogical skills, skillful management.

M. Yevtukh

NATIONAL IDENTITY OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATION CHANGES

The paper outlines some features of the restructuring of higher education in Ukraine with accentuation on maintaining national self-identification in the context of integration into the European educational space. The legal and regulatory aspects of the relevant changes were emphasized. Particular attention is paid to the pedagogical and personal responsibility of teaching staff in contemporary political and socio-economic changes.

Keywords: higher education, integration, national self-identification, the autonomy of the university, academic mobility, academic freedom

V. Bondar

CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF INTERNAL AND EXTERNAL FREEDOM OF A HUMAN BEING

This article reveals the content and productivity of thinking from the point of extraordinary important property – criticism, structure and technology of its development and formation, inclusion into the process of scientific and educational cognition. Mentality and criticism in the context of inner and external freedom of a human being as consistent features and properties of any type (kind) of a person appears to be the conceptual basis of critical thinking.

Keywords: thinking, critical, mentality, criticism, freedom.

O. Padalka

PROFESSIONAL-ECONOMIC TRAINING OF FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

The article presents a model of pedagogical technology of professional economic training of a future teacher, features of the concept of pedagogical technologies with the latest achievements of pedagogical science are indicated, main directions of improving pedagogical component of the national higher education are pointed out.

Keywords: teacher training, pedagogical technology, higher education.

M. Lapchik, M. Ragulina

THE MASTER'S PROGRAM ON PROBLEMS OF E-LEARNING AND APPLICATION OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

The article deals with the approaches concerning the elaboration of educational programs that are connected with such course like 050100 "Pedagogical education" which help to provide informational competence as a part of professional competence of master students taking into consideration their future professional work. Among such programs more preference is given to such programs: "Information technologies in education", "Distant education", "Electronic education", "Tutor practice in electronic education". Moreover, the article presents the approximate list and contents of the academic courses that form the nucleus of given above educational programs and professional series.

Keywords: master's program, educational programs, e-learning, distance educational technologies.

V. Kydin

EMOTIONAL AND AESTHETIC CULTURE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

The article describes the issues of forming emotional and aesthetic culture of the teacher. It is underlined that the whole process of teachers training should be radically improved and satiated with knowledge of all the best in the world of art. Teachers need to master the skills of playing musical instruments and the basics of arts creativity, develop the sense of beauty, high aesthetic appraisal of life perception and the diverse phenomena of the modern world culture.

Keywords: emotional and aesthetic culture of the teacher, teacher training, art world, playing musical instruments, artistic creativity, modern world culture.

O. Otych

SOLDIER TRADITIONS AND CUSTOMS AS FACTORS OF UPGRADING HIGHER MILITARY EDUCATION

The philosophical, culturological and semantic analyses of soldiery traditions, customs and rituals are realized in the article. Their classifications are presented on the basis of different criteria. Their functions, signs, methods of existence, mechanisms of the influence, historical value are characterized. Patriotic, educational, moral and psychological value as factors of upgrading of higher military education are proved.

Keywords: military education, defense of Fatherland, moral and patriotic education, competitive spirit, soldiery traditions, customs, rituals.

T. Desyatov

INTERNATIONALIZATION AND TRANSNATIONALIZATION - NATURALLY DETERMINED MANIFESTATIONS OF GLOBALIZATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION

The article deals with the internationalization and transnationalization of higher education as a modern global trends that places new demands on the quality of education, trends and level of training. It is noted that the modernization of European education was natural, since the geographical (the elimination of customs borders) and socio-economic (a single currency - the Euro) transformation led to increased mobility of European citizens. The need of the European labor market in accordance with international standards of qualification, recognition of diplomas and standardization of education is thoroughly justified. It is stressed that the main purpose of the Bologna reforms is to harmonize educational architecture of European countries by means of creating all-European descriptors of quality and standards, transparent qualifications; and desire to unite the scattered potentials into the single economic mechanism. The thesis that internationalization is the process of implementing the international component into the research, educational and administrative functions of higher education is confirmed. It is stressed that the University creates its subsidiaries, divisions, educational institutions abroad at the stage of transnationalization. It is concluded that internationalization and transnationalization of education are naturally determined manifestations of globalization.

Keywords: internationalization, transnationalization, professionalism, qualifications, mobility, globalization, the Bologna reform, education market, investment, human development.

A. Yaroshenko

THE CONCEPTS "COMPETENCE" AND "COMPETENCY" IN THE COURSE OF TRAINING OF SOCIAL SPHERE PROFESSIONALS IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE

The concepts of competence are examined in the article, competencies in educational space. Personality is analyzed and active to the competence of personality in an educational process at preparation of students in Institutions of higher learning. The components of professional competence and competencies are characterized in preparation of specialists of social sphere.

Keywords: competence, competency, approach in education, components of competence, professional competence, specialist of social sphere.

L. Tkachenko

FORMATION OF A SPECIALIST AS A CREATIVE PERSONALITY: PARADIGM OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

The article deals with the problem of formation of a specialist as a creative personality. We propose a synergistic approach to the problems of educational and teaching activities in higher education. Personal self-development

paradigm is presented, based on the principles and concepts of synergy.

Keywords: formation of a specialist as a creative person, a synergistic approach, high school, paradigm of personal self-development.

O. Semenog

TRAINING OF FUTURE TEACHERS ON THE BASIS OF POLYPARADIGMATIC APPROACH

The article outlined some aspects of professional training of future teachers of Liberal Arts through the focus of polyparadigmatic approach made by researches of the Institute of Teacher Education and Education of Adult NAPS of Ukraine and the Department of Theory and History of Teachers' skills. The interrelation of knowledge from various fields of the Liberal Arts (in particular Psychological Pedagogics, Literature and Information Technologies) is shown in the article. The aim of professional training of future teachers of Liberal Arts is to form a Man and Humanity.

Keywords: professional training, future teachers of humanities subjects, polyparadigmatic approach, Psychological Pedagogics, a Man and Humanity.

V. Kryzhko

THEORETICAL BASIS OF THE SYSTEM CATEGORY "INTEGRITY" IN UNIVERSITY MANAGEMENT

The study of the category "integrity" in the management of a modern university is performed within the framework of a systematic approach on the theoretical methodological level. Lineal connections of integrity in management within the system-synergetic measurements are established. Management priorities for the integrity of the university towards emergent changes are defined.

Keywords: integrity, integrity approach, antinomies of integrity, emergence.

E. Lodatko

PEDAGOGICAL LOGISTICS – INNOVATION DIRECTION OF SYSTEMATIC RESEARCH

The author studies in the article a number of problems of the informational and socio-cultural development of the society; those issues play an essential role in the pedagogical activities and influence the qualitative characteristics of the educational and upbringing activities results. The expediency to start using the notion of pedagogical concept-technology and pedagogical logistics as an innovation area of pedagogical research is being grounded in the article.

Keywords: pedagogical model; model of pedagogical activities; practice-oriented model of pedagogical activity; pedagogical concept-technology; pedagogical logistics.

L. Khomich

AXIOLOGICAL CONTENT-BASED EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

The system of cross-civilizational values that are an integral part of the professional activity of future teachers has been grounded in the article. They are formed by axiological content of vocational and educational training of future teachers.

Keywords: values, axiological content of teacher education, formation of future teacher personality, cross-civilizational values.

R. Vernyub

PROBLEMS OF FORMATION THE CONTENTS OF GENERAL TRAINING PROGRAMS ON SECOND LEVEL EDUCATION DEGREE

The problems of forming the maintenance of common professional preparation of the programs of the second level of higher pedagogical education connected with the necessity of introduction of competency based approach and with the orientation to the results of study during the development of new educational programs are considered in the article.

Keywords: educational program, maintenance of education, results of study

N. Levshin

INVARIANCE AS A PRINCIPLE OF DESIGNING EDUCATIONAL SYSTEMS

Invariance is substantiated as one of the principles of designing pedagogical systems. The relativity of invariance is emphasized and its relationship with the concepts of «isomorphism» and «homomorphism» is being described. The invariant nature of the concepts of «Pedagogy of higher school» course is characterized. Examples of the use of evidence-based principles are given.

Keywords: pedagogical system, structure, invariance, principle, designing, isomorphism, homomorphism, information culture, content of education.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN DETERMINING THE STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

I. Bekh

SPIRITUALIZATION AS A METHOD OF EDUCATION IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS

The article deals with the moral spiritualization of educational (humanities and natural sciences) sources as the student's establishing relations between the individual knowledge or mode of action and the supreme spiritual value. In this way, the process of personal significance attachment to learning achievements takes place.

Keywords: educational methods, sphere of existence, Ego-motives, broad social motives, spiritual values, moral spiritualization of learning content, ethical spiritualization of learning content.

O. Uvarkina, O. Puchkov

EDUCATION IN COMMUNICATIVE SPACE

The article deals with the problems of education identified by current trends of globalization and the information revolution in the communication space. Urgency of forming communicative competence, personal media culture and prominent role of education in social transformations of our time are stressed in the article.

Keywords: education, communication, communicative competence, media culture.

M. Sadovyy

SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL ISSUES SUBJECT TEACHING STRUCTURE OF CONTENTS

In this paper the problem of determining the conditions update the content of the subjects in the light of a new paradigm of education reviewed scientific and methodological problems of subject learning content structure, the notion objective knowledge, the methods of formation metaznan outlined the structure of the process of updating the content of education schools.

Keywords: the discipline, the foundations of science, objective knowledge, subject structure.

A. Sosnitsky

UNIVERSALIZATION OF THE NATIONAL UPBRINGING AND EDUCATION SYSTEM

The paper studies the main problem of modern upbringing and education that follows from the insufficiency of a biological potential of a human for a full-fledged acquirement of constantly growing volume of scientific knowledge. It is shown that this problem is of general scientific nature, and it naturally arises in all dogmatized knowledge systems that constitute modern science. A new interpretation of the processes of upbringing and education based on the Universal system of concepts is proposed, that resolves mentioned problem.

Keywords: the main problem of upbringing and education of a person, the reform of the national upbringing and education system, the Universal Model, the system of the universal concepts, universalization of the personality.

N. Grytsky

IMPLEMENTATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

The article considers the essence of the application of culturological approach to teaching a foreign language for Specific purposes. The author proves the necessity of orientation of professional foreign language education on the formation of the culturological competence of future specialists.

Keywords: culturological approach to foreign language for specific purposes, and culturological competence.

O. Chorniy

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AND THEIR ECONOMIC BASIS

A discursive vision of contemporary problems of higher education in Ukraine, which will allow to create an integrated approach to understanding the issues that will need to be solved in the nearest future, is offered. Cooperation with developed countries will help boost global competitiveness. The increasing of autonomy, both organizational and financial, will place the problems of regional development on a new level. From this perspective, branding and marketing is one of the most effective keys to build economic activity of universities.

Keywords: higher education, internationalization, R & D, market key factors.

S. Terepuschiy

CYCLIC CONCEPTS OF SOCIETY UNIFICATION AS ALTERNATIVE APPROACHES OF GLOBALISTICS

This paper discusses alternative concepts of the origin and reasons of globalization. The author has demonstrated the appropriateness of the use of historical induction to find major trends of historical unification. As an example the concepts of two scientists – Yuriy Kozuvkov and Vladimir Pantin were taken. The obtained results of the study allow theoretically predicting changes in the structure of contemporary social relations and could be applied in the public management system.

Keywords: globalization, unification, integration, differentiation, historical cycle.

N. Gomelya

CONSTRUCTION OF STUDENT AND TEACHING NETWORK COMMUNITIES IN PSYCHO-PEDAGOGICAL TRAINING OF A TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING

The article deals with the construction background of the student and teaching network communities in the process of psychological and pedagogical training of teachers of vocational training. A special attention is paid to the peculiarities of personality-oriented interaction in the "teacher-student" system and ways of its optimization and intensification in the process of psycho-pedagogical training in the framework of this program. In the article the author defines the principles of organization of the educational network communities and reveals the ways of organizing their collective activity in the conditions of virtual educational space.

Keywords: a teacher of professional training, online communities, pedagogy of online communities, psycho-pedagogical training, personality oriented studies.

L. Panchenko

IDEOLOGICAL ASPECTS OF MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Critical of the education system in modern society predetermine many functional features of the educational component of the society. Despite the semantic invariant educational sector contains some potential resources which are not transchasovuyu, specifically the historical significance commensurate with the needs of the present. Discover and conceptualize them - an obvious and urgent research priority.

Keywords: the potential of education, social dynamics, functional features, philosophy of education, the education system, philosophical and conceptual priorities, effective educational paradigm.

I. Khyzhniak

UKRAINIAN ELECTRONIC LINGUOMETHODOLOGY: HISTORICAL AND TERMINOLOGICAL EXCURSUS

This article outlines the important role of electronic linguomethodology in preparing today's teachers and the need for mastering of its basic theoretical and methodological guidelines for teaching language and/or methodology of teaching it in schools of all types. In the article a brief historical overview of the development of electronic

linguomethodology in the world and in Ukraine is observed in particular which allows to make sure in the necessity of further active development of this branch of linguomethodological science, the need to reconsider the traditional national methodological approaches to language teaching and methods of teaching. In addition, the author analyzes the key terms in this field and gives them her own definition.

Keywords: e-pedagogy, electronic linguomethodology, electronic linguodidactics, linguomethodology, linguodidactics, CALL

PEDAGOGY AS A SCIENCE, PRACTICE AND AN ACADEMIC DISCIPLINE.

G. Kobernyk

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AS LIFELONG EDUCATION

The essence of continuous education, the social contradictions that stimulate its realization and main tasks of continuous education have been analyzed. The qualities of individual to take part in continuous education for a qualitative self-development in accordance with changes in life, innovative activities at higher educational institutions and basic pedagogical conditions of these qualities formation have been proved in the article.

Keywords: continuous education, lifelong education, a qualitative self-development, the qualities of individual, innovative activities at higher educational institutions.

A. Rastrygina

THE PHENOMENON OF PERSONAL FREEDOM IN THE CONTEXT OF FORMING SPIRITUAL POTENTIAL OF A FUTURE SPECIALIST

This article is an attempt to understand personal freedom in the context of forming spiritual potential of a modern specialist; it outlines the conditions of its development in accordance with contemporary strategy of education at a higher educational institution and qualitatively new requirements as to the personality of a future pedagogue.

Keywords: spiritual potential, spirituality, personal freedom, self-expression, self-determination, self-realization, creative work.

O. Trifonova

PROBLEM COMPETENCE APPROACH IN HIGH SCHOOL

The problem of concept formation competencies, core competencies, competency approach in foreign and Ukrainian high school. Are pointed out methodological bases of competence-based approach for structure formation in university students readiness for competition work.

Keywords: competence, competency, competency based approach, the state standard student.

S. Iashnyk

ORGANIZATION OF MANAGEMENT PRACTICE OF THE FUTURE FORESTRY INDUSTRY EXPERTS

The practical part of training of future professionals in the field of forest management activities is analysed, its methodological framework and pedagogical conditions and principles of ensuring quality results of practical training are defined.

Keywords: practical training, management practices, personality-oriented approach, competence approach.

O. Mukoviz

ON SOME FORMS AND METHODS OF DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

This article analyzes contemporary forms and methods of distance learning in higher education, their place for continuous education of primary school teachers is defined. In particular, attention is drawn to the use of such activities as webinar, chat, forum, essays, [teleese](#). Emphasis is placed on the use of forms of control: testing, questioning and self-control.

Keywords: distance learning, system of continuous training of primary school teachers, forms, methods, control.

M. Yakovlyeva

MOTIVATIONAL AND COGNITIVE COMPONENTS IN THE FORMATION OF STUDENTS' GENERAL CULTURAL COMPETENCE IN HIGH LAW SCHOOLS

The article covers the ways of the students' formation the general cultural competence in higher law institutions, it's characterized by the definition of "general cultural competence", its main components (motivational and cognitive) and their influence on the formation of the future specialists in law.

Keywords: general cultural competence, culture, motivational component, cognitive component, competence, capacity.

O. Kirdan

STAGES OF DEVELOPMENT OF THE THEORY AND PRACTICE OF MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (XIX – EARLY XX CENTURY)

The process of developing the theory and practice of management of higher educational institutions of Ukraine XIX – early XX century is scientifically grounded, with emphasis on its main stages. The features and trends in the theory and practice of management of higher education institutions in accordance with the selected stages are founded. The changes in the theory and practice of management of higher education institutions of Ukraine of the researched historical period are determined. Regulatory and legislative basis to have governed the management of higher educational institutions are analyzed.

Keywords: theory and practice of higher educational institutions, stages, features, trends, regulatory and legislative basis of governing, governance, internal control, charter, reform.

O. Yezhova

CONTENT AND STRUCTURE OF THE MODEL OF A SPECIALIST

The article deals with the content and structure of the model of a specialist to develop the concept of his theoretical and practical training. The prognostic model of the specialist is proposed, factors (the forecast of innovative

development of branch) and monitoring parameters (professionally important qualities of the person) are at the input of it, and criteria (professional competence) are at the output.

Keywords: model of a specialist, professionally important qualities, the forecast of a branch, factors, criteria, a "black box".

Y. Goncharenko, O. Sushko

FINANCIAL MATHEMATICS IN THE SYSTEM OF TRAINING STUDENTS OF MATHEMATICAL SPECIALTIES

The purpose and the basic tasks of the discipline «Financial Mathematics» in the system of training students of mathematical specialties are formulated in the article.

Keywords: Financial Mathematics, content of education, requirements to knowledge and abilities.

T. Gritchenko

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY PEDAGOGICAL INTERCOURSE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article reflects the essence and structure of professionally pedagogical intercourse of primary school teacher and finds out the dependence of concepts "pedagogical intercourse" and "professionally pedagogical intercourse" of primary school teacher.

Keywords: intercourse, pedagogical intercourse, professionally pedagogical intercourse of primary school teacher.

O. Gurianova

COMMERCIAL SCHOOLS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION IN UKRAINE (LATE XIX – EARLY XX CENTURY)

A short history of commercial school's appearance and distribution in Ukraine in the late XIX – early XX century is examined in this article. The attempt to classify an old secondary school in the context of profile school has been made. The place of commercial schools in the system of profile education has been found.

Keywords: commercial education, commercial schools, profile education, profile school, school of intense training.

A. Syngayivska

ACADEMIC HONESTY -DISHONESTY – A DILEMMA FOR HIGHER EDUCATION

The problem of academic integrity and dishonest studies in higher educational establishments has been considered. The fact that academic mala fides, plagiarisms in particular, have taken root in the nature of educational activities characterizes this complex phenomenon as a social one. The essence of the notion "academic integrity" has been explicated and academic dishonesty has been examined in its legal, technical, ethical and social aspects. A campaign for eradication of mala fides in higher education is proposed to be conducted through elucidation, adoption of ethical codes, counterwork with regard to academic dishonesty and plagiarism, struggle against dishonest studies, penalties for academic fraud and in the first place – through the development of students' creativity.

Keywords: academic integrity and dishonesty, academic plagiarism, higher education, campaign for eradication of dishonest studies.

L. Filatova

FROM UNIVERSITY PROJECTS OF XVIII CENTURY TO THE OPENING OF KHARKIV UNIVERSITY: HISTORICAL DISCOURSE

The article reviews the creation of projects of universities in Ukraine in the eighteenth – early nineteenth century. and the role of Ukrainian nobility among the claims to the Russian authorities for establishment of university and higher music education.

Keywords: university projects, Ukrainian gentry, music education, the idea of national independence and patriotism.

N. Hrona

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF THE FUTURE TEACHERS TRAINING TO FORM TEXT-CREATIVE SKILLS AMONG THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL AGE

The author of the article analyzes the problems among primary school children which occur during the process of forming their text - creative skills. The author proves the idea that the training of the future teachers to the organization of the text-creative activities among the pupils of the primary school age consists in the knowledge how to manage speech development of the schoolchildren. Attention is drawn to the realization of communicative tasks in this process in every lesson of the Ukrainian language to support and develop the pupils' innate need for the text – creative activities during communication.

Keywords: text, text-creative skills, competence, pupils of the primary school age, the future teachers of the primary school, communication.

Turytsya O.

ORGANIZATION OF STUDENTS INDEPENDENT WORK AT THE STUDY OF CHEMICAL AND TECHNOLOGICAL DISCIPLINES IN THE COLLEGE OF FOOD PROFILE

The main notions of "independence", "independent work", "independent student work" are determined. The kinds, forms, levels, tasks, the main types of control and conditions of students independent work organization during the chemical and technological disciplines studying in the food technology college are defined.

Keywords: independent students work, technological disciplines, chemical disciplines.

A. Tsapko

PECULIARITIES OF MASTER TRAINING ORGANIZATION AT MEDIEVAL UNIVERSITY

The article deals with the introduction of Master training at medieval universities (while XIIth-XIIIth centuries); it is found out the meaningful filling of the "Master" definition; it is made demands to the receivers of Master degree at medieval universities.

Keywords: Master, Master degree, medieval university, training.

Y. Bahno., O. Serhiichuk

COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the important issue of training future teachers to pedagogical activities and professional competence as a constituent part of it. Components of professional competence are grounded in the article. The authors explains the issues of the role of competence-based approach in the training of future teachers in higher education and during students' teaching practice to meet the needs of modern society.

Keywords: competence, professional competence, the components of professional competence, training, teacher education, professionalism, innovative educational policy, innovation activity.

T. Garachuk

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF THE MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH MATHEMATICALLY CAPABLE PUPILS

The essence of the concepts «model», «system», «activity» in the context of the preparation of future primary school teachers to work with mathematically capable pupils has been characterized on the basis of analysis of scientific sources. Methodological approaches to the construction of the model of professional training of the future primary school teachers to work with mathematically capable pupils have been distinguished and theoretically grounded in terms of three types: system, activity and competence. The article focused on the peculiarities of the competence-based education and highlighted its main concepts: competence approach, competence, competency, key and subject competences. Educational competency in mathematics specified in the State standard of primary education has been characterized.

Keywords: methodological approach, the future primary school teacher, model, a model of professional training, system approach, activity approach, competence approach, activity, competence, competency, key competence, subject competence.

M. Parchuk

STOCHASTIC IN THE TRAINING OF PHYSICS TEACHERS

The article analyzes the educational-qualification requirements to personnel training direction "Physics", develops outline of links between knowledge, skills and competences are formed in the process of study of the course "Theory of probability and mathematical statistics" and disciplines in the cycle of professional and practical training.

Keywords: competence, training, probability theory and mathematical statistics, educational and professional program, educational qualification characteristics, content module, knowledge, abilities, skills.

D. Aystrahanov

MATHEMATICAL MODELING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROFILE OF MACHINE-SKILLED WORKERS

This paper studies the need to build mathematical models to study the professional competence of skilled workers machine profile and future professionals of other specialties, which is proved to be a complex system, and presents a scheme of modeling professional competence. Mathematical models of professional competence of future expert-based linear algebraic equations are possible and meaningful task modeling.

Keywords: professional competence, complex system mathematical model, the research problem.

O. Naumenko

DEVELOPMENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF THE FUTURE MANAGERS OF THE ORGANIZATION: REVIEW PROBLEMS

In the article the urgency of the problems of management training and managerial competence of future managers. The approaches to the interpretation of the concepts of "competence" and "managerial competence" in psychological and pedagogical literature. The study suggested a definition of "managerial competence of the future manager."

Keywords: management activities, management training, management competence, manager of economic profile, managerial competence of the future manager.

L. Dyachenko

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE-BASED APPROACH AS A LEADING TREND IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY IN THE BEGINNING OF XXI CENTURY

The main aspects of the introduction of competence-based approach to teachers' training in Germany are characterized by the following stages: discussion, decision-making and implementation. Key factors in the transformation of the training process are: scientific and educational community; educational policy at the national and regional levels; the function of educational institutions. The essential basis for reforming the education system in Germany is the development of standards for teachers' education. The main trend in renovation of teachers' education is seeking ways to ensure training and education of a person at the activity-position.

Keywords: competence approach, competence model of training, professional competence, education policy, pedagogical education, teacher, Germany.

Z. Stanovskykh

PEDAGOGICAL IDEAL AS PERSONAL REGULATORS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL WORKERS

The article presents the analysis of the psychological content of pedagogical ideals and their impact on the value and meaning self-regulation of a teacher's professional work. Pedagogical ideal is seen as the ideal model future result of professional activity - the image of the individual pupil, the process of educational interaction. The role of self-regulation in the ideal teacher is to determine the purpose of a professional activity and to motivate teacher to a self-development, to a constant movement towards self-ideal in a profession.

Keywords: ideal, pedagogical ideal, teacher's ideal model of professional result, teacher's professional self-regulation.

N. Terentieva

THE TRAINING OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL SPECIALTIES: PROPAEDEUTIC DISCIPLINE' TEACHING FEATURES

The paper outlines the content of the course "Introduction to university studies" aimed at disclosing specific activities of high school teachers in accordance with regulatory support of higher education in Ukraine in view of the fact that discipline is propaedeutic and some content positions on concentric model studies are more exposed to other disciplines regulation and variable cycles; individual work tasks aimed at practical implementation of certain kinds of work in accordance with the individual plan of teaching.

Keywords: university studies, higher education, education high school teacher activities (educational, methodical, scientific, social & humanitarian, organizational).

N. Franchuk

FORMATION OF INFORMATICS COMPETENCE IN THE STUDY OF COMPUTERIZED TRANSLATION TECHNOLOGIES

The article deals with informatics competences of future Computer Science teachers, emerging in the study of computer aided translation in different languages. The basic professional competence are presented, which should seize the future teacher of computer science in the field of computerized translation.

Keywords: competence, competency approach, professional competence, computerized translation.

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGY AS A THEORY AND PRACTICE IN THE COURSE OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE

I. Shishova

THE EMOTIONAL AND CREATIVE COMPONENT OF TRAINING FUTURE TEACHER OF CORRECTIONAL EDUCATION

The problem of the increase of efficiency of the training and education of children with special necessities is a vital question both for Ukraine and for other countries of world community because more and more pupils have problems of various organs and systems development. Psychological and pedagogical conditions of future elementary school teachers to work under conditions of integral education are: updating the content of training future teachers of theoretical issues concerning the problem of educational neglect; providing future teachers the skills and abilities of correctional and educational work; complex organization of practice lessons of the content character. Emotional and creative component of correctional education is considered in the article. The conceptual model of emotional and creative individuality of the teacher institutions is developed. The driving forces and mechanisms of development of this integrated quality are analyzed. The modern condition of use of art in the contents of their professional training is discovered.

Keywords: psychological and pedagogical training, professional education, integration, inclusive education, children with problems of development.

L. Bozhenkova

PREPARATION OF STUDENTS TO REALIZATION OF PROFILE LEARNING IN HIGH SCHOOL

The current syllabus for the training of the future Mathematics teachers for profile education is considered.

Keywords: training, profile education, program, principles.

J. Radchenko

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AS A BASIS OF TEACHER TRAINING

The article deals with grounded relevance of integrating psychological and pedagogical knowledge (Psycho-Pedagogy) in organizing teacher training; scientific background of psycho-pedagogy and its place in teacher training are defined; the required performance of training outcomes are found.

Keywords: psychopedagogy, teacher training, «Self-concept», development, activity, action, subjects of pedagogical action.

R. Kubanov

SCIENTIFIC APPROACHES TO QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION

The article describes the scientific approaches to the management of quality of educational process in higher education. The author believes that the quality of the educational process is complex and manifests itself in the unity of the two sides: the quality of the functioning and development of the educational system; quality of education of personality – the quality of the process and quality of the result. The author puts forward the idea that the approach based only on the quality control of the results of education does not reflect the internal capabilities of the educational process to achieve the required quality of training students. Pedagogical conditions of quality control of the educational process are analyzed. The findings emphasize that the quality of the educational process – is an integral property, which determines the ability of the university educational system to meet current and potential needs of the individual and society, the state requirements for the preparation of highly qualified specialists. The transition from the ideas of improving the quality of

training students to the ideas of quality control of the educational process is a major trend in the development of modern models of assessing the quality of training of future specialists.

Keywords: university, students, quality of education, quality control of the educational process.

O.M.Havrylenko

THE UPDATING WAYS OF THE TEACHING FOREIGN LANGUAGES CONTENT IN CONFORMITY WITH THE NEW LAW «ABOUT HIGHER EDUCATION»

The article deals with the problems of the subjects' content updating and in particular foreign languages, its connection with the constant improvement of the State educational standards. In the Law of Ukraine "About Higher Education" the competence approach is placed in the basis of the content update of the secondary and higher schools subjects. Hence the upgrade paths are arised: to outline the relationship of the content of subjects and teaching methods; justify the one-component and multicomponent subjects; form the subject structure of the educational process, to create appropriate technology implementation of this approach.

Keywords: Law of Ukraine "About Higher Education", content updating, upgrade, subject structure

O. Korinna

The article analyzes the latest research and publications in the field of control of educational activity of students. Identified functions and principles of control as a part of the pedagogical system. The major issues of the evaluation of learning outcomes in the modern school.

Key words: monitoring, evaluation, learning outcomes, teaching, diagnosis, assessment of knowledge.

K. Hlianenko

COMPETENT APPROACH TO THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PUPILS' SPEECH ACTIVITY

This article provides an analysis of "speech activity" in the psycho-pedagogical and linguistic studies. Functions of speech and attempts to define complex language skills and knowledge of students, which are formed in the learning process according to their skills and abilities are characterized in the article.

The perspectives of personal oriented technology in today's national education are revealed, the requirements of development of the communicative competence of pupils by improving speech skills at the Ukrainian language lessons are grounded.

It is determined that the teacher should create conditions for students to reproduce learned material and ask themselves what it matters to them, how it changes their previous idea, how they can use it in their further cognitive activity and life.

The characteristics of certain groups of methods and techniques of learning, their systems that contribute to the development and improvement of speech skills are emphasized in the article.

Keywords: speech, speech activity, communicative skills, study methods.

O. Tynkalyuk

TO THE PROBLEM OF THE ESSENCE OF THE CONCEPTS "INTERCOURSE" AND "COMMUNICATION" IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENTIFIC LITERATURE

The stages during which the phenomenon of communication was studied in scientific researches are distinguished in the article. The etymology of the word "communication" is defined. The comparison of approaches to the interpretation of the essence of the concepts "intercourse" and "communication" in scientific reference sources (dictionaries, encyclopedias, etc.) and scientific works is carried out. On the basis of the conducted analysis of scientific reference literature the author came to conclusion, that the concept "intercourse" is correlated with the concept "communication" in works of scientists. However, it has distinguishing features. In linguistics these concepts are interpreted as synonymous. In pedagogy, psychology and sociology they are examined ambiguously and interpreted as: not synonymous concepts, but as such, that cross; identical concepts; similar but different in volume concepts. The interpretation of the essence of the concept "intercourse" is presented in the article. The study of this phenomenon was carried out by the scientists in different directions, each of which is of considerable interest for our study.

Keywords: intercourse, communication, stages of research, inter-subjective process, interactive cooperation of the subjects, sides of communication, message, subject and subject relationship.

L. Eivas

SPECIFICITY AND FEATURES OF MODERN SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER ARTS AND CRAFTS IN UKRAINE

Article is devoted the review of specificity and features of vocational training of the future teachers of arts and crafts. In it making systems and stages of vocational training of future teachers arts and crafts are opened; possibilities existing in Ukraine for its reception are analysed; the place and a role of cycles and vocational training directions in the decision of leading problems of formation of the teacher in Ukraine at the present stage of development of a science and art are defined; the conclusion concerning tendencies of improvement of system of vocational training, regarding strengthening of its methodical component is drawn.

Key words: vocational training of the future teacher, the teacher of arts and crafts.

T. Dumanska, V. Shvez

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO BACHELORS OF ECONOMY

The article signifies the necessity of creating conceptual model of training bachelor of economy on the basis of competence approach, in particular about forming mathematical competence during the study of the course „ Higher Mathematics”.

Keywords: bachelor of economy, competence approach, Higher Mathematics, mathematical competence.

ART EDUCATION IN UKRAINE: MODERN STATE AND THE PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

V. Cherkasov

DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION IN UKRAINE AT THE TURN OF XVIII - XIX CENTURIES

The Article is devoted to the development of music education in Ukraine at the turn of XVIII – XIX centuries. The experience of mass musical education of young people in educational institutions of different types are summarized, the influence of famous composers and music teachers musical culture on the formation of personality are revealed.

Keywords: musical and educational sector, educational institutions of different types, means of musical expression, types of musical activities, choral singing, musical instrument, playing musical instruments, musical and educational activities, individual musical abilities.

N. Kalashnyk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF GUSTOSOLOGY AS A FACTOR OF THE YOUTHS' LIVING SPACE HARMONIZATION

Gustology – science of aesthetic tastes. It is based on the principles of harmony and justice in the development of human society, perfection in art and day-by-day life, the idea of spiritual and moral education of both the individual and society. Today, the search for practical solutions to the issues of harmonization of youths' living space is relevant for modern pedagogical science of Ukraine.

Keywords: Gustology, aesthetic taste, youths, harmonization of living space.

T. Stratan-Artyshkova

ON CREATIVELY PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

The article reviews the scientific papers on issues of training future teachers of music; serves modern concept of local scientists and researchers in the field of art, music and teacher education reveals relevant aspects of creatively performing training of future art music teachers.

Keywords: art education, creatively performing training, skills, competence, future music teacher.

O. Lavrentieva

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER

In article questions of factors of formation and development of methodological culture the future teacher's are reveal. The substantiation is given to phenomena of readiness of teachers to formation at the future teacher special for an education sphere of style of thinking; to ways of introduction of through general and special methodological preparation; to ways of use of mechanisms of a methodological reflexion in perception, understanding, designing and designing by the future teacher of a pedagogical reality; essence of pedagogical monitoring of a condition of pedagogical system of development of methodological culture future teacher's. The conclusion concerning necessity of creation of the given pedagogical conditions for a complex becomes.

Keywords: methodological culture, system of vocational training of the future teacher.

S. Solomaha

CATEGORIES OF ETHICS AND AESTHETICS IN MEASURING WORLD VIEW DEVELOPMENT OF TEACHERS OF ARTISTIC DISCIPLINES

Activity of teachers of art creates foundation for forming axiological attitude to the art and orientation of personality in the world of spiritual values. Level of aesthetic and ethic value of image of artistic work can substantially influence personality formation, helping a man accept the higher system of values and search the new ways of spiritual ascent.

Keywords: categories of ethics and aesthetics, art, personality development, cultural values, teachers of artistic disciplines, artistic and aesthetic outlook.

Z. Stukalenko

STRUCTURE OF PROFESSIONAL TOLERANCE OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

In the article the structure of professional tolerance of future teacher of music is grounded, which highlighted five interrelated components (value-orientation orientation, professional competence, functional communication, information and communication culture, etnokulturmist). Based on the structural components of the functions of this phenomenon. Functions of this phenomenon are determined on the basis of structural components. It is concluded that teaching levers and perfection of the educational process should serve tolerant attitude of the teacher that promotes students' hedonistic attitude to art.

Keywords: professional tolerance, music teacher, the structure of professional tolerance, value-orientation direction, professional competence, functional communication, information and communication culture, ethnoculture.

L. Chystyakova

SPECIFIC PRINCIPLES OF LEARNING IN EXTRACURRICULAR CRAFT ACTIVITIES OF PUPILS

The article discloses the essence of specific learning principles of student's extracurricular craft activity, the peculiarities of preparing future technology teachers to realize these principles in extracurricular craft activity.

Keywords: extracurricular activity, extracurricular craft activity, principles of learning.

N. Safonova

DEVELOPMENT OF AESTHETIC AND CREATIVE THINKING OF STUDENTS DURING THE TEACHING "HISTORY OF UKRAINIAN CULTURE"

Modern education institutions of higher education has a distinct international character. The problem of foreign students, the experience and practice of higher education of Ukraine is one of the most important pedagogical issues in international education.

Keywords: humanitarization, cultural studies, the dialogue of cultures.

Yu. Grishchenko

THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT IN UKRAINE IN THE XIX CENTURY

The article is devoted to the problems in the development of music education and pedagogical thought in Ukraine in the 19th century. On the basis of the historico-pedagogical analysis we reviewed the peculiarities of the establishment of the educational system under socio-political and sociocultural changes throughout the century. We analysed the organization peculiarities of specific music institutions that were instrumental in the strengthening of national orientation in ukrainian music education.

O. Krasovska

CONCEPT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ART EDUCATION BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

In the article conceptual principles of professional training of future primary school teachers in art education by means of innovative technologies. The conception is based on the foundation of reformation of higher pedagogical education: humanities, humanization, informatization, innovation, continuity and staidness of art education in the system of professional training of teachers.

Keywords: conceptual principles, humanities, humanizing, informatization, innovation, continuity and staidness of art education.

O. Orlova

FROM THE ARTISTIC PERCEPTION TO THE MEDIA COMPETENCE

The article analyses the problems of media perception of artistic work and their role in the literary communication, format, structure and elements. On the basis of contrasting literary and media perception the possibilities of forming media perception as a part of media competence is analyzed in the article.

Keywords: artistic perception, mediaperception, mediacompetence, catharsis, reception, apperception, perceptual image.

N. Filipchuk

PROFESSIONAL EXPERIENCE OF UKRAINIAN FIGURES IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CULTURE IN UKRAINE (XVIII - XIX c.)

In the article the questions of becoming of song and musical culture are examined on Ukrainian earth of XVIII - XIX of century, that is an important constituent for history of national musical community, development of national culture. The historical political, natiocultural terms of development, meaningfulness, importance of various intercommunications on the walks of life of musical works of Ukrainian artists of and centers of musicologist are described.

Keywords: ukrainian figures, Ukrainian culture, musical education, work experience, folk song, national consciousness.

Тематичний випуск

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

Додаток 2, том 1, 2014 р.

ТЕМАТИЧНІ РУБРИКИ ВИПУСКУ:

Педагогіка вищої школи: рефлексії сьогодення

Філософія освіти у визначенні стратегії розвитку вищої школи України на початку XXI століття

Педагогіка вищої школи як наука, практика, навчальна дисципліна

Психологічна педагогіка як теорія і практика розвитку педагогічної майстерності

Мистецька освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України Протокол № 7/11 від 29 вересня 2014 р.

Редакційна колегія випуску:

Андрусишин Б.І., Гончаров В.І., Кононенко С.О., Левшин М.М., Падалка О.С.,
Садовий М.І., Семенюк О.А., Торбін Г.М., Тітаренко Н.Ю., Трифонова О.М.,
Уваркіна О. В.

Відповідальний редактор випуску:

Левшин М.М.

Підготовка до друку:

Марченко Н.В., Макаренко О.Л., Прохор І.П., Тітаренко Н.Ю., Трифонова О.М.

Вища освіта України №3 (додаток 2) – 2014 р. – Тематичний випуск

«Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – 380 с.

У тематичному випуску часопису «Вища освіта України» вміщені наукові статті фахівців з питань методології, теорії і технологій педагогіки вищої школи. Співвідношення філософії освіти та педагогіки вищої школи, проблеми імплементації нового Закону України «Про вищу освіту» в діяльність вищих навчальних закладів, напрямки уточнення предмету, обґрунтування змісту, умов здійснення компетентнісного підходу, виокремлення інноваційних чинників її розвитку; конструювання педагогічних систем вищої освіти; результати досліджень по реалізації технологічного підходу у вищій освіті та надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості, психологічна педагогіка як теорія і практика розвитку педагогічної майстерності, зарубіжний досвід упровадження контекстно-професійної підготовки фахівця; педагогічна аксіологія та аксіопедагогіка як субдисципліни педагогічної науки; інформаційні технології у навчальному процесі вищого навчального закладу - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. Особливу увагу звернено на філософію освіти у визначенні стратегії розвитку вищої школи України на початку XXI століття, методологічну основу педагогіки вищої школи. Публікації видання адресовані науковцям, дослідникам психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

НАДРУКОВАНО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИМ ВІДДІЛОМ

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.

Підписано до друку 30.10.2014 р. Формат 60x80¹/₁₆. Друк різнограф.

Папір офсет. Ум.др.арк. 45,5. Зам. № 7639. Наклад 82 пр.

СТАТТІ ПОДАНО В АВТОРСЬКІЙ РЕДАКЦІЇ