

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 135

Кіровоград – 2015

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки / Ред. кол.: В.В.Радул, В.А.Кушнір та ін. – Випуск 135. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 272 с. – (Серія: Педагогічні науки).

ISBN 978-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

Рецензенти: **Гриньова М.В.**, доктор педагогічних наук, професор;
Солдатенко М.М., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. №1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Радул В. В. | – доктор педагогічних наук, професор (науковий редактор); |
| 2. Кушнір В. А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Мельничук С. Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Ткаченко О.М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Шандрук С.І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 9. Галета Я.В. | – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 7 від 26 грудня 2014 року*).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-7406-57-8

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2015

УДК 811.37.091

ЗДАТНІСТЬ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Олена ВОВК (Черкаси)

Постановка проблеми. Одним із показників рівня сформованості комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів є здатність створювати й використовувати концептуальні моделі навчальної інформації у процесі пізнання [1, 236]. Розвиток означеної здатності вимагає вмінь ментально репрезентувати знання.

Аналіз останніх досліджень. Ментальні репрезентації (далі МР) трактують як: викликання з пам'яті різноманітних процедур дій для оперування з навчальним матеріалом [7, 38]; фіксовану форму певним чином упорядкованого знання або ту чи ту форму його зберігання (фрейм, схему, модель тощо) [8, 98–99]; інструмент застосування знань до певного аспекту дійсності [5, 36].

Отже, МР можна розглядати як конструкцію, побудову якої залежить від обставин ситуації й інтелектуальних ресурсів індивіда. Саме завдяки МР, яка виявляється в індивідуалізованих формах сприйняття, відображення й розуміння вхідної інформації, простежується реальна інтелектуальна діяльність особистості. У кожної людини вона вирізняється: по-перше, своєю гнучкістю (цим пояснюється різноманітність способів розв'язання завдань); по-друге, тенденцією створювати ментальний контекст, тобто наявні знання суб'єкта [8, 103]. У ментальному контексті відбувається побудова суб'єктивного образу об'єктивної ситуації завдяки активізації й розгортанню наявних інтелектуальних ресурсів, а також включеності сприйнятих зовнішніх особливостей нової ситуації чи інформації про неї. Фактично, ментальний контекст зумовлює наявність індивідуалізованих форм розуміння однієї й тієї ситуації [15, 138].

Метою цієї статті є показати, як використовується ментальний контекст у ході репрезентування навчальної інформації у свідомості індивіда за допомогою концептуальних моделей.

Виклад основного матеріалу. *Ментальні (концептуальні) моделі* є однією з форм МР: до них відносять схеми, фрейми, скрипти, сценарії, моделі мереж тощо. Ці моделі є системою психічних утворень, які забезпечують людині можливість надходження нової інформації та її перетворення у процесі пізнання, а також керування процесами переробки інформації й вибірковості її інтелектуального відбиття [15,

46]. Вони представляють певне знання в довготривалій чи короткочасній пам'яті, структура якого відповідає структурі репрезентованої ситуації. Ці моделі, будучи внутрішніми символами, інтегрують інформацію від усіх сенсорних систем (візуальної, аудіальної, кінестетичної логічної/дискретної) [13, 46].

Опрацювання, або осмислення вхідної інформації відбувається через активацію ментальних структур, які зберігають уже засвоєні знання в різних формах. Результатом такого процесу є розгорненість певного ментального простору, в якому будується МР нової інформації, а зберігання цієї інформації у свідомості людини відбувається за рахунок згорнутості цієї МР у концепт [8, 135]. Концепти є ментальними пакетами інформації, квантами знання, де в різноманітних формах зберігається інформація про виокремлені раніше у процесі МР релевантні сторони певного об'єкта [4, 53]. Концепт, будучи оперативною одиницею мислення, може спиратися на чітку логічну форму (поняття) або ж не містити такої (образ, який не розкладається на складники). Концепти утворюють єдиний рівень представлення знань, де поєднується мовна, сенсорна й моторна інформація [12, 20].

Концепт виникає у процесі побудови інформації про об'єкти та їхні властивості. Ця інформація може містити як відомості про об'єктивний стан речей у світі, так і відомості про уявні світи. Це також відомості про те, що індивід знає, припускає, думає чи уявляє про об'єкти світу. Концепти є будівельними елементами концептуальної системи людини. Під *концептуальною системою* розуміють той ментальний рівень або ту ментальну організацію, яка включає сукупність усіх концептів та їхнє впорядковане об'єднання [12, 22]. Концептуальна система розглядається в термінах МР, а саме схем, фреймів, моделей тощо. Одним із видів МР є моделі мереж. Зупинимось на них докладніше.

Моделі мереж – це система психічних утворень, які забезпечують людині можливість доступу нової інформації в ментальний простір та її перетворення у процесі пізнання, а також керування процесами перероблення інформації [10, 407]. Будучи репрезентацією семантичних знань, моделі мереж передбачають, що слова, які зберігаються в семантичній пам'яті, зв'язані

пропозиціями як найменшими одиницями знання. Головна особливість моделей мереж міститься в механізмі їхнього функціонування. Так, О. Харві, Д. Хант і Х. Шродер наголошують на ефекті «згорненості концепту» понятійної структури. Це означає, що, з одного боку, об'єкт набуває певної пізнавальної цінності, оскільки він виявляється співвіднесеним із певним концептуальним референтом, а з іншого, концепт «працює» лише за наявності релевантного йому об'єкта. Тому, якщо прибрати об'єкт, концепт виявиться у згорнутому стані [11, 13].

Використання моделей мереж у процесі навчання іноземної мови необхідне для розвитку когнітивних механізмів мислення і активізації ментального контексту студентів-філологів. Ментальний контекст зумовлює наявність індивідуалізованих форм розуміння дійсності та впливає на репрезентаційні механізми, які визначають стратегії пізнавальної діяльності індивіда. До моделей мереж належать, насамперед, семантична мережа, модель поширення активації та модель ЕЛІНОР.

Семантичні мережі (А. Коллінз і М. Квілліан) – це ієрархічні моделі репрезентації знань, що представляють довготривалу пам'ять як велику мережу понять, зв'язаних між собою вузлами й атрибутами [9, 241]. Мережа має максимальну впорядкованість та компактність і дозволяє визначити, яким чином інформація викликається з семантичної пам'яті [3, 89]. Семантичні мережі відображають у свідомості індивіда концепти значень лексичних одиниць, котрі об'єднуються певним чином у структуру, яка становить весь мовний матеріал. Іншими словами, семантичні мережі слугують лексичним наповненням конструкцій, зв'язаних зі схематизацією набутого досвіду. На думку Г. Скрега, у семантичних мережах особливим чином відображена асоціативна організація зв'язків, точки перетину якої мають назву вузлів. Кожен вузол мереж зображується, або

репрезентується окремим словом, представленим певним концептом засвоєних і відображених у пам'яті людини тих чи тих понять, і може бути зв'язаний із будь-якою кількістю інших вузлів (залежно від складності фіксованого ним поняття) [6, 230].

Відношення між концептами можуть бути описані через поняття семантичних мереж, де точками перетину (вузлами) є певні концепти. Найпростіші види концептуальних залежностей у семантичних мережах мають такий вигляд: $A \in B$; A має B ; A має відношення до B (A зв'язане з B). Характерною особливістю цих мереж є також наявність трьох основних типів відношень [10, 409]:

- клас – елемент класу;
- якість – значення;
- приклад елементу класу.

Інколи семантичні мережі мають такі типи відношень:

- зв'язки типу «*part – the whole*» («*class – subclass*», «*element – quantity*»);
- функціональні зв'язки (можуть позначатись дієсловами типу *to have, to influence тощо*);
- темпоральні зв'язки (*earlier, sooner, later, during тощо*);
- атрибутивні зв'язки (*to have a quality, to mean, to be characterized*);
- логічні зв'язки (*and, or, but та ін.*).

Семантична мережа як модель організації знань дещо спрощено представляє семантичні відношення, наявні у звичайних когнітивних процесах. Мета ж мовленнєвого впливу якраз і вимагає, щоб на деякі мовленнєві стимули людина реагувала миттєво й однозначно, а для цього необхідно, щоб доступ до семантичних знань був нескладним. Деякі концепти в пам'яті людини явно асоціюються з іншими (наприклад, *sour – a lemon, fruit – an apple*). Саме такі асоціації продукуються шляхом установаження семантичних залежностей між концептами у процесі комунікації. Наведемо релевантний приклад семантичної мережі концепту *A Theatre* (рис. 1).

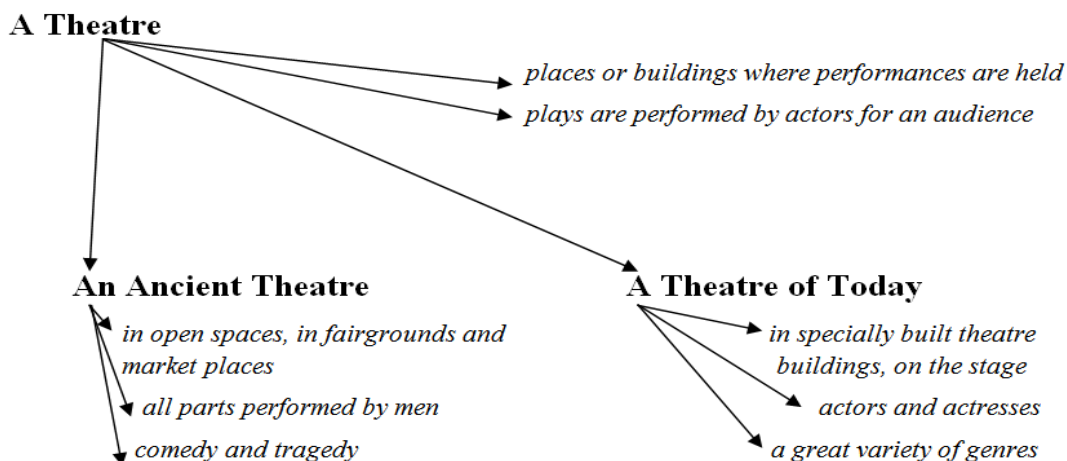


Рис. 1. Семантична мережа концепту *A Theatre*

Наступна модель мереж має багато спільних рис із семантичною мережею. У когнітивній науці вона отримала назву **моделі поширення активації** (А. Коллінз та І. Лофтус). Згідно з цією моделлю, поняття зберігаються в понятійному просторі людини й зв'язуються зі спорідненими поняттями за допомогою асоціацій. Збудження одного елемента в мережі викликає збудження інших, сусідніх, елементів, тобто спричиняється поширення активації [10, 412]. Вузли моделі поширення активації, як і вузли семантичної мережі, є концептами вже засвоєних і відображених у пам'яті суб'єкта понять, які зберігаються у згорненому вигляді.

Активация певного вузла, за яким, найімовірніше, стоїть окреме слово, спричиняє активацию інших вузлів, прилеглих до нього. Мережа поширення активації залежить від сили зв'язку між вузлом, який був активований першим, та іншими вузлами [2, 128]. На відміну від семантичної мережі, модель поширення активації не має ієрархії типів, що дозволяє не зважати на принцип когнітивної економності. Це означає, що лінійний пошук «вгору і донизу» за ієрархією не відбувається, тому що атрибути певного поняття можуть зберігатись у мережі одразу ж поряд із цим поняттям. Наведемо приклад моделі поширення активації концепту *London* (рис. 2).

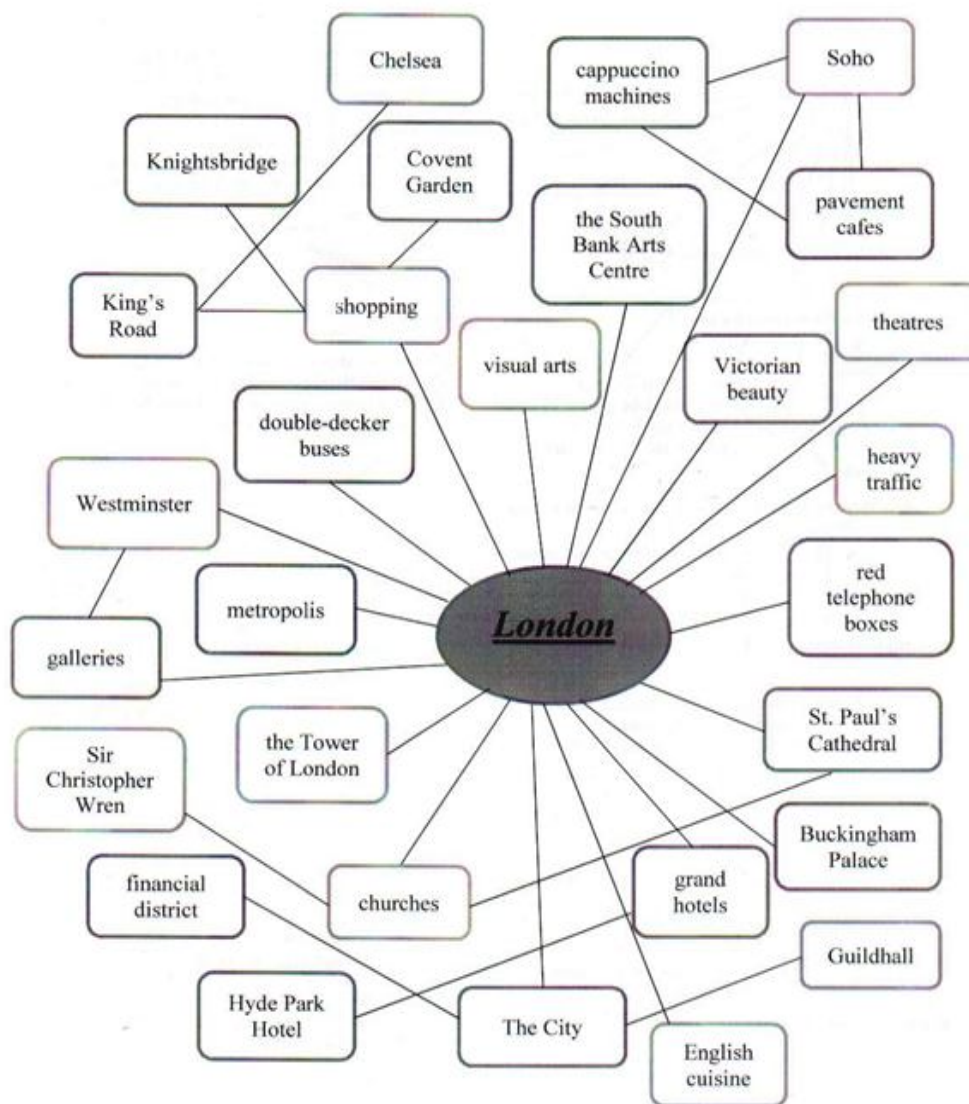


Рис. 2. Модель поширення активації концепту *London*

Ще однією моделлю мереж є **модель ЕЛІНОР** (П. Ліндсей, Д. Норман і Е. Румельхарт). Семантична пам'ять у цій моделі представлена як складна мережа вузлів і ліній, схожих на ті, що були описані в інших моделях. Вузли означають поняття й події, а лінії –

смыслові зв'язки [16, 238]. Відповідно до означеної моделі, в довготривалій пам'яті представлені три види інформації: поняття, події й епізоди. **Поняття** – це конкретна ідея, яка визначається трьома типами відношень: «бути» (*is a...*), «мати» (*has, is, can*) і «зворотний шлях»

(is an inverse). Подія – це ситуація, де є дії, діючі особи й об'єкти. Дія, яка відбувається, зазвичай описується дієсловом. Епізоди – це події, об'єднані пропозиційними зв'язками трьох типів:

- 1) відношення «потім» (*then*), які ведуть до нової події;
- 2) відношення «в той час як» (*at that moment*), котрі дозволяють поєднувати поточні події з новою подією;

- 3) відношення «час» (*time*), що дозволяють поєднувати події з невизначеним часовим порядком.

Авторами моделі наголошується, що вузли названі так для простоти – так, ніби вони були б конкретними елементами, але насправді це абстрактні сутності, які означають місце, де сходиться набір відношень, котрі становлять

поняття. Приклад описаної моделі на основі фрагменту англійського твору *Three men in a Boat* Джерома К. Джерома представлено на рис. 3.

Висновки. Описані вище ментальні (концептуальні) моделі сприяють розвитку здатності до концептуального моделювання інформації, а одтак і формуванню високого рівня комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів. Здатність до концептуального моделювання є показником розвиненості їхнього інтелекту. Тому перспективою подальшого вивчення заявленої проблеми може бути можливість застосування моделей мереж у формуванні множинного інтелекту майбутніх фахівців-мовників.

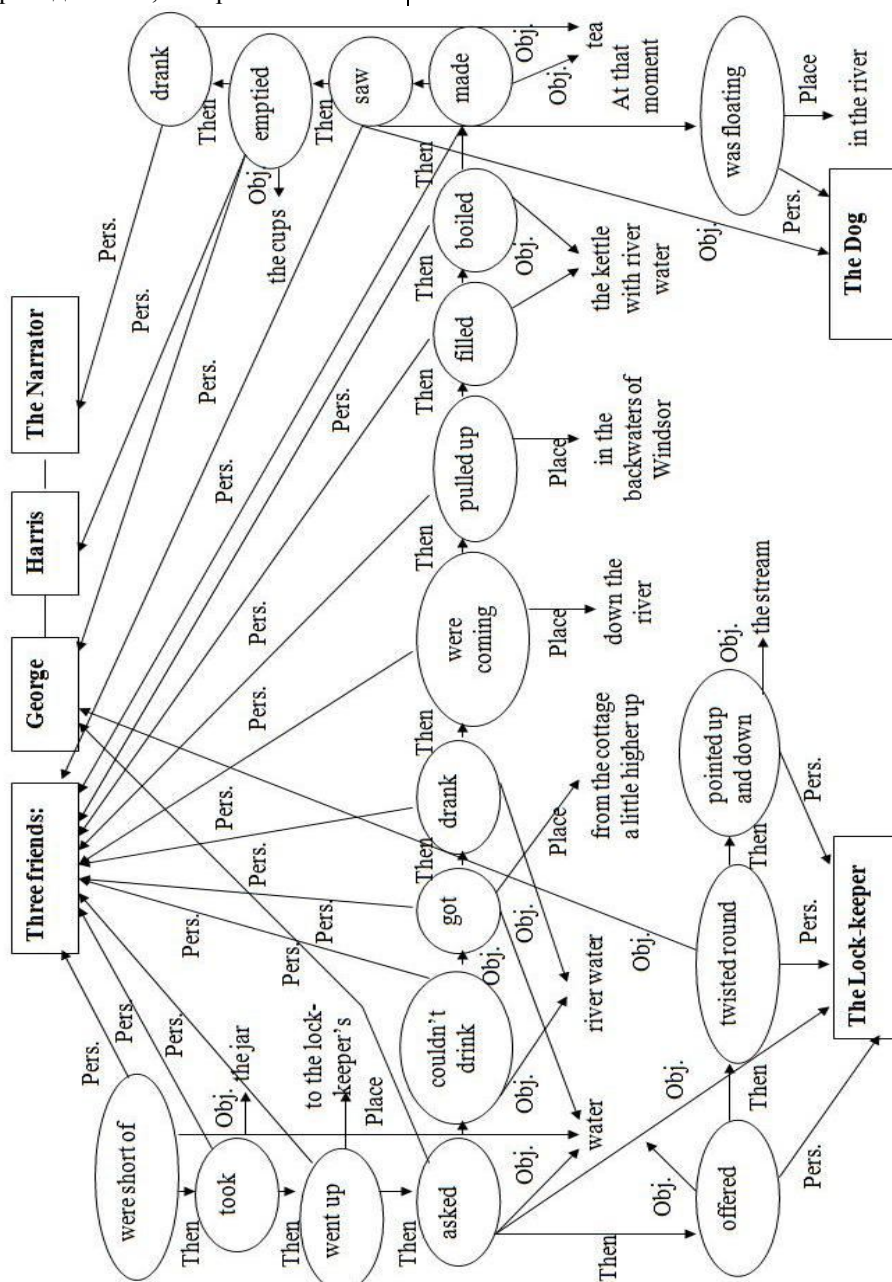


Рис. 3. Приклад моделі ЕЛНОР

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.

2. Когнитивная психология / Х. Гейвин. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.

3. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; [под ред. Е.С. Кубряковой]. – М.: Филол. фак-т МГУ, 1997. – 245 с.

4. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141 – 172.

5. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж. Ф. Ришар. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 252 с.

6. Скрэг Г. С. Семантические сети как модели памяти / Г. С. Скрэг; [пер. с англ.; Ред.-сост. В. Д. Мазо; Ред. М. А. Оборина, Н. Т. Беляева; Общ. ред. В. А. Звегинцев и др.]. – М.: Прогресс, 1999. – Вып. 12: Новое в зарубежной лингвистике. – С. 228 – 271.

7. Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике / Л. В. Фарисенкова. – М.: Издательство «Гуманитарий» Академии Гуманитарных Исследований, 2000. – 268 с.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

9. Collins, A. Retrieval Time from Semantic Memory / A. Collins, M. Quillian // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1969. – P. 240 – 247.

10. Collins, A. A Spreading Activation Theory of Semantic Processing / A. Collins, E. Loftus // Psychological Review, 1971. – P. 407 – 428.

11. Harvey, O. J. Conceptual System and Personality Organization / O. J. Harvey, D. E. Hunt, H. M. Schroder. – N.Y.: Wiley and Sons, 1961. – 193 p.

12. Jackendoff, R. Semantic Structures / R. Jackendoff. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 180 p.

13. Johnson-Laird, P. N. Mental Models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness / P. N. Johnson-Laird. – Cambridge, VA: Harvard University Press, 1983. – 246 p.

14. Nickerson, R. S. The Teaching of Thinking / R. S. Nickerson, D. N. Perkins, E. E. Smith. – Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985. – 312 p.

15. Oatley K. Perceptions and Representations / K. Oatley. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 138 p.

16. Rumelhart, D. A Process Model for Long Term Memory / D. Rumelhart, P. Lindsay, D. Norman // Organization of Memory. – N. Y.: Academic Press, 1972. – P. 235 – 257.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Вовк Олена Іванівна - доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: проблема формування комунікативно-когнітивної компетентності студентів-філологів

УДК 37(09)

**КУРС ЕТИКИ ЯКОВА КОЗЕЛЬСЬКОГО – ВИДАТНА ПАМ’ЯТКА
УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

Тетяна КОЧУБЕЙ (Умань)

Визначним представником української педагогічної думки другої половини XVIII століття є Яків Козельський, етичним поглядам якого властиве визнання соціального середовища як провідного чинника, що визначає поведінку людини. Ним підносилися роль виховання, основне завдання якого він вбачав у вправленні дітей, насамперед, у доброчесності. Вченим зроблено акцент на пріоритеті морального виховання над розумовим. Я. Козельським сформульовані приписи щодо тих моральних якостей, які визначають цінність людини, характеризують її доброчесність, сприяють досягненню загального добробуту і загальної справедливості (почуття обов’язку, працьовитість, старанність, наполегливість, великодушність, честь). Висунуті ним ідеї мають далекоглядний вектор, вони актуальні і на сучасному етапі розвитку українського суспільства, а залишений ним спадок має вагом

значення для розвитку сучасної педагогічної науки.

Окремих аспектів проблеми торкалися П. Гагаєв, О. Захара, М. Кашуба, Ю. Коган, Б. Митюров, Л. Ніколенко, В. Нічик, П. Пелех, Н. Попов, М. Сухомлинов, О. Сухомлинська, З. Хижняк, М. Ярмаченко та ін. Але поза межами дослідження залишилося висвітлення педагогічних аспектів курсу етики Якова Козельського.

Мета статті – здійснити аналіз курсу етики Якова Козельського як видатної пам’ятки української педагогічної думки і визначити його місце у розвитку української педагогічної думки другої половини XVIII ст.

Філософські погляди Я. Козельського формувалися в процесі подолання ним вольфганського ідеалізму, який у середині XVIII ст. відіграв на вітчизняному ґрунті роль офіційно прийнятої філософської системи.

Працюючи над „Философическими предложениями”, він мав справу навіть не із самим Хр. Вольфом, а з одним із його учнів – Хр. Баумейстером, у якого прагнення до компромісу з богослов'ям досягло логічного завершення. Маючи складені Хр. Баумейстером посібники з логіки, метафізики і „філософії доброчесної”, які дістали схвалення з боку світської і церковної цензури і використовувалися не тільки в університетах, а й у духовних академіях, зрозуміло, що Я. Козельський не міг відкрито виступати проти вольфівства і змушений був шукати деяку прийнятну форму для вияву свого ставлення до шкільного філософствування.

Етичні розмірковування мислителя наповнені теплим почуттям до тих, хто зазнавав на собі впливу характерної для тогочасного суспільства „не влаштованості”. На той час, як у Західній Європі, так і в Україні та Росії набула поширення теорія „природного права”. Застосована до етики, ця теорія дала змогу зробити новий серйозний крок у напрямі відмежування моралі від релігії, проголосивши принцип природного походження й поміркованого обґрунтування моральності. Хоча Я. Козельський не був моралістом у прямому розумінні цього слова, однак створена ним система етики, в основу якої він покладає ідеї Гельвеція, Вольтера та Ж.-Ж. Руссо, є однією з перших серед тих, що були висунуті вітчизняними просвітниками XVIII ст.

Етику Я. Козельський розглядав як основну суспільну науку – науку про відносини між людьми. Так само, як Гельвецій, він не мислив етику поза політикою, а політику поза етикою. Вводячи „політику” у межі „повчальної філософії”, мислитель під „політикою” розумів „практику доброчесності”. Іншими словами, якщо у вузькому сенсі етика покликана з'ясувати, в чому полягають справедливі помисли людей, то „політика”, за словами Я. Козельського, „є наукою творення праведних намірів найбільш прийнятними і притому праведними засобами у дію” [5, с. 141]. Це означає, що „політика” зобов'язана надати людям основні принципи ідеального або, в крайньому разі, близького до ідеального суспільного устрою.

Отже, Я. Козельський, не заперечуючи цілком можливості особистого морального вдосконалення, все ж таки вважав цей шлях недостатнім і навіть утопічним щодо морального оздоровлення суспільства. Для нього суспільне середовище поставало найбільш суттєвим чинником, що впливає на поведінку людини. Якщо це середовище влаштоване таким чином, що штовхає людину до порочного життя, треба перебудувати його на певних справедливих засадах, щоб людина могла засвоювати з нього

„суто людське”, звикала „виховувати в собі людські властивості”.

„Політизування” етики – поширений на той час погляд серед вітчизняних і західноєвропейських просвітників, що було, безумовно, прогресивним явищем для громадської думки другої половини XVIII ст. Емоційно насичена, безкорислива проповідь гуманізму, спрямована на захист пригнічених людей глибоко пронизує принципи і висновки поцінованої Я. Козельським „науки людинолюбства” [2, с. 127]. З цього приводу він писав: „Щодо доброчесності, то я її люблю, ціню найбільше за всі інші якості, приножуюся перед нею і жертвую для неї всім тим, що вважаю найбільш приемним, одним словом, я її обожаю” [5, с. 141]. Однак він не вважав „справжнім людинолюбцем” того, хто використовує на кожному кроці це святе слово „доброчесність”. Не заперечуючи того, що філософи у всі часи немало розмірковували над проблемою доброчесності, Я. Козельський бачить їхній недолік в тому, що вони „не досліджували і не виводили назовні всі приховані підлості і підступності людські”. Тим часом, як раз і треба в ім'я любові до людей розкривати їм очі на шляхи, якими „входять у життя” пороки і, насамперед, найбільш згубні з них – лицемірно приховане „видом шукань загальної користі” майстерне утиснення ближніх” [5, с. 201].

Намагаючись наголосити на своїй згоді з цим гуманістичним принципом, Я. Козельський, який ніколи не сумнівався у корисності наук і ремесел, стверджує, що, якби викорінення розкоші справді зумовило падіння наук, то все ж „краще суспільству бути менш умілим у задоволеному і спокійному стані, ніж з великим мистецтвом у щоденній лихоманці”. Він переконаний у тому, що „краще не шкодувати наук і художеств для людей, ніж людей для наук і художеств” [5, с. 202].

У своїй сутності гуманізм Я. Козельського був далекий від абстрактно-схоластичної ідеї людинолюбства. Любов до ближнього у нього не абсолютний принцип, а лише ідеальне правило моральності, істинне трактування якого є прийнятним лише за наявності ідеальних або ж наближених до таких суспільних відносин. Однак реальне потрактування співвідношення понять добра і зла має виходити з того, що справжнє людинолюбство далеко не завжди відповідає розумінню любові до ближнього, тобто до кожної без винятку людини. Любити того, хто недостойний цього, означає скоювати аморальний з погляду „істинного людинолюбства” вчинок. Відплачувати добром за зло настільки ж аморально, як і дякувати злом за добро. Проповідувати любов до ворогів і несупротив злу насильством ще не означає, за

Я. Козельським, бути гуманістом. Навпаки, доволі часто така відповідь межує зі злочином стосовно людства, зі зрадою принципу істинної доброчесності, яка тільки одна і достойна виступати мірилом і критерієм людських учинків [2, с. 128].

Наведений погляд на ідею „несупротиву” означав заперечення Я. Козельським доцільності принципів християнської моралі. Не називаючи прямо речі своїми іменами, він піддає мораль несупротиву прискіпливому аналізу, моральному оцінюванню, яке завершує такими словами: „З-поміж тих правил, які пишуть філософи про благодіяння ворогів і прощення образ, треба зробити висновок, що придумували їх ті щасливі люди, які завжди інших людей ображали, а самі ні від кого не знали образ” [5, с. 125].

Не визнаючи будь-яку залежність проблем етики від релігії, Я. Козельський вважає, що радити „благодіяти ворогам” означає „навчати людей літати у повітрі” [5, с. 114], тобто робити неможливе. Водночас він розмірковує, яким буде моральний ефект, якщо уявити, що люди, відмовившись від притаманних їм від природи якостей, почали б поводитися відповідно до порад прихильників „несупротиву”. Намагаючись розібратися в цих питаннях, мислитель чітко визначає тих ворогів, про яких має йтися. Людина, яка нізачо зазнала від нас образи, теж є ворогом, тільки, очевидно, без ґрунтовної на те причини. Можливий і такий ворог, який справді є винним перед нами, але скоїв свій вчинок через недоумство або, кажучи по-сучасному, невідомо. Таких ворогів, вважає Я. Козельський, справедливо або прощати, або виправляти, пояснюючи їхні помилки. Інша справа вороги „з причини і з розумом” – вороги, які свідомо йдуть на злочин, повною мірою усвідомлюючи свої вчинки. Цих, які не припиняють шкодити нам ворогів роду людського, безумовно, слід карати – карати в ім’я блага і щастя людей. Я. Козельський застерігає, що „зла людина, розбещена безбоязністю покарання за свої дії і збодрившись до того норовливістю свого серця, прямує, як жадібний вовк до овець, до несміливих і добродійних людей і шукає в усьому їхньої шкоди” [5, с. 114–115]. Тому, переконаний мислитель, принципи людинолюбства вимагають не підтримувати зло, а чинити йому спротив, не давати злодію змоги знову скоювати свої злочини.

Водночас Я. Козельський заперечує можливість людини мати деякі вроджені моральні ідеї, які визначали б її поведінку серед оточення. Ті самі, рухові сили, якими зумовлена загалом діяльність людини, покладаються і в основу людської моральності, стверджував він.

Оскільки людина, будучи частиною природи й водночас маючи суспільне буття, що регулюється суспільними інститутами, її діяльність відповідно до цього зумовлена двома чинниками: її природними біологічними особливостями та середовищем, під постійним впливом якого вона перебуває протягом усього свого життя.

Розкриваючи сутність першого з названих чинників, Я. Козельський наголошує на властивості людини виявляти чуйність до добра і зла, тобто до того, що або сприяє, або, навпаки, перешкоджає людському вдосконаленню, – властивість, яку забрати в людини „без зміни її сутності ніяк неможливо” [5, с. 63].

Ця сама думка обґрунтовується мислителем і за допомогою більш звичних для просвітницької теорії понять, ведучи мову про довільний потяг людей до благополуччя, яке є нічим іншим, як „постійним задоволенням”. Цим потягом Я. Козельський пояснював той факт, що „немає на світі такої людини, яка могла б зносити злочини ворожі, так само, як приймати дружні благодіяння”, в іншому разі людині довелося б змінити „властивості почуттів людських”. Притаманна людині здатність відрізнити корисне від шкідливого, добро від зла – це лише вияви природних її потреб.

Отже, Я. Козельський обстоює позицію, згідно з якою вже в самій природі людини закладено найбільш загальний мотив її поведінки. Проте для зрозуміння всієї багатоманітності й усіх нюансів людських вчинків одного цього мотиву недостатньо. Для Я. Козельського „такі поняття, як заздрість, погорда, скупість, честолюбство, маючи в своїй основі все те ж прагнення до задоволення і відразу до страждань, набувають якісної зовнішньої визначеності, що детермінується способом людського суспільного життя” [2, с. 134].

Тобто, звички або звичаї розглядалися Я. Козельським як такі соціальні категорії, які відіграють роль у діяльності людини.

Визнаючи відносний характер моральності, Я. Козельський прагне обґрунтувати загальнолюдську науку „пошуків благополуччя”, „істинної доброчесності”, яка відповідала б загальним інтересам і загальній користі. Він стверджував: „Деякі люди вважають, начебто доброчесність є уявною, а не існуючою; тому що в одному народі або часі вважається за порок те, що в іншому за доброчесність” [5, с. 158]. Але така думка, на переконання мислителя, є мішаниною якостей, які залежать від звичаїв, з „прямою доброчесністю”, яка не залежить від звичаїв, не підпадає під зміни, а отже, такою, що має не відносний, а абсолютний характер” [5,

с. 158]. Водночас він визнає, що така добродетель „досі ніде не проявилася”.

Таким чином, покладаючи в основу своєї концепції „істинної добродетельності” два чинники – природу людини і середовище – і питання про їхнє розумне поєднання, Я. Козельський вирішальним вважає середовище, а не якусь, начебто закладену в людині, ідею добра, яка покликана переплавляти обмежене, особисте, егоїстичне прагнення до благополуччя в справді альтруїстичне ставлення до своїх вчинків [2, с. 139].

Найбільше уваги у своїх роздумах і творах приділяє Я. Козельський пізнавальним процесам. Під останніми він розуміє дії, внаслідок яких людина уявляє і розуміє предмети та явища об’єктивної дійсності, набуває знання про них. Згідно з поглядами мислителя, є різні ступені пізнання: нижчі властиві й тваринам, а вищі – тільки людині. Він стверджував: „Ми розуміємо одні речі темно, другі невиразно, а інші ясно; а пізнання речі темне і невиразне однаковим для людини з іншими тваринами, пізнання ж речі ясне, а також міркування, висновки про неї і відокремлення понять від предметів називається вищим поняттям, бо помічено, що воно властиве тільки людині” [5, с. 57].

Так само, як і його вчителі з Києво-Могилянської академії, Я. Козельський наголошує, що відчуття мають для людини примусовий характер. Коли зовнішні предмети діють на чуттєві знаряддя людини і викликають у них зміни, вона не може їх не відчувати. Наприклад, людина не може не бачити предмета, якщо він впадає їй у вічі.

Пояснюючи сутність пізнання, Я. Козельський вказує на такі важливі, з його погляду, моменти в цьому процесі, як наявність чуттєвого досвіду, чітке розрізнення схожих і відмінних ознак об’єктів, розкриття їхніх зв’язків за допомогою розумових дій, словесне оформлення здобутих результатів. Він наголошує на винятковій ролі мови в розумінні людиною навколишньої дійсності, оскільки „слова є ознаками наших думок”; звертає увагу на значущість теоретичного мислення та необхідність поєднання в ньому досвіду та думки.

Накреслюючи передумови підвищення навченості людини, Я. Козельський до вищих пізнавальних властивостей відносить увагу, розум („розум”) та „ум”. Увагу він розглядає як своєрідну спрямованість свідомості людини на певні предмети, яка посилюється у процесі виконуваної діяльності. Розум трактує як здатність людини утворювати загальні й окремі поняття про предмети та явища об’єктивної дійсності. Розум трактує від багатства досвіду

людини, кількості її уявлень про ті чи інші предмети, від ясності їх розуміння [4, с. 210].

Водночас Я. Козельський обстоює думку про те, що якості необхідні для розуміння особистості, формуються в процесі діяльності. До таких якостей він, зокрема, залічує уміння самостійно міркувати, робити обґрунтовані висновки, прозорливість, завбачливість [4, с. 210].

Розглядаючи процес пізнання, а також проблеми формування особистості, Я. Козельський розвиває чимало прогресивних положень, з-поміж яких, насамперед, твердження про процес виникнення відчуттів та їхнє значення у пізнанні світу, про значення уявлень і мислення в утворенні понять, про зв’язок розуміння з мовою, про розумові якості людини та їхнє походження.

У педагогічних поглядах Я. Козельського одне з важливих місць, так само, як і в його філософському вченні, посідає проблема моралі. Наслідуючи Дж. Локка та російського педагога І. Бецького, він надає великої ваги моральному вихованню, розглядаючи його як провідну засаду і перший крок в організації виховного процесу в сім’ї та школі. У процесі виховання дітей батьки мають, на його переконання, насамперед привчати дітей до добродетельності, турбуватися, виховуючи про їх добродетельність, а потім про розум. Такий порядок виховання, впевнений Я. Козельський, може дати доволі позитивні наслідки – виявитися доречним до „виправлення цілого народу від пороків, і приведення його до добродетельності” [5, с. 203].

Для ілюстрації цієї доречності мислитель пропонує уявити двох молодих людей – одного „вихованого в просвітництві розуму без утвердження в добродетельності”, і другого, не настільки розумного, але такого, що досяг успіху в пошуках „добродетельності”. Перший, стверджує Я. Козельський, буде виконувати всі свої бажання, незважаючи на інших, не замислюючись про моральний бік своїх учинків. У нього, можливо, не буде навіть приводу відчувати свою слабкість щодо добродетельності та необхідність „повправлятися” в ній. Зате другий, звикнувши до добродетельності, захоче відточити свій розум і кінець кінцем за сприятливих обставин розв’ється в гармонійно цілісну особистість [5, с. 193–195].

Розмірковуючи таким чином, Я. Козельський доходить логічного висновку: відсувати моральне виховання дітей не другий план – означає діяти супроти інтересів суспільства, адже „вчений злодій” здатний завдати суспільству у сто разів більшої шкоди, ніж порочна людина, яка не має освіченості [2, с. 142].

На думку Ю. Когана, це судження та інші аналогічні, слід „глумачити як вираження тієї

глибоко принципової його думки, що лише у ґрунтованому на справедливих засадах суспільстві і в руках людей, які думають лише про загальну користь інших, наука зможе повністю обдарувати людство своїми благами". Запропонований Я. Козельським принцип пріоритету морального виховання над розумовим, „має, як і вся його соціальна програма, яскраво виражену гуманістичну і демократичну тенденцію” [2, с. 142–143]. Тенденція ця постає ще з більшою виразністю, якщо додати те, що в моральному вихованні Я. Козельський передбачає, крім усвідомлення вихованцями їхніх моральних обов'язків щодо самих себе, своїх ближніх і суспільства загалом, такий спосіб життя, за якого вони не знали б не тільки розкоші, а й не мали б належного утримання, вдовольняючись „утриманням потрібним”, тобто мали їжу та одяг [5, с. 193]. Треба, наголошує педагог, щоб юнак обов'язково своєю власною працею забезпечував навіть це невелике утримання, адже праця і нужденність кращі наставники людинолюбства. Зазнавши сама нестатків, людина швидше прийде на допомогу іншим [5, с. 148]. Іншими словами, якщо підвести цю сентенцію під формулу „істинної доброчесності”, то завдяки такому вихованню матимемо людину, здатну своєю поведінкою зробити перший крок до виходу за межі задоволення лише власних інтересів.

Добро і зло мислитель поділяє на натуральне і моральне. До натурального добра і зла він залічує те, що зумовлюється діями природи, а до морального – те, що зумовлюється людськими звичаями.

У „Философических предложениях” Я. Козельський ставить у центр уваги людину та її поведінку в суспільстві. У них вчений розглядає людину крізь призму її поведінки в суспільстві, тобто відповідно до принципу моральності. З цих позицій визначає ті моральні якості людини і особливості її темпераменту та характеру, які визначають її цінність та її добродійність.

До таких якостей він, насамперед, відносить почуття обов'язку. Досягти суспільного добробуту можна лише за умов виконання всіма членами суспільства своїх обов'язків. За визначенням Я. Козельського, почуття обов'язку – це схильність до якоїсь доброї справи, внутрішнє спонукання до її виконання. Чим свідоміша людина, тим більші обов'язки постають перед нею. На переконання педагога, маленьких дітей, позбавлених розвиненої свідомості, не можна зобов'язувати. Не можна покладати на людину і такі обов'язки, які не відповідають її силам, не можна зобов'язувати до поганих справ. Обов'язок детермінується

чинними в суспільстві законами, він має спрямовувати всіх його членів до шукання добра й уникання зла [3, с. 197].

До основних обов'язків і доброчесностей людини Я. Козельський відносить працю і працьовитість. Він переконаний у тому, що обов'язкова для всіх, не надмірна, а посиљна праця є основою соціальної справедливості і щастя людей. Він писав: „Мені думается, що для праці людини досить восьми годин на добу, другі вісім годин вона може використати на одягання, їжу і забавки, а треті вісім годин на сон” [5, с. 121]. На думку вченого, працьовитість – висока доброчесність, а неробство, дармоїдство – аморальна риса, порок. Важливою доброчесністю педагог вважає гуманізм людини, її любов до людей. Але ця любов не повинна бути безроздільною. Не можна любити того, хто не гідний любові. Більше того, любити дармоїдів, нероб, які живуть з чужої праці, любити тих, хто платить злом за добро, – це означає діяти аморально.

Обов'язок людини перед самою собою полягає, за Я. Козельським, у тому, щоб усіма способами вдосконалювати своє пізнання світу, свою життєву мудрість, якості розуму, що ведуть до кращого пізнання світу, і риси характеру, що сприяють досягненню загального добробуту. До цих рис, крім названих, мислитель відносить також старанність, наполегливість, терпеливість, сміливість тощо. Старанність, на його думку, є необхідною умовою успішної діяльності і досягнення загального добробуту. Під наполегливістю він розуміє якість людини, що виявляється в тому, як віддає вона сили своїй роботі. Наполегливою, стверджує він, є людина, яка віддає своїй роботі якнайбільше сил [3, с. 198].

Цінною якістю Я. Козельський вважає терпеливість, під якою розуміє здатність бути спокійним під час нещастя. Треба виховувати у людей терпеливість, хоча терпіти треба не все. Терпеливість щодо соціального зла, несправедливості не є доброчесністю. Тут треба не терпіти, а приборкувати тих, хто кривдить людей, пригнічує і принижує їх.

Важливу роль у житті людини, за словами Я. Козельського, відіграє також якість, яка допомагає послаблювати боязкість і сум під час небезпеки. Вона „зветься великодушністю”, або міцністю Духа, а у військових справах – сміливістю, хоробрістю.

Немаловажною якістю людини педагог вважає честь, будучи переконаним, що почуття честі виникає у зв'язку з міркуванням про досконалість, доброчесності людини. На його думку, честь приносить лише те, що є природною властивістю людини, або те, що

здобує її власними силами. Він заперечує проти того, що знатність предків є основою для власної честі людини: „Не всякі досконалість, які є нашими природними чи придбаними нашими силами; отже, знатність предків не повинна служити нам за честь” [5, с. 100]. Головне, на його думку, полягає не так у природних, як надбаних якостях людини.

Завершуючи аналіз поглядів Я. Козельського зазначимо, що вагому роль у формуванні в людині моральних якостей він відводив освіті, тому, наскільки людина розуміє, що є добро, а що є зло, в чому полягає добродієність і протилежні їй риси. Проте, окреслюючи навчальні і виховні заходи, запровадження яких має сприяти набуттю високих якостей, сам він не сподівався на практичну їх реалізацію в умовах тогочасного суспільства. Вже сама постановка проблеми про необхідності зв'язку цих питань з діяльністю громадських училищ висувала вимогу запровадження нового законодавства, хоча б у галузі освіти.

Перспективою подальших пошуків убачаємо проблему філософії дитинства у спадку педагогів-мислителів XVII – XX століть.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Вольтер Ф.-М. Філософские повести / Франсуа-Мари Вольтер. – М. : Гос. Изд-во худ. л-ры, 1953. – 318 с.
2. Коган Ю. Я. Просветитель XVIII века Я. П. Козельский / Ю. Я. Коган. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 187 с.
3. Ніколенко Л. Ф. Психологічні погляди Я. П. Козельського / Л. Ф. Ніколенко // Нариси з історії вітчизняної психології (XVII–XVIII ст.). – К. : Рад. школа, 1952. – С. 188–200.
4. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : в 2 кн. / [укл.: Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Самоплавська Т. О. [та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. X–XIX ст. – 624 с.
5. Козельский Я. Философические предложения : сочиненные надворным советником и Правительствующего Сената Секретарем Яковом Козельским / Яков Козельский. – СПб., 1768 г. – 225 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кочубей Тетяна Дмитрівна - проректор з науково-педагогічної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки.

Коло наукових інтересів: філософія дитинства, історія педагогіки, порівняльна педагогіка.

УДК 159. 923: 373.1

АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Наталія МАЧИНСЬКА (Львів)

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність – один із професійних видів діяльності, який потребує постійного особистісного зростання фахівців, удосконалення професійної майстерності, шліфування індивідуальних практичних умінь і навичок, оновлення та поглиблення теоретичної основи практичного досвіду педагога. Особистісне та професійне зростання фахівця – один із аспектів дослідження акмеології.

Акмеологія (від давньогрецького акме – квітуча сила, вершина) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей особистості. Наукові передумови акмеології були закладені ще в 144 р. до н.е. Апполонором, представником Олександрійської школи, який визначив дану науку як найвищий щабель розвитку, як кульмінацію діяльності і ввів латинське визначення «акме» – розквіт. В античності з акме ототожнювався творчий, продуктивний, зрілий стан духу – стан творчого піднесення і натхнення, коли в людині прокидаються вищі сили [1].

Боятися треба не смерті, а порожнечі життя

Бертольд Брехт

Уперше поняття «акмеологія» введено М. Рибниковим 1928 року для визначення особливого розділу вікової психології – дорослості й зрілості. Однак уже в ті роки поняття «дорослість» і «зрілість» чітко розмежовувались. Цей період охоплює вік від 18 до 55-60 років і характеризується завершенням загально-соматичного розвитку і статевого дозрівання, досягненням оптимізації фізичного розвитку статевого дозрівання, досягненням оптимізації фізичного розвитку, а також високим рівнем інтелектуальних, творчих і професійних досягнень [2].

Структура психофізіологічного розвитку дорослих поєднує періоди піднесення, спадів і стабілізації функцій. Це суперечливий процес, характерними особливостями якого є як найскладніші утворення (інтелект, логічні і мнемічні функції), так і найелементарніші (теплоутворення, метаболізм, різномірності особливості психомоторики). Зрілий вік є періодом професійного життя людини. Постановка життєвих цілей ґрунтується на принципах та ідеалах, визначених на

попередньому етапі, а також на життєвих планах людини. Труднощі, що супроводжують певні етапи життя, долаються бажанням самої людини розвиватися, ставати більш зрілою і відповідальною. Зріла особистість у ході розвитку самостійно обирає чи змінює зовнішню ситуацію свого розвитку, а завдяки цьому змінює і себе. Таким чином, у період дорослості відбувається посилення соціального розвитку особистості, включення її в різні сфери суспільних відносин і діяльності. При цьому процес особистісного розвитку залежить від рівня соціальної активності і ступеня продуктивності самої людини [3].

Акмеологія як наука містить нові можливості розгляду професійного становлення фахівця будь-якої галузі з позиції оволодіння ним «акме» – умов досягнення більш високих ступенів розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Акмеологія – інтегративна наука, що досліджує закономірності творчості, досягнення людиною вершин професіоналізму у діяльності. На сьогодні у галузі педагогічної акмеології досягнуто певних здобутків, зокрема: окреслено основні підходи та тенденції у вивченні суті і особливостей професіоналізму в цілому (Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодальов, В.А.Бодров, Є.М.Іванова, В.Д.Шадріков) та професіоналізму педагогічної діяльності зокрема (І.Д.Багаєва, А.О.Деркач, Н.В.Кузьміна, В.В.Панчук).

«Акме» – багатогранне поняття, воно є головним у дисципліні «акмеологія». Необхідно підкреслити, що в сучасних умовах поняття «акме» витлумачується неоднозначно. Дослідники розглядають поняття «акме» як сутність, що розуміється як внутрішня загальна відносно стійка пізнавана мисленням підстава явищ і характеризується основною вершинною ознакою, що виявляється в наступних властивостях, які розкривають сутність визначення «акме», як: вищий ступінь чого-небудь; вищий ступінь розвитку; вершина, сила, що квітне, досконалість; вершина як зрілість усього; вершина досконалості в людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності, можливостей [4].

Мета статті – проаналізувати різні структури моделі сучасного педагога та обґрунтувати структуру моделі педагога в контексті акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах прикладна (галузєва) акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в галузях наукового знання, зокрема в таких, як

професіональна, політична, військова, педагогічна, управлінська акмеологія, акмеологія освіти та ін. Виникнення прикладної акмеології було зумовлено пошуком шляхів інтеграції психології, педагогіки та галузі спеціальних знань, що викладалися. Сучасна педагогічна акмеологія є найбільш розвинутим напрямом прикладної акмеології. Розвиток саме педагогічної акмеології послужив значним імпульсом для становлення загальної акмеології та її прикладних наук. Слід зазначити, що педагогічна акмеологія виникла порівняно недавно на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку, а також, у більш вузькому розумінні – процес оволодіння людиною професією.

Педагогічна акмеологія – новий науковий напрям дослідження, предметом вивчення якого є професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у професійній діяльності, шляхи і способи удосконалення як професіонала. Головним результатом роботи педагога є наявність позитивних якісних змін в: оволодінні уміннями, знаннями та навичками, що відповідають освітнім стандартам, які прийняті в суспільстві; формування якостей особистості, які необхідні для активної життєдіяльності особистості в суспільстві [5].

Професіоналізм – основоположна категорія акмеології, яка повністю відповідає вимогам принципу акмеології – єдності особистості та діяльності. Це дві сторони одного і того ж явища, категорії, які відображають поєднані властивості. Однак, на різних етапах розвитку професіоналізму одна із сторін професіоналізму (особистість або діяльність) буде домінувати.

Професіоналізм педагога найбільшим чином виявляється у вирішенні протиріч сучасної освіти, серед яких:

- необхідність навчати молодь жити в світі, який постійно видозмінюється;
- освіта має бути вузькоспеціальною, тому що неможна обійняти все, але такий фахівець погано перенавчається, важко орієнтується у міжпредметних знаннях, йому складно знайти спільну мову із фахівцями іншого профілю;
- навчання має бути предметним, тому що воно копіює, повторює організаційну структуру науки; однак предметне навчання заважає цілісності сприйняття світу;
- чим більше вимог висувається до освіти, ти більший розрив між сильними та слабкими студентами;

- освіта повинна бути дорогою, щоб бути якісною, й одночасно має бути дешевою, щоб бути доступною;
- освіта має бути добровільною, тоді вона буде максимально ефективною; водночас освіта має бути обов'язковою, тому що некомпетентність стає соціально небезпечною;
- жити добре хочеться зараз, сьогодні, але вкладення у майбутнє вимагає обмежень у теперішньому [6].

Таким чином, готовність педагога здійснювати пошук шляхів для вирішення суперечливих положень і трактувань сучасної освітньої системи можна вважати необхідною складовою його сформованого професіоналізму.

У контексті сформованості професіоналізму педагога слід зазначити, що головні акценти розвитку освіти України спрямовані на підвищення якості освіти та її інноваційний розвиток. Якість освіти – соціальна категорія, яка визначає: стан та результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) в розвитку та формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості [7].

Ми вважаємо, що якість освіти та соціальна зрілість випускника школи є не тільки взаємообумовленими, але й необхідними складовими професійного зростання педагога в контексті акмеологічного підходу.

Показники соціальної зрілості випускника школи охоплюють: системність знань про оточуючий світ; знання про людину; стійкий професійний вибір і високу мотивацію досягнення життєвого успіху; здатність до саморегуляції поведінки; адаптацію в соціумі та саморегуляція в діяльності; готовність до збереження свого здоров'я в інтенсивних умовах навчання та праці; готовність до створення здорової сім'ї; відповідальність за прийняття рішень у статевому житті; стійку соціально-моральну орієнтацію; громадянську позицію; високий духовно-моральний потенціал розвитку особистості [8].

Ми вважаємо, що професійна компетентність педагога – інтегроване поняття, яке включає: світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет.

У контексті акмеологічного підходу, спираючись на професійну компетентність як необхідну складову професіоналізму педагога, вирізняють різні підходи до структури моделі педагога.

Зокрема, акмеологічна модель педагога (за Максимовою В.М.) включає такі складові:

професійна зрілість; особистісна зрілість; духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога [9].

Акмеологічна модель педагога, розроблена вітчизняною дослідницею Г.С.Даниловою, містить такі компоненти:

I – компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

II – особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі «Я-компетенція» в динаміці від «Я-реальний» до «Я - перспективний (ідеальний)»);

III – морально - духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки) [10].

Спираючись на теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, беручи до уваги запропоновані нам різні структури акмеологічних моделей педагога та використовуючи здобутки експериментальних досліджень, ми пропонуємо педагогам деякі напрями підвищення власної професійної компетентності:

1. Постійно піднімати власний рівень рефлексії, запитуючи себе в контексті виконання педагогічної діяльності: навіщо? що саме? чому так? що необхідно робити? як це роблять інші? які є рекомендації з цього приводу? як можна оцінити мою педагогічну діяльність? що мені особисто необхідно зробити для підвищення рівня педагогічної майстерності?

2. Удосконалювати педагогічну майстерність, підвищувати рівень професійної компетентності через систему методичної роботи навчального закладу, який повинен базуватися на індивідуальному підході, гнучке використання різних форм і методів роботи з педагогами.

3. Займатися самоосвітою – необхідною власною цілеспрямованою пізнавальною діяльністю. Самоосвіта педагога – умова його успішної професійної діяльності, основними мотивами якої є: щоденна робота з інформацією; бажання творчості; стрімкий ріст сучасної науки, особливо психології та педагогіки; зміни, які відбуваються в житті суспільства; конкуренція; суспільна думка; матеріальне стимулювання; інтерес – вчитися просто дуже цікаво. Умови здійснення самоосвіти: здійснюється добровільно; свідомо; планується, керується та контролюється самою людиною

4. Постійно відстежувати результати своєї роботи, користуючись напрацьованою системою самомоніторингу.

Проведене дослідження дає змогу обґрунтувати орієнтовану структуру акмеологічної моделі сучасного педагога, подану нами на рис. 1.

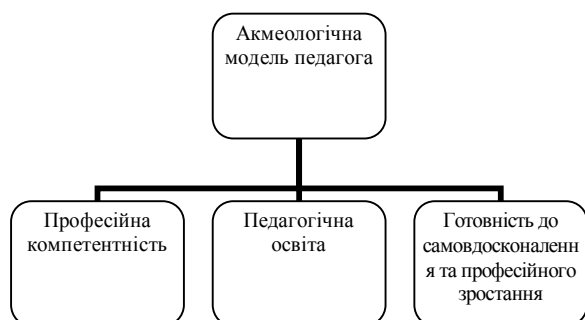


Рис. 1. Структура акмеологічної моделі педагога.

У педагогічній акмеології застосування моделей не обмежується тільки дослідницькими цілями. Моделювання активно застосовується при розробці програм чи індивідуальних планів особистісно-професійного розвитку. Такі моделі зазвичай орієнтовані на застосування методу ігromodelювання.

Можемо однозначно стверджувати, що створення загальних методичних основ акмеологічного моделювання є важливою і перспективною проблемою акмеології.

Висновки. Таким чином, професіоналізм педагогічної діяльності – це мистецтво педагога формувати у студентів готовність до ефективного розв’язання завдань у практичній професійній діяльності засобами свого предмета (спеціальності) у чітко визначений період діяльності навчально-виховного процесу. Професіоналізм педагога – складне динамічне явище, зумовлене багатьма чинниками, зокрема і моделлю педагога, яка пропонується для реалізації різними типами вищих навчальних закладів. Базовий критерій професіоналізму педагогічної діяльності, який визначається здатністю студентів творчо використовувати отримані знання, вміння і навички для розв’язання фахових і особистісних завдань, слугує основою акмеологічної моделі сучасного педагога.

Окремими напрямами подальшого дослідження вбачаємо пошук та впровадження практичних заходів у педагогічну підготовку майбутніх фахівців, спираючись на теоретичні основи та

прикладні аспекти педагогічної акмеології – інтегративної науки, основним предметом дослідження якої є досягнення професіоналізму в обраній галузі діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Чанышев А.Н. Курс лекцій по древней философии. – М.: Высшая школа, 1982. – 374 с.
2. Фонарев А.В. Формы становления личности в процес ее профессионализации // Вопросы психологи. – 1997. - № 2. – С.88-94.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. –М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Лівшун О. В. Акмеологічні особливості професійної готовності майбутнього вчителя // Олександр Володимирович Лівшун: Електронний ресурс: режим доступу: <http://lib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1590/1/2.doc>
5. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми / Валентина Вакуленко // Філософія освіти, № 3 (5), 2006. – С. 124-133 : Електронний ресурс: Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/8vakulenko-fo-3-5-2006.pdf>
6. Казанская В.Г. Психология и педагогика. Краткий курс. – СПб: Питер, 2008. – 240 с.
7. Романенко Ю.А. Сучасне поняття «якість вищої освіти» // Ю.А.Романенко: Електронний ресурс: // Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp16/Romanenko_t.pdf
8. Кратко А.А., Якуба Е.А. Соціологія: Конспект книги Якуба Е.А. Соціологія: Х.: Константа-Київ, 1996-1998. – 192 с.
9. Максимова В.Н. Акмеология последипломного образования педагога / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева. – СПб. : Изд-во ГНУ "ИОВ РАО", 2004. – 226 с.
10. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті // Рідна школа. - 2003. - №6. - С. 6-9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

Мачинська Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових зацікавлень: професійне зростання педагога, формування готовності до самоосвіти та навчання упродовж життя у магістрантів у процесі професійно-педагогічної підготовки, акмеологічна модель педагога вищої школи.

УДК 378.015.311

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВНЗ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Приведення вітчизняної вищої освіти у відповідність до вимог нового закону «Про вищу освіту», який на думку фахівців, є першою реальною реформою,

що дозволяє подолати пострадянські рецидиви й дійсно опинитись в іншій реальності, потребує підготовки фахівців, здатних до демократичних форм організації влади й управління,

конструктивного утвердження ринкових відносин, до свідомого й відповідального самовизначення, самостійного вибору та реалізації власного професійного й життєвого шляху.

Нова філософія освітньої діяльності потребує формування у стінах ВНЗ самостійної творчої особистості, що забезпечується не тільки новими принципами організації навчального процесу, новими технологіями опанування знань, а й новим, демократичним типом відносин між викладачем і студентом. Саме в навчально-виховному процесі ВНЗ майбутні фахівці мають усвідомити що демократія – це не набір фактів, її сутність полягає у певному стилі людських стосунків, що набувається лише в практичній діяльності й спрямований на суттєве коригування педагогічної культури майбутніх учителів основою якої має стати їхня особистісна свобода.

У контексті демократичного розвитку власне українського суспільства ідея «самості» (самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення) є центральною для становлення внутрішньої свободи особистості, оскільки уможливорює наповнення її повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури. Саме завдяки власній активності особистість набуває «позитивної сили» виявляти свою індивідуальність, активізувати творчі потенції та здібності, й тим самим утверджувати свою свободу.

Визначення можливостей розвитку особистісної свободи майбутнього фахівця в умовах сучасного ВНЗ на основі інноваційних підходів щодо застосування проєктивної діяльності складає мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. Втілення вищезазначених завдань в практику навчально-виховного процесу ВНЗ вимагає проєктування відповідного освітнього середовища, який стимулює вияв суб'єктної активності та вільне самовизначення особистості. Освітній простір вільного самовизначення ми розуміємо як спеціально організоване педагогічне середовище, яке забезпечує можливості для вияву різних форм суб'єктної активності особистості: ініціативної, що виявляється в ініціації й розгортанні тієї чи іншої навчально-професійної діяльності без зовнішнього спонукання; вольової, що забезпечує мобілізацію власних ресурсів студента для подолання усвідомлюваних ним об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху до оволодіння професійними компетенціями; творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі; надситуативної, тобто,

виходу за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду студента; самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні особистістю своїми можливостями, побудові та реалізації власних стратегій щодо організації свого життєвого й професійного шляху [4, 37].

В такій ситуації особистість виступає як суб'єкт самоорганізації, що усвідомлює власну значущість для інших людей, відповідальність за результати своєї діяльності, здатність до морального вибору в ситуаціях колізій й обґрунтування вибору свого «Я». Завдяки створенню такого освітнього простору, майбутній фахівець набуває здатності до рефлексії й потребує її для саморегуляції поведінки та інтегративної активності. Остання передбачає активну позицію особистості у всіх проявах, від усвідомленого цілепокладання до оперування й конструктивного коректування поведінки; прагнення і здатність до ініціативного, критичного й інноваційного мислення та прогнозування результатів власної поведінки; спрямованість на реалізацію самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самореалізації, творчий потенціал, унікальність, неповторність. Саме такі характеристики є основою для плідних міжособистісних взаємодій, міжсуб'єктних відносин та партнерського співробітництва між викладачем та студентом.

Система освіти, зорієнтована на розвиток особистісної свободи, досягає своїх цілей у тій мірі, в якій створює ситуації, що вимагають суб'єктної активності особистості, вияву її внутрішніх сил саморозвитку. Вітчизняний і зарубіжний досвід неодноразово переконував, що спроба формувати особистість за встановленою моделлю, може дати лише освітні і соціальні сурогати. Тому вітчизняна система вищої освіти сьогодення має розвиватися на демократичних цінностях: бути основою для розвитку вільного суспільства, на якій будується сильна держава; стати лабораторією для навчання демократії, в якій викладачі і студенти беруть участь у вільному обміні думками; ґрунтуватись на відкритому діалозі й забезпечувати свободу вибору для кожної особистості у вирішенні як життєвих, так і професійних завдань.

Навчально-виховний процес ВНЗ, зорієнтований на розвиток особистісної свободи – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і, відповідно, розвитку професійно-особистісних функцій майбутніх фахівців як суб'єктів власного життєвого вибору. При цьому важливо зберігати рівновагу

між соціально-етичною необхідністю і свободою розвитку, без чого не можна забезпечити становлення власне особистісних якостей в людині.

Розробка освітніх концепцій, орієнтованих на розвиток особистісної свободи, вимагає істотного перегляду феномена мети вищої освіти. Традиційно вона уявлялася як певна кваліфікаційна модель фахівця, що виражає соціальне замовлення і має форму "стандартів" освіченості. Таке розуміння мети, якою б конкретизовано вона не була за змістом, суперечить особистісній парадигмі навчання, оскільки особистість за своєю суттю не терпить первісної заданості. Вироблені суспільством цінності не можуть безпосередньо засвоюватися, „переноситися” в її внутрішній світ. Вони мають мов би заново народитися в досвіді особистості, тобто набути особистісного сенсу, в іншому разі вони не присвоюються особистістю адекватно. Цілі діяльності, у тому числі й професійної, вторинні стосовно мотивації, а отже, не можуть визначатися поза мотивами і намірами самої особистості.

Майбутній фахівець може брати участь у визначенні мети та змісту власного навчання у тій мірі, в якій передбачається розвиток саме особистості, а не певних функціонально-діяльнісних компонентів індивіда, "стандарт" яких у кожную історичну епоху задається соціумом. Особистісним є те, що з самого початку визначається самою людиною, вибудовується як її власний світ.

У наш час особливо гостро відчувається потреба у розвитку якостей, характерних для внутрішньо вільної особистості, таких, як ініціативність, здатність до самовизначення, творчості й, водночас, відповідального ставлення до навколишньої дійсності та своїх вчинків. Оволодіння внутрішньою свободою наразі суттєво відстає від забезпечення зовнішньої свободи. За словами Е.Фромма, «ми зачаровані ростом свободи від сил, зовнішніх стосовно нас, і, мов сліпі, не помічаємо тих внутрішніх перепон, примусів і страхів, що готові позбавити будь-якого сенсу всі перемоги, здобуті свободою над традиційними її ворогами» [5, 95-96].

Вказану суперечність особливо гостро ми відчуваємо сьогодні в нашій країні, де глибина системної кризи багато в чому визначається тим, що наразі свобода як необхідна умова розвитку особистості й суспільства хоча й залишається можливістю, але поки що не дійсністю.

З огляду на зазначене, виглядає цілком обґрунтованою теза щодо необхідності становлення і розвитку внутрішньої свободи особистості на демократичних засадах. Причому сьогодні спостерігається зміщення акцентів з

розширення меж зовнішньої свободи як передумови становлення самобутньої індивідуальності на створення умов для розвитку внутрішньої свободи, як психологічної передумови самовизначення, саморегуляції і відповідального вибору особистості. Якщо до останнього часу демократизація освіти розумілася здебільшого як розвиток особистості в умовах зовнішньої свободи, то наразі на перший план виходить проблема здатності особистості до свободи, тобто розвитку у неї якостей, необхідних для творчого самовизначення і здійснення відповідального життєвого вибору.

Надання особистості зовнішньої свободи (та її поступове розширення) може принести користь лише за умови, якщо ця свобода поєднується, по-перше, з поступовим оволодінням внутрішньою, психологічною свободою (яка передбачає, зокрема, здатність до самостійної постановки мети й організації діяльності з її досягнення, до свідомої творчості, самопізнання і самовдосконалення) й по-друге, з формуванням відповідальності як особистісної якості, що забезпечує морально виправдане користування зовнішньою свободою.

Виходячи з цього, наприклад Г.Балл [1,7] виділяє дві загальні умови розвитку особистісної свободи. Перша з них, орієнтована на досягнення людиною формальної свободи й передбачає задоволення її базових потреб через організацію діяльності, сприятливої у соціально-психологічному плані та ретельне врахування її індивідуально-типологічних особливостей. Реалізація цієї умови вимагає поваги до уподобань, прагнень і досягнень студентів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості, а також організації їхніх зустрічей із посильними труднощами, через долання яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Друга загальна умова розвитку внутрішньої свободи особистості полягає у розкритті для тих, хто вчиться можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури.

І.Бех, обґрунтовуючи педагогічні умови сприяння самовизначенню та самореалізації особистості, акцентує увагу на таких принципах особистісно зорієнтованого навчання й виховання, як принцип гуманізації навчально-виховного процесу, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип особистісної орієнтації [2, 76].

Як зазначалось вище, розвиток особистості та її внутрішньої свободи розглядається в контексті становлення таких атрибутів

суб'єктності, як самоактивність, самовизначення, самореалізація. Відповідно такій позиції, особистість виступає як суб'єкт самоорганізації, наділений наступними характеристиками: усвідомлення власної значущості для інших людей, відповідальність за результати діяльності, здатність до морального вибору в ситуаціях колізій, прагнення визначитись, обґрунтувати вибір свого «Я»; здатність до рефлексії, потреба в ній як умові саморегуляції поведінки; інтегративна активність, яка передбачає активну позицію особистості у всіх проявах, від усвідомленого цілепокладання до оперування і конструктивного коректування поведінки; прагнення і здатність до ініціативного, критичного і інноваційного мислення та прогнозування результатів власної поведінки; спрямованість на реалізацію «само...» – самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самореалізації; творчий потенціал, унікальність, неповторність, що є основою для плідних міжсуб'єктних відносин, взаємодій, співробітництва, спілкування (К.А.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, М.Й.Боришевський, О.В.Киричук та ін.).

Отже, поняття суб'єктності, саморозвитку та самореалізації які прийшли з гуманістичної психології, вже набули категоріального статусу в сучасній педагогіці й саме крізь їх призму більшість вітчизняних дослідників розглядає проблему розвитку внутрішньої свободи особистості. На відміну від традиційного тлумачення саморозвитку та самовиховання як «удосконалення в собі суспільно значущих рис і якостей, подолання недоліків у свідомості та поведінці», сучасні науковці, які діють у руслі гуманістичної парадигми, що ґрунтується на демократичних цінностях, акцентують увагу на здатності людини розвивати свою індивідуальність, особливість, свою «самість».

На думку Б.С.Гершунського, основною метою освіти і виховання з позицій педагогіки є життєва й, зокрема, професійна самореалізація особистості. [3,10]. У центрі педагогічної концепції самореалізації лежить віра в індивідуальний досвід людини, в її здатність до саморозкриття, у можливість виявлення в собі унікальної та неповторної сутності, у визначенні напрямку і засобів особистісного розвитку. Відтак, педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості передбачає розробку засобів і умов, які стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєвої й професійної діяльності.

До необхідних умов успішності самореалізації в організованому освітньому процесі ВНЗ можна віднести переважно

орієнтацію педагога на суб'єктний досвід студента, неодмінне використання рефлексивних процедур, досягнення консенсусу в інтерпретації результатів педагогічної діагностики, наявність можливостей для вільної комунікації; допомога в пошуку засобів реалізації діяльності; врахування індивідуальних особливостей і диференціювання педагогічних впливів при забезпеченні їх загальної демократичної й гуманістичної спрямованості.

Виходячи з діяльнісної парадигми проектування розвитку особистості, що самореалізується, логічно використовувати комплекс педагогічних дій, що включають цілепокладання, яке здійснюється на основі узгодженого самовизначення викладача й студента; виділення передумов самовизначення; формування сукупності припущень про шляхи й способи досягнення поставленої мети; вибір найбільш перспективних гіпотез; визначення показників досягнення поставленої мети; вироблення організаційно-технологічної схеми реалізації визначеної мети; здійснення рефлексії і перепроєктування з наступною реалізацією.

Як організаційно-технологічну основу діалогічної взаємодії в ході проектування освітнього простору самореалізації особистості Г.Шендрик [6,41] пропонує орієнтацію на теоретичні уявлення, згідно з якими учасники комунікації повинні по черзі займати позиції автора, реципієнта та критика, чітко дотримуючись ролевих приписів, що сприяє переходу від однобічних впливів до діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу.

Як підтверджує наша власна практика, одним із найбільш ефективних механізмів самореалізації майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі ВНЗ, як особистості вільної, професійно зорієнтованої й творчої, є проєктивна діяльність в цілому й метод проєктів зокрема. Теоретичні засади виникнення останнього та його трансформація в соціокультурний та освітній простір пов'язані саме з орієнтацією на демократичні та гуманістичні цінності. Його методологічну основу складають готовність до творчості та свобода самовираження особистості, її об'єктивні та рефлексивні знання, а також, у нашому випадку, поєднання уявлень про професійну діяльність на основі інтелектуальної й творчої діяльності.

В прикладних науках процес проектування відбувається на основі поетапного вирішення певних творчих завдань, алгоритм яких передбачає: концептуалізацію проблеми, що має бути вирішена в певному соціокультурному просторі, де концепція виступає як сукупність різнопрофесійних, різнопредметних поглядів на вихідну ідею й різнопозиційних відношень до неї; програмування сукупності видів діяльності у

логічній та часовій послідовності, в основу якого покладено попередню концептуальну розробку; планування дій по реалізації проекту.

На основі вказаних базових етапів чітко прослідковується логіка руху змісту: від абстрактного, що зазначається в концепції та її ідеях, до абстрактно-конкретного, вираженого у вигляді програм діяльності по реалізації задуму концепції, і далі – до конкретного плану реалізації сукупності всіх необхідних складових для створення проекту.

Саме в такому ракурсі протягом останніх років метод проектів впроваджується в навчально-виховний процес мистецького факультету КДПУ імені В.Винниченка, науковий пошук професорсько-викладацького складу якої спрямовано на розвиток особистісної свободи майбутніх фахівців за рахунок удосконалення процесу професійної підготовки студентів у напрямку його змістовного наповнення, впровадження інноваційних технологій, налагодження міжособистісних стосунків між викладачем і студентом на засадах партнерства і співробітництва.

В процесі роботи нами використовується вищезазначений алгоритм проективної діяльності: на основі аналізу існуючих програм обговорюється й обґрунтовується потреба щодо удосконалення певних аспектів фахової підготовки майбутніх фахівців; визначається мета проекту; окреслюється коло завдань для реалізації мети; зазначаються можливі способи реалізації мети і завдань; виокремлюється послідовність кроків, що необхідні для функціонування проекту; прогноуються результати проекту; визначається термін виконання проекту.

Вдале започаткування використання методу проектів як в процесі фахової підготовки, так і практичній діяльності, допомагає студентам співвіднести свої можливості з вимогами, що стоять перед майбутнім педагогом-музикантом, виявити й усвідомити інтенсивність і результативність власної художньо-творчої самореалізації, що обумовлена потребою у

вільному самовираженні, самоздійсненні та особистісному зростанні.

Висновки. З огляду на вищезазначене маємо наголосити, що активізація рефлексивних процесів, спрямованих на усвідомлення студентом в процесі фахової підготовки ситуацій невизначеності, які спонукають до самостійного вибору; орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток індивідуальної творчості кожного зі студентів; збагачення змісту, форм і методів навчальної та позанавчальної діяльності, які забезпечують самореалізацію особистості; формування емоційно комфортного середовища в процесі партнерського спілкування викладача й студента, яке стимулює вияв суб'єктної активності останнього є головними умовами, що забезпечують розвиток особистісної свободи майбутнього педагога-музиканта як запоруки його якісної професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балл Г. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти // Практична психологія та соціальна робота.- 2003.- №9.
2. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. Посіб. / І.Бех С. Д. – К.: Академвидав, 2012. – С. 10-13.
3. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика.- 2009.-№10.- С.3-11.
4. Rastrygina A. Personal freedom is a factor of future teachers' spirituality forming. // Spirituality in the Human World. – Collective monograph. / Under the editorship of I.Kevishas. – Vilnius – 2009 – 440 p – 24.4 д.а.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
6. Шендрик И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36-42.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растрюгіна Алла Миколаївна - завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка, доктор педагогічних наук, професор.

Коло наукових інтересів: проблеми розвитку внутрішньої свободи особистості.

УДК 378.016+371.13

ПОЛІХУДОЖНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СИТУАТИВНО СТВОРЕНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФАХОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ

Олена РЕБРОВА (Одеса)

Одним з найважливіших складників будь-яких педагогічних систем, створених з метою вирішення поставлених завдань, зокрема,

формування певних якостей особистості (школярів, майбутніх фахівців тощо) є розробка поетапного впровадження педагогічних умов.

Педагогічна умова як спеціально створена обставина, складає основу будь-якої методики в галузі мистецької освіти (А.Козирь, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Шолохова, інші науковців). Проте, в окремих випадках, педагогічні умови виникають стохастично, або існують об'єктивно як фактори, що стають умовами за певних цілеспрямованих дій щодо їх врахування.

Врахування об'єктивно створених обставин – умов, які виникають несподівано, або цілеспрямовано, проте для вирішення інших завдань або досягнення іншої мети, в методичному аспекті стає педагогічним принципом. У свою чергу він певним чином кореспондується з середовищним підходом, оскільки саме у середовищі навчання частіше і виникають динамічні зміни та стохастичні явища. Нагадаємо, що поняття «середовище» вчені Н. Крилова, Т. Мальковська, Л. Новикова, В. Семенов, М. Скаткін та інші тлумачили як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [7, с.746]. Згодом в науковий обіг впроваджується поняття «освітнє середовище», яке стає предметом дослідження таких учених, як А.Хуторської, Н.Боритко, А.Цимбалару та інших. Сучасні вчені розглядають освітнє середовище з різних боків: як один з аспектів змісту освіти (Г.Чіконана), як єдність соціокультурного та духовного життя суспільства і неперервна система освіти (В. Козирева), як характеристика зовнішнього змісту освіти, що містить умови розвитку особистості в контексті особистісно-орієнтованого підходу (А.Хуторської), як конкретний інститут навчання (І. Улановська) тощо.

З педагогічної точки зору, середовище – це загальна ситуація, тобто соціальні, культурні, економічні умови, в яких розвивається індивід; разом з тим, середовище – це й найближче оточення дитини, насамперед, родина, через яку впливає соціальна сфера; нарешті – це відношення самої дитини до навколишнього світу, яке формується з раннього дитинства (В. Слободчиков і С. Ісаєв [6]).

Беручи до уваги педагогічне розуміння середовищного підходу, визначаємо проблему, яка стосується декількох питань: наскільки можна цілеспрямовано використовувати такі середовища у фаховому навчанні майбутніх учителів, наскільки створена сукупність умов (як середовище) впливає на різні аспекти фахової підготовки, наскільки можна впливати з боку менеджерів освітнього процесу на діалектику та зміни в такому середовищі у разі потреби.

До цього ж нагадаємо, що у науці застосовуються поняття «педагогіка середовища» і «середовищний підхід», окрім них є також поняття «простір», «освітній простір». Поняття «освітнього середовища»

стало предметом досліджень С. Бондиревої, А. Цимбалару, В. Борисенкова, Н. Баритка, А. Данилюка та інших науковців. Аналіз наукової літератури з зазначених проблем показав, що вчені вважають вплив середовища більш ефективним на виховні процеси, а не на вирішення завдань навчального характеру. На думку Б.Гершунського, застосування середовищного підходу як фактору впливу на виховання відповідає принципам гуманітарної педагогіки. У професійному становленні освітнє середовище ВНЗ стає необхідним компонентом цілісного механізму професійної соціалізації, джерелом колізій, життєво-професійних ситуацій, які забезпечують занурення студентів у життя, розвиток його професійного мислення та відповідної поведінки (А.Артюхіна [1]). На думку вченої, множинність середовищ, у яких перебуває особистість студента, структурована в певний простір, у якому різні типи середовищ реалізують специфічний професійно-особовий розвиток фахівця [1].

Ю. Мануйлов здійснює порівняння простору та середовища. На думку вченого, середовище не є простором особливих світів, а лише його частиною. Середовище – це те, серед чого перебуває індивідуум; воно є посередником його активності, опосередковує його розвиток [4].

У галузі мистецької освіти також застосовують поняття «простору» та «середовища», але в їх специфічній інтерпретації: «музично-освітнє середовище» – система впливів і умов формування творчої особистості, а також можливостей для її розвитку (І. Шоломицька [8]); «освітній простір уроку музики» – багатоскладова структура, яка є основою для формування суб'єктивного простору кожного учасника діяльності щодо «організації художнього простору» (Г. Двойніна [2]).

Ми у своєму дослідженні застосовували поняття «художньо-освітнього середовища» та розглядали його на тлі аналізу понять простір та середовища в контексті ментальних процесів у фаховому навчанні та становленні майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії [5].

Мета статті – розкрити сутність поліхудожнього середовища навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії та його методичний педагогічний потенціал у фаховому навчанні та вихованні професійного типу ментальності особистості.

Поліхудожнє середовище навчання – це об'єктивно створена обставина, - сукупність умов, у яких навчаються, здобувають фах майбутні учителі мистецьких дисциплін. Формування їх фахової ментальності здійснюється в умовах сумісного навчання представників різних мистецьких галузей. Ця

умова виникла на факультетах мистецько-педагогічного напрямку багатьох ВНЗ після ліцензування спеціальності «Хореографія». До цього практики навчання майбутніх учителів за видами мистецтва не існувало, вчителі образотворчого мистецтва та музики навчалися на окремих факультетах.

Поліхудожнє середовище – це, перш за все середовище, в якому співіснують та впливають на художньо-естетичний розвиток декілька видів мистецтва або інтеграція мистецтва. Варто нагадати, що взаємодія мистецтв стала новою фундаментальною проблемою художньої освіти у 90 роках минулого століття в наслідок розповсюдження концепції інтегрованого навчання мистецтву Б. Юсова. Саме він запровадив термін «поліхудожність». Після цього все активніше вчені в галузі мистецтва стали запроваджувати принцип інтеграції. Про нього пишуть Л.Ващенко, Т.Дорошенко, Н.Коляденко, Л.Масол, Л.Мун, Г.Ніколаї, Л.Шевнюк, О.Щолокова та багато інших науковців.

Після започаткування спеціальності «Хореографія» та спеціалізації «режисура музично-виховних заходів», в інститутах мистецтв стали об'єктивно виникати «осередки поліхудожності». Вони створюють фактори частіше некерованих процесів художньо-естетичного стохастичного взаємовпливу представників різних видів мистецтва. Нерідко художньо-професійні контакти здійснюються поза навчальним процесом. Між тим, це стає потужним додатковим джерелом опанування художньої грамотності та формування художньої компетентності студентів.

Відомо, що практика сумісного навчання музикантів та хореографів існувала та активно практикується в різних країнах світу. Так, наприклад, підтримання традицій розвитку ритміки в Польщі зумовило сумісну підготовку музикантів та представників музично-рухової діяльності – викладачів ритміки. Більш тісний зв'язок існує в педагогічних університетах Китаю. Там майбутні учителі музики та хореографії деякі дисципліни музики та танців вивчають сумісно, а вже індивідуальні види творчої виконавської діяльності викладаються окремо.

Як показало дослідження Лю Цяньцян, у таких студентів китайських університетів рівень музичної та хореографічної грамотності приблизно однаковий. Однак виконавська фахова діяльність здійснюється окремо і саме в цих умовах створюються ускладнення у навчанні. Але індивідуальні виконавські заняття не ставлять за мету розвиток художньої грамотності, а лише вдосконалення виконавських навичок на технічному або

художньо-репродуктивному рівні. Щодо позааудиторних форм виховання, то в Китаї вони присвячені у більшості випадків існуючим державним або народним святам, де артисти, студенти виконують твори за розробленими програмами [3, с.99].

В університетах України окремим напрямком фахового становлення є позааудиторна виховна робота. З одного боку, вона має суто виховний аспект, який виконується відповідно планами виховної роботи університетів, з іншого боку, це продовження навчального процесу, оскільки вчителі мистецьких дисциплін в знаходяться на перших ланках виховної роботи у школі. Окрім того, під час позааудиторних заходів, свят, проектів, у межах яких студенти-музиканти і хореографи працюють сумісно над втіленням творчих ідей, активізуються міжкультурні поліхудожні комунікативні процеси, які сприяють підвищенню рівня художньої компетентності.

У нашому дослідженні ми цілеспрямовано застосовували поліхудожнє середовище як умову формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Ми виходили з того, що такий досвід окрім фахових дисциплін, підсилюється керованими процесами *позааудиторної художньо-виховної роботи студентів*, яка може здійснюватися за технологією запланованих проектів (конкурсів, олімпіад тощо), а може створюватися спонтанно, випадково, під впливом стохастичних процесів. Наші багаторічні спостереження за створенням та функціонуванням поліхудожнього середовища в інститутах мистецтв та управління позааудиторною виховною роботою студентів дозволили виділити такі закономірності:

- Чим активнішою та художньо наповненою стає позааудиторна робота студентів разом з викладачами, тим ефективніше здійснюється процес залучення студентів до фахової спільноти, що оптимізує процес фахової самоідентифікації.

- Чим краще скоординовані дії усіх кафедр та створені колегально-творчі стосунки між викладачами, тим фаховий досвід передається більш концентровано, викликаючи позитивну реакцію студентів, бажання відчувати себе членом даного творчого колективу.

- Чим міцнішими стають традиції в колективі інституту мистецтв, тим різноманітніше відбувається процес входження студентів в ментальний простір фаху за рахунок впливу додаткових факторів.

- Чим активніше використовується комплекс мистецтв у різних формах навчання, тим процес набуття художньо-ментального

досвіду здійснюється більш ефективно [5, с.112-113].

Оскільки зазначені тенденції спостерігалися протягом тривалого часу дослідження, а також у декількох ВНЗ на достатній статистичній виборці, можна стверджувати, що маємо справу з певними закономірностями. На їх основі було сформульовано три методичні позиції щодо застосування поліхудожнього середовища навчання як педагогічної умови фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії:

Фахове навчання майбутніх учителів мистецьких дисциплін в організаційному плані може здійснюватися в умовах спільних форм навчання; якщо програмою передбачено фахове викладання дисципліни і в аудиторії разом навчаються музиканти й хореографи, то синтез мистецтв стає основним орієнтиром, на який спираються викладачі;

Позааудиторна виховна робота завжди проводиться за принципом поєднання студентів за різними напрямками навчання; це здійснюється з метою покращення самого виховного заходу. Між тим одна мета створює сприятливі умови для досягнення іншої.

Управління художньо-виховним процесом під час позааудиторної роботи в багатьох ВНЗ здійснюється за стратегією розробки будь-якого проекту: конкурсу, олімпіади, фестивалю, профорієнтаційних свят тощо. На реалізацію проекту покладено всі організаційні ресурси колективу викладачів і студентів. Результатом стає гарна організація проекту, а також покращення атмосфери в колективі, оскільки реалізується закономірна дія принципу корпоративності, коли є спільна мета, спільні інтереси та активізація всіх духовних, творчих та інтелектуальних ресурсів кожного учасника для її досягнення. Такі проекти підвищують мотивацію до навчання.

Цікавим було встановити той факт, що вплив поліхудожнього середовища на студентів поступово створив умови зворотного зв'язку: набутий художньо-ментальний досвід став тим атрибутом фахової підготовки, який перетворював і саме поліхудожнє середовище. Студенти ініціативно та самостійно розробляли проекти на основі поліхудожності та інтеграції мистецтва. Отже, поліхудожнє середовище в повному обсязі виконувало свою просвітницьку функцію.

Але для ефективності дії такої функції поліхудожня спрямованість середовища на стадії некерованого впливу (хаотичного або синергетичного) має перейти у стадію керованого процесу, підпорядкованого цілеспрямованому управлінню навчання.

Так, наприклад, Г.Б.Двойніна використовує художньо-виховне позааудиторне середовище у таких формах, як: інтенсифікація концертної роботи студентів, організація і проведення студентських конкурсів і фестивалів різних рівнів і напрямів, широке залучення студентів до суспільної діяльності в рамках університету і за його межами» [2]. Це дозволяє цілеспрямовано розраховувати та поступове опанування студентами-хореографами музичною грамотністю і студентами-музикантами хореографічною лексикою від простого до складного: від оволодіння навичками сприйняття виконавських хореографічно-лексичних зворотів, їх образності, смислу музичної інтонації до усвідомлення змістовної сторони мови музики та хореографії: від простих образів та відповідних до них прийомів до більш складних. Цьому сприяє також і колективна творча робота в сумісних концертних виступах, сумісний пошук оформлення номерів (хореографією, музикою).

Оскільки наше дослідження художньо-ментального досвіду передбачало з'ясування певних характеристик сучасних вчителів мистецьких дисциплін на базі обраного мистецького фаху (музика, хореографія, художня культура), було здійснено низку спостережень за діяльністю та встановлення характеристикних ознак вчителів музики та хореографії, найбільш відомих в місці. За результатами їх діяльності можна було віднести їх до категорії вчителів-новаторів. Результатом стала констатація того, що всім учителям такого рівня притаманні цілеспрямована налаштованість на використання комплексу мистецтв, художня інтегрованість образного мислення, синестезія сприйняття та асоціативність педагогічної інтерпретації образу в педагогічній діяльності. Це дало підстави визначити якість, котру ми позначили як *поліхудожня орієнтація*. Настанова на її формування та цілеспрямоване спонукання розвитку такої якості – підпорядковано художньо-просвітницької функції, яку виконує поліхудожнє середовище навчання. Поліхудожня зорієнтованість – потреба у створенні та опрацюванні усіх можливих зв'язків між видами мистецтва, їх жанрами, стилями тощо, у формуванні художньої культури школярів та власної художньо-творчої діяльності; особлива асоціативна полімодальність художнього сприйняття.

Таким чином, зробимо висновок. Поліхудожнє середовище – ситуативна створена сукупність педагогічних умов, які об'єднані мовністю впливати на художньо-естетичний розвиток, формувати художню грамотність та компетентність студентів інтеграцією декількох

видів мистецтва або їх синтезом в межах проєктивної технології. Таке середовище оптимізує процес навчання та фахового становлення, оскільки закономірно впливає на залучення майбутніх учителів мистецьких дисциплін до застосування різних видів мистецтва в творчих видах діяльності в позааудиторний час виховної роботи. Окрім художньо-просвітницької функції поліхудожнє середовище виконує функцію стимулювання творчої самостійності студентів, підвищує ініціативність в пізнанні іншого виду мистецтва та розумінні його мови. Поступово формується якість – поліхудожня зорієнтованість, яка відноситься до інноваційних фахових новоутворень особистості вчителя і спостерігається в практиці і професійному портреті вчителів-новаторів. У подальшій діяльності під час викладання дисциплін мистецтва за фахом, вчителі застосовують досвід отриманий в умовах поліхудожнього середовища вже в навчальному процесі: для стимулювання асоціативних зв'язків, художньо-образного мислення, яви тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с.
2. Двойнина Г.Б. Свойство художественного пространства урока музыки [Электронный ресурс] / Г.Б.Двойнина//Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. Вып.2 / Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во

ВГИПКРО, 2001. 80 с.Режим доступа <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/index.htm#index>.

3. Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» /Лю Цяньцян. – К., 2011. – 236 с.

4. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов // Открытый класс: Веб сайт: Сетевые образовательные сообщества. – Режим доступа: <http://sandbox.openclass.ru/stories/87717>.

5. Реброва О.С. Педагогичні фактори та принципи формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін /О.С.Реброва // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова.– Сер.16:Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – Київ, 2012. – Вип. 16(22). – С.110-114.

6. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 384 с.

7. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

8. Шоломицкая И.П. Педагогический потенциал музыкально-образовательной среды [Электронный ресурс] / И.П.Шоломицкая // Наука в современном мире. Материалы I Международной научно-практической конференции (1 апреля 2010 г.).Сборник научных трудов / И.П. Шоломицкая. – М., 2010. Режим доступа <http://www.tagcnm.ru/nvsm.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Реброва Олена Євгенівна - доктор педагогічних наук, доцент,завідувач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського».

Коло наукових інтересів: особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.

УДК 378. 14

ОСНОВНІ ІДЕЇ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Система освіти кожної країни, яка корінними пов'язана з духовними цінностями минулого й сучасного, є унікальною й надзвичайно складною. Саме в ній закладається підґрунтя майбутніх змін як на рівні окремої країни, так і всього людства. Тому ініціаторами змін у системі освіти є не лише її власні системні чинники, а й зовнішні, що перебувають поза нею й належать, насамперед, до сфери суспільних відносин, національних пріоритетів розвитку, загальносвітових тенденцій. Таким чином, при стратегічному плануванні розвитку, а отже, визначенні завдань реформ необхідно

враховувати глобальні суспільні процеси. Серед основних позасистемних чинників, які суттєво впливають на зміни освіти, К.Корсаком [3] виділені такі: науково-технічна еволюція як найголовніший чинник; сучасна політична перебудова світу й перехід від поділу світу за ідеологічними принципами на „двотабірний” до стадії зародження „світового уряду” (урядів об'єднаної Європи, Азії) й управління на основі загальнолюдських цінностей; формування нової концепції національної безпеки для нового інформаційного суспільства, що принципово відрізняється від концепції національної безпеки

для індустріального суспільства; швидке зростання впливу системних світових чинників загального виживання, наприклад, стан довкілля, глобальні проблеми зменшення ресурсів, наслідки техногенних катастроф; перенесення акцентів із суспільних на індивідуальні пріоритети й мету діяльності (у сенсі мети життя); посилення взаємозалежності країн світу, відмова від економічної й культурної самоізоляції.

Загальна мета університетської освіти, як і раніше, визначається збереженням, передачею й розширенням знань. Вона лише конкретизувалася й визнається як:

- досягнення рівня професійної компетентності й кваліфікації, що необхідні для участі в загальному розподілі праці;

- розвиток людських можливостей у цілому й особистості зокрема;

- передача й розширення знань та досвіду, загальної культури та підвищення рівня розвитку цивілізації.

Загальною метою університетської системи є навчання вмінням, необхідним для участі в загальному розподілі праці. Для цього викладання має здійснюватися таким чином, щоб розширити можливості людського розуму за допомогою нових форм і методів навчання, передачі загальної культури й підвищення рівня цивілізації. Отже, мета вищої освіти має формулюватися в найзагальніших рисах і розглядатися як освіта, що доступна для тих, хто може принести користь суспільству й бажає це зробити. В урядовій Зеленій книзі Великої Британії цей постулат доповнюється словами „одержана користь повинна виправдати здійснені витрати”. У той же час, згідно з визначенням Радою Карнегі (1973 р., США) [6], загальною метою вищої освіти є:

- забезпечення можливостей для інтелектуального, естетичного, етичного й професійного розвитку кожного студента, створення умов, що могли б сприяти його загальному розвитку;

- розвиток людських можливостей у цілому;
- передача й розширення знань та досвіду;

- критична оцінка суспільного розвитку через індивідуалізоване мислення та вироблення переконання в необхідності суспільного самооновлення.

Мета окремого вищого навчального закладу має виходити із загальної мети вищої освіти. Однак це не означає, що мета навчальних закладів повинна бути ідентичною. Кожен вищий навчальний заклад може досягнути успіхів тільки в тому разі, якщо його продукція знайде збут на ринку висококваліфікованих фахівців.

Початок другої половини ХХ століття характеризується рекордними темпами

збільшення кількості вищих навчальних закладів у світі. Так, лише за 1950-1980 рр. кількість університетів зростає значно більше, ніж за всі попередні століття. Уважається, що вища освіта продовжуватиме розширюватися, а потреби у фахівцях з вищою освітою в структурі суспільного продукту збільшуватимуться. Зростатиме кількість і різноманітність вищих навчальних закладів, кількість студентів і випускників навчальних закладів, удосконалюватимуться форми й методи навчання, збільшуватиметься кількість навчальних курсів, кількість спеціальностей і кваліфікацій, які опановуються в системі вищої освіти. Але очевидно, що темпи зростання кількості суб'єктів, що надають освітні послуги, і суб'єктів, які споживають ці послуги, для розвинених країн світу є різними. Наприклад, у таких країнах, як США, Канада, Австралія, Японія, Франція, рівень прийому до вищих навчальних закладів наближається до 100% від кількості випускників середніх шкіл [7]. Ураховуючи історичні й культурні особливості інших розвинених країн, можна передбачити, що процес збільшення кількості студентів та фахівців з вищою освітою, на який впливатимуть економічні та політичні умови розвитку цих країн, триватиме до досягнення ними сучасного рівня США чи Канади.

Систему вищої освіти розвинених країн світу можна поділити на „унітарну” – університетську, що найчастіше домінує за кількістю студентів, та „бінарну”, за якою, поряд з університетським сектором, наявна досить численна кількість спеціалізованих закладів.

Серед європейських країн унітарна система вищої освіти функціонує в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Бінарну систему вищої освіти мають Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та низка інших країн.

У окрему групу експертами виділяються країни з так званими інтегрованими університетами, до складу яких належать спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади (Швеція, Іспанія) та країни Східної Європи, що мають ще певні спільні риси, притаманні для системи вищої освіти посткомуністичних країн. Для останніх характерною була рання спеціалізація підготовки фахівців відповідних напрямів у профілізованих інститутах і невелика кількість університетів, що отримали назву „класичних”, у яких здобувалася освіта широкого профілю. Відхід від централізованого розподілу випускників, необхідність більш гнучкої політики щодо забезпечення потреб ринку у фахівцях відповідних спеціальностей сприяли тому, що протягом останніх 5-7 років більшість інститутів змінила статус на

університетський і почали готувати фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями [5].

Достатньо ефективною для світової вищої освіти є тенденція вдосконалення й розширення „короткої і професіоналізованої” вищої освіти. Ідеться не про аналоги до наших технікумів, а про інтенсивне навчання у справжньому ВНЗ (це, нерідко, – особливий підрозділ університетів), але впродовж малого проміжку часу, до трьох років. За умови високої організації (прикладом є створені нещодавно „університетські інститути” у Франції) отримується ґрунтовна освіта, а як наслідок – випускники легко знаходять роботу.

Тенденції до всебічної (єдиної) університетської системи разом із розвитком сильного сектора вищої освіти неуніверситетського рівня сприяли ширшому тлумаченню поняття „університет”, що відрізняється від визначення, традиційно використовуваного щодо континентального європейського університету, – установа з інтенсивною співпрацею, узгодженістю між викладанням, навчанням та успіхами в ньому, де велика увага приділяється індивідуальному навчанню.

Ця тенденція найбільш чітко спостерігається сьогодні в університетах тих країн, що встигли найглибше зануритися в процес створення інформаційного суспільства. Донедавна малоструктуровані системи вищої освіти виконували достатньо обмежену кількість завдань щодо збереження й зміцнення державних структур країни, проведення наукових і технологічних досліджень з одночасною підготовкою науковців, а також забезпечення економіки фахівцями високої кваліфікації. У більшості країн світу ці завдання заклади вищої освіти виконували шляхом використання моно- (чи мало-) дисциплінарного навчання. Якщо вища освіта була загальною, то фахова підготовка застосовувалася на робочих місцях (класичним прикладом є Японія) [4, с. 36-37].

Основні ж завдання щодо організації навчальних закладів вищої освіти, що мають професійно орієнтовані програми навчання паралельно з університетським сектором, майже однакові в більшості країн [6, с. 46]:

- запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці;

- забезпечити потреби зростаючої кількості вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту;

- запропонувати передусім програми, орієнтовані на викладання, у яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру;

- поновлення та покращення існуючої професійно орієнтованої освіти.

Разом зі зростаючою диверсифікацією структур вищої освіти відбувається паралельна диверсифікація ступенів і кваліфікацій, які видаються різними закладами освіти.

Існує традиційна диференціація між структурою „континентального європейського” ступеня з досить довгим академічно інтегрованим навчанням та структурою „англо-американського” університетського ступеня з коротшим за тривалістю навчанням на отримання першого ступеня та розмаїттям післябакалаврських студій, що частково базуються на модульній системі.

В окремих країнах типи ступенів коротшого циклу впроваджуються в національну структуру ступенів (наприклад, у Данії, Фінляндії, Італії й Португалії). В інших країнах така система впроваджується разом із традиційною ступеневою структурою (зокрема, у Німеччині та Нідерландах).

У неуніверситетському секторі також відбувається безперервна диверсифікація кваліфікацій. Для того, щоб відповідати вимогам ринку праці в певних професійних сферах, запроваджено велику кількість нових програм для здобуття ступеня бакалавра, розроблено низку післябакалаврських курсів. Вони можуть завершуватися отриманням національного ступеня чи ступенів із подвійною спеціалізацією. Заклади освіти неуніверситетського типу, що не мають права на магістерські програми, за власним бажанням можуть співпрацювати із зарубіжними установами, які мають таке право. Отже, у такий спосіб зазначені заклади освіти отримують можливість пропонувати студентам міжнародні магістерські програми.

Заклади вищої освіти неуніверситетського сектора не пропонують докторські ступені, проте це не означає, що кандидати на докторські програми з неуніверситетського сектора не можуть у них навчатися. В окремих країнах такі кандидати мають можливість отримати доступ до докторської (PhD) програми в університеті одразу (наприклад, Норвегія та Нідерланди) або через так звані підготовчі курси (зокрема, Австрія і Німеччина). У Норвегії кілька навчальних закладів неуніверситетського сектора здобувають право проводити дослідницькі студії та надавати докторські ступені.

Зростаюча диверсифікація в цілому вважається позитивним явищем для систем вищої освіти як усередині кожної країни, так і в міжнародному контексті. Проте зростаюча диверсифікація зіштовхується з проблемами недостатньої прозорості структур кваліфікацій окремої країни й труднощами у взаємному

визнанні кваліфікацій через велику кількість різних рівнів та варіацій змісту кваліфікацій. Вирішення цих проблем спонукає до пошуку інших інструментів, що сприятимуть розумінню отриманої інформації про кваліфікації.

Нове тисячоліття засвідчило перехід цивілізації на новий рівень розвитку. Парадигми минулого, перш за все безпека існування, у новому інформаційному суспільстві набувають інших ознак, а освіта перетворюється в один із найголовніших чинників розвитку суспільства. Зміст, форми і завдання вищої освіти в сучасному світі розширюються й ускладнюються.

Для більшості розвинених країн світу розвиток вищої освіти визначається такими тенденціями:

- підвищенням якості національної освіти за результатами введення національних стандартів;
- уніфікацією вимог, рівнів та кваліфікацій для збільшення мобільності фахівців;
- підвищенням соціально-економічної ефективності результатів вищої освіти [1, с. 26].

Такі тенденції є наслідком впливу на вищу освіту глобальних процесів, що відбуваються сьогодні у світі. Сучасний рівень науково-технічного прогресу, розвиток високих технологій, збільшення частки висококваліфікованої праці у створенні суспільного продукту, широкомасштабна за обсягом і темпами зростання інформатизація не лише суспільного, але й особистого життя посилюють взаємозалежність і сприяють розширенню міжнародного співробітництва в усіх сферах людської діяльності.

У США, Японії, країнах Західної Європи відбуваються процеси, пов'язані з науково-технічним прогресом: широким використанням мікроелектроніки, робототехніки, біотехнології, комп'ютерних та інформаційних засобів, що спричиняє за собою кардинальні зміни у виробництві, економіці, соціальних галузях життя, у сфері інтелектуальної праці. Передові індустріальні суспільства, випробовуючи потреби у великій кількості висококваліфікованих кадрів, висунули в число пріоритетних напрямів оновлення вищої школи, розвиток системи безперервної освіти, створення комплексу навчальних закладів, здатних задовольнити потребу суспільства та його членів у постійному зростанні професійної майстерності.

Загальною тенденцією в розвинених країнах є державне регулювання й управління процесами університетської освіти. Пріоритет державних університетів зарубіжних країн у питанні підготовки кадрів збережеться й у майбутньому. Разом із цим, слід зазначити, що система вищої освіти розвинених країн не обмежується тільки підготовкою кадрів в університетах. Вони також містять

спеціалізовані ВНЗ і вищі навчальні заклади університетського типу: коледжі й інститути при університетах, Вищі школи, політехнічні інститути. Зарубіжні університети в цілому зберегли традиційні для них функції – здійснення загальнонаукової освіти студентів, проведення фундаментальних і прикладних досліджень, поширення наукових знань, які в даний час комбінуються в різних варіантах і межах.

Характерною особливістю зарубіжної вищої освіти є організація „відкритого” прийому студентів. Основною вимогою до тих, хто вступає до ВНЗ, є наявність документа про успішне закінчення повної середньої освіти. Окрім цього, для вступу до окремих університетів потрібне надання характеристики, що засвідчує позитивні особистісні якості абітурієнта, а також проходження співбесіди (тестування). Вільний прийом до ВНЗ є виявом демократичних тенденцій, що відбуваються в освітній політиці зарубіжних країн: представлення рівних прав для всіх громадян під час вступу до ВНЗ, можливості обирати навчальний заклад відповідно до інтересів, потреб, рівня підготовленості абітурієнта.

Ще однією тенденцією вищої освіти у світі є перехід від фронтальних і групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторські заняття, тренінги, робота з малими групами, стажування і практика під керівництвом викладача-ментора. Робота з невеликими групами студентів (3–6 осіб) виявила оптимальні умови для підготовки фахівців, здатних орієнтуватися у проблемних ситуаціях, що виникають, ухвалювати неординарні рішення.

До тенденцій вищої освіти в світі належить ідея створення міжнародного університету, що виникла ще на початку ХХ сторіччя. Це має бути освітній консорціум, що забезпечує зв'язок існуючих освітніх інститутів у всіх країнах, виявляє орієнтацію на глобальну перспективу, прихильність до доктрини забезпечення рівноправного доступу до знань і високого рівня освіти.

Аналіз національних систем вищої освіти провідних країн світу свідчить про зростаючу інтернаціоналізацію освітньої діяльності. Вона зумовлена причинами внутрішнього характеру (задоволення потреб національної економіки у кваліфікованих кадрах), так і зовнішніми (необхідність забезпечити конкурентоспроможності національної економіки у світовому середовищі) [2, с. 59].

Для моделювання технології організації навчального процесу важливо урахувати спільні для різних країн тенденції навчального процесу: вдосконалення форм і методів навчального процесу; використання модульної організації навчального процесу; збільшення

кількості навчальних курсів; підвищення ролі самостійної роботи студентів; поєднання навчальної та наукової роботи тощо.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Джуринський А. Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в сучасному світі / А. Н. Джуринський // Педагогіка. – 2004. – №3. – С.24 – 31.
2. Каленюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі / Ірина Каленюк // Вища школа №9. – 2008. – С.55 – 62.
3. Корсак К. Болонський процес та його міфологізація на теренах Росії й України / Костянтин Корсак // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, № 3–4. – С. 168–174.
4. Особенности подготовки учительских кадров в зарубежных странах. – М. : НИИ ВШ, 1992. – Вып. 1. – С. 17 – 37.

5. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

6. Хэбе В. Высшее образование должно соответствовать меняющемуся миру / Вессури Хэбе // Перспективы. – 1999. – Т. XXVIII, № 3. – С. 29 – 46.

7. Regards sur l'Education. Les indicateurs de l'OCDE. – Paris : 1992. – 150 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика освіти молоді у Польщі та в Україні.

УДК 37:378

ДЕЯКІ ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯМ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Микола САДОВИЙ (Кіровоград)

Визначення проблеми. У новому Законі України «Про вищу освіту» стратегічною метою визначено входження України в європейський та світовий освітній простір. Це в свою чергу вимагає перегляду структури і змісту Державних стандартів навчальних предметів, а відповідно й самих навчальних предметів. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання приводить до оптимізації структури й змісту традиційних джерел знань: підручників, посібників, методичних розробок, до запровадження у навчальний процес фундаменталізації вищої та загальноосвітньої середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Загальнопедагогічні основи організації навчально-виховного процесу в освітніх навчальних закладах розглядалися відомими українськими вченими А.М. Алексюком, П.С. Атаманчуком, О.І. Бугайовим, С.У. Гончаренком, С.Е. Каменецьким, М.І. Махмутовим, В.А. Онищуком, М.М. Фіцулою та іншими [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 13; 14].

Загальновизнано, що методи навчання та структура й зміст навчальних дисциплін взаємопов'язані і взаємообумовлені. В умовах нової освітньої парадигми зміст навчання потребує оновлення змістового наповнення навчальних дисциплін. Проте це оновлення не повинно бути спонтанним, довільним з точки зору авторів їх змісту. Логічно, що нова парадигма освіти через запровадження Стандартів середньої освіти 2013 р. передбачає внесення змін, доповнень і до методів навчання. Це в свою чергу вимагає удосконалення й критеріїв їх класифікації. Так як домінуючою у методиках навчання дисциплін є ідея визначення типу уроку через основну дидактичну мету, а остання визначається методом навчання, то постає проблема з окреслення типології уроків.

Проблему типології уроків почали досліджувати у 30–40-х роки ХХ ст. Найбільш повно розв'язали проблему С.В. Іванов, Б.П. Єсіпов, І.Н. Казанцев, І.І. Тітов, В.П. Шацький [1; 13; 14].

У 50–60-і роки минулого століття цією проблемою займалися М.І. Данилов, І.Т. Огородников, Р.Г. Лемберг, Т.А. Ільїна, Б.П. Єсіпов, І.Ф. Харламов, Ю.К. Бабанський та інші [1; 13; 14].

Наступні роки були характерними в частині удосконалення перерахованих напрацювань. Зокрема, з розвитком комп'ютерної техніки виникли ІКТ навчання, набули розвитку діяльнісний, системний, компетентнісний підходи тощо.

Найбільш вживана класифікація уроків ґрунтується на основі дидактичної мети. Авторами такої класифікації є В.А. Онищук, М.А. Сорокін, М.І. Махмутов. Ми також поділяємо точку зору М.І. Махмутова щодо бінарного підходу до класифікації методів навчання, який передбачає не лише методи навчання, а й методи учіння [7; 8].

Таблиця 1

Бінарна класифікація методів навчання М.І.Махмутова

| Методи викладання (навчання) | Методи учіння |
|------------------------------|----------------------|
| Інформаційно-узагальнюючий | Виконавчий |
| Пояснювальний | Репродуктивний |
| Інструктивно-практичний | Продуктивно-правовий |
| Пояснювально-спонукальний | Частково-пошуковий |
| Спонукальний | Пошуковий |

Запропоновану ідею використання методів учіння ми розглядаємо через призму рівнів активізації розумової діяльності суб'єктів навчання. На нашу думку в цьому якраз і полягає її цінність. За такого підходу методи учіння вирізняють рівні розумової діяльності суб'єктів навчання. Рівень активізації передбачає розвивальну функцію і має психологічно-педагогічний зміст. Л.С. Рубінштейн та інші дослідники довели, що розумовий розвиток учнів ефективніше забезпечується, коли навчальні предмети оновлюються на основі проблемно-дослідної групи методів навчання. Кмітливість і спритність суб'єктів навчання, їх думки ефективніше розвиваються, у них поряд з іншими формами мислення цілеспрямовано формується абстрактне мислення. До методів

учіння найчастіше відносять: виконавчий, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий. На нашу думку, вказані підходи будуть ефективними, коли набуде ваги прагматизм у навчанні, коли знання перетворюються у безпосередню продуктивну силу ще під час здобуття знань. Державний стандарт середньої освіти якраз це й передбачає.

Аналіз запропонованих різними дослідниками методів навчання мають ґрунтовну спільність, яка проявляється у різній інтерпретації традиційних груп методів навчання (наочні, словесні, практичні, рис. 1, 2, 3), яку запропонували у 60-80-і роки минулого століття С.І. Петровський, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін.



Рис. 1. Структура наочних методів навчання

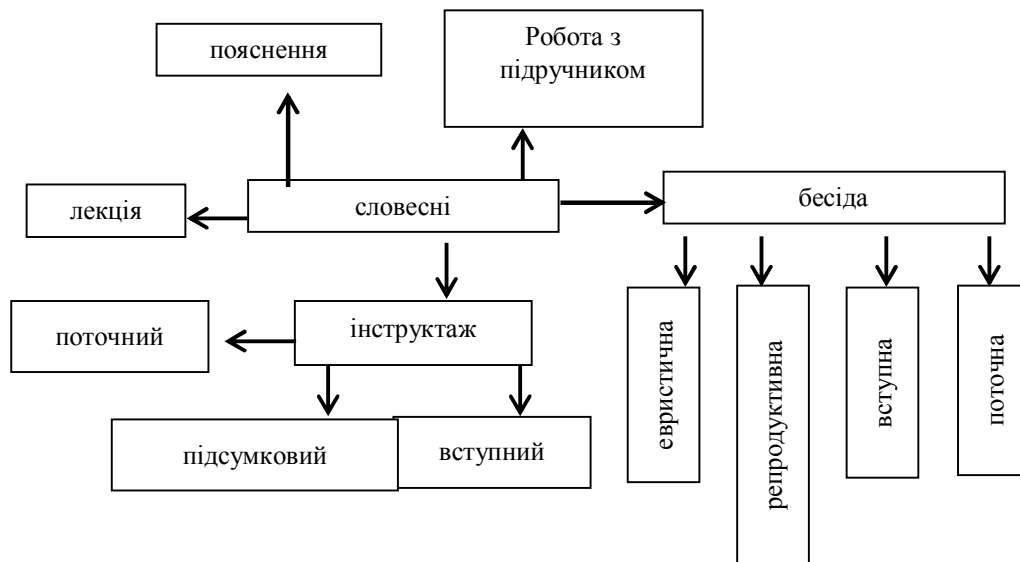


Рис. 2. Структура словесних методів навчання

Цим самим були науково-обґрунтовані методологічні та методичні шляхи оновлення

навчально-виховного процесу і, зокрема навчальних предметів.

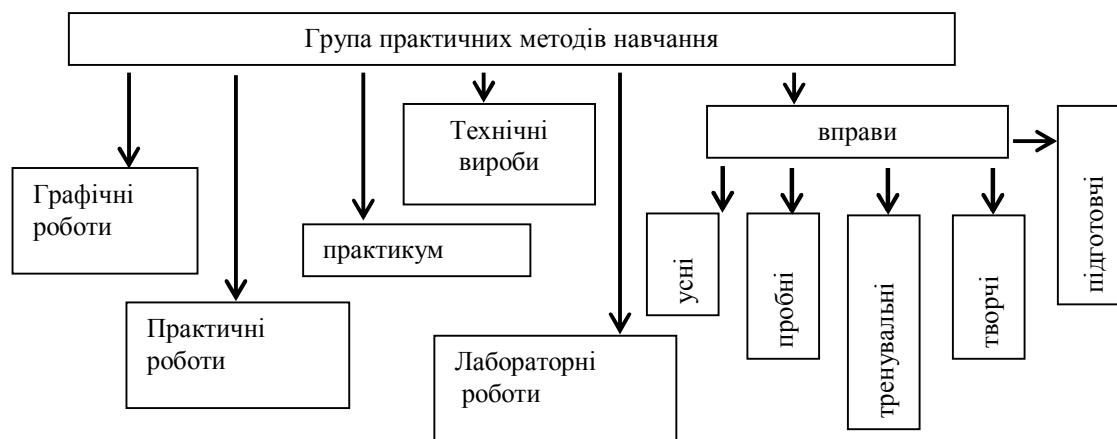


Рис. 3. Структура практичних методів навчання

Нині згідно з «Концепцією гуманітарного розвитку України на період до 2020 року» та інформаційно-знаннєвої парадигми змінились шляхи, форми і методи оновлення шкільних навчальних дисциплін. На наш погляд у цій ситуації потребує додаткового дослідження проблема визначення закономірностей формування принципів оновлення навчальних предметів.

Мета статті полягає у визначенні закономірностей, шляхів та методів формування принципів та шляхів оновлення методів навчання та навчальних дисциплін як вищої, так і середньої школи.

Виклад основного матеріалу. У традиційних методиках навчання дисциплін

здебільшого виділяють шість рівнів навчальних цілей: рівень визначення власної траєкторії навчання, рівень змісту учіння, рівень оперування здобутих компетенцій, рівень набуття компетентностей шляхом оволодіння методами аналізу та синтезу, рівень узагальнень, систематизації та порівняльного аналізу, рівень компетентності щодо вільного перетворення набутих знань, умінь та навичок у безпосередню виробничу силу. На нашу думку вказані цілі можна згрупувати у три блоки: модуль змісту навчання, способи організації навчального процесу та рівень компетентнісного розвитку особистості. Вони реалізуються, насамперед, через змістову структуру навчання, рис. 4.

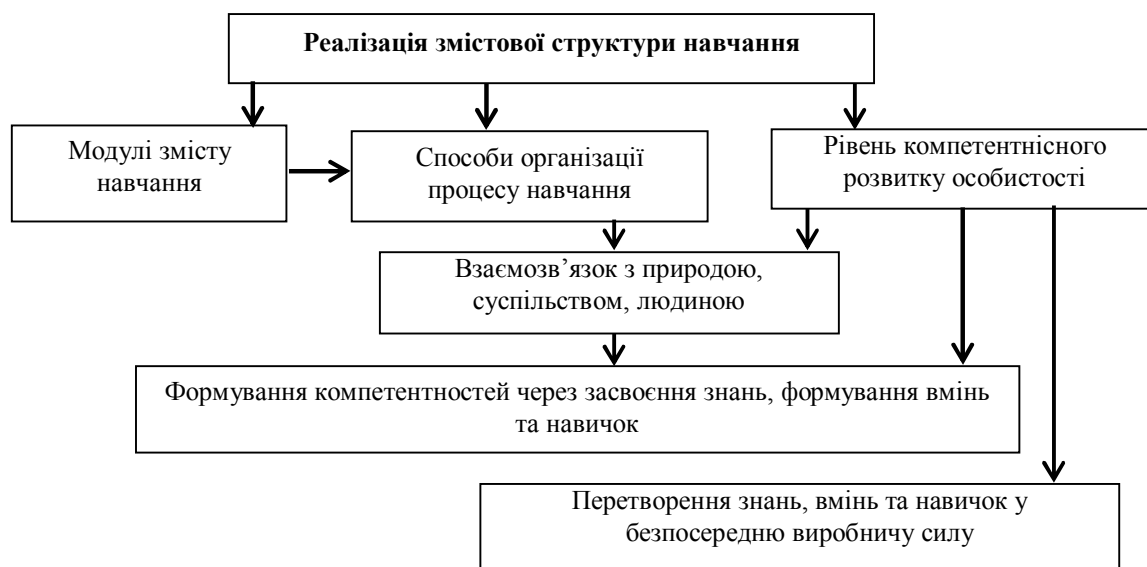


Рис. 4. Структура реалізації цілей навчання

Виходячи з окресленої структури ми пропонуємо здійснити оновлення змісту та структури методів навчання. Для цього доцільно згрупувати навчальні дисципліни за галузями наук. Такий підхід дозволить скоротити і кількість навчальних дисциплін за рахунок їх

групування. За предметом дослідження наукове знання включає три основні галузі: речовинно-енергетичну (антиентропійний розвиток матерії); аспектно-орієнтована, модульна; об'єктна.

Прикладом об'єктного способу відображення предметної системи знань, є,

зокрема хімія. Ця наука всебічно вивчає будову та перетворення речовини [11]. Аспектний спосіб цієї системи знань представляє фізика. Якраз вона досліджує загальні закономірності речовинно-енергетичної форми руху матерії, які властиві різним елементам субординаційного ряду. Безумовно фізика за предметною сферою вивчення понять, явищ, процесів є більш системною ніж хімія. Це, насамперед пов'язано з тим, що фізика дала квантовий механізм аналізу атомних структур, хоч і не розглядає механізм з'єднання атомів, молекул та їх властивості.

Космологія є наукою, яка розглядає уже сукупність наук, що вивчають об'єктивні характеристики матеріальних утворень: планети, їх супутники та масштабні матеріальні об'єкти. Крім цього космологія включає: астрономію, геологію, географію, мінералогію, частково фізику, хімію, біологію. Тому вона одночасно оперує одночасно двома розглянутими нами підходами.

Науково-технічний прогрес також визначається фізико-хімічним підходом до дослідження реальності, але він не підходить для дослідження будови і властивостей біологічних та технічних систем. Як біологічним так і технічним логічним системам властиві спеціальні фундаментальні елементи. Якраз вони й керують їхньою поведінкою. Ведучими є антиентропійні та кібернетичні закономірності організації таких систем. Але цей підхід обмежений щодо дослідження закономірностей розвитку соціальних систем. Соціальна ж форма руху матерії не може зводитись до біологічної, фізичної чи хімічної форми руху.

В останній чверть ХХ століття наука висунула особливий вид систем антиентропійного характеру. До яких відносяться: біологічні системи; людина як система, яка наділена свідомістю; суспільствознавчі системи; штучно створені системи, які людина ставить між собою і природою [11]. Тоді виникають нових підходів з вивчення виокремлених систем: кібернетика, новітня біологія, математичні методи психологічного моделювання, моделювання суспільствознавчих процесів. Так, кібернетика розглядається як наука про управління складними системами, і вивчає будь-які системи, що забезпечують сприймання, зберігання, переробку інформації. Результати досліджень використовуються для управління великими системами і регулювання їх діяльності. На нашу думку, формування Державних стандартів освіти, та змісту й структури навчальних предметів повинно здійснюватись з урахуванням визначених пропозицій.

Це відноситься й до новітніх біологічних знань з живої природи в сукупності її властивостей.

Аналогічних коректив потребує наукове обґрунтування суспільствознавчих процесів, адже навчальним предметом суспільствознавчих наук уже виступають суспільствознавчі системи.

Як ніколи актуальною є проблема визначення предмету антропологічної науки, як комплексу наук про людину. До цих наук належать загальна психологія, мовознавство, літературознавство тощо.

До Державного стандарту середньої освіти належить вчасно вносити зміни щодо здобутків технічних наук. У навчальні предмети вони вносяться як елементи знань, до яких входять штучно створені людиною технічні системи. Вони є знаряддями праці людини і водночас наслідком її праці.

У навчальний предмет входять конкретні змістові знання. Вони одночасно відображають в ньому основи наук і комплекс знань, які включені до навчальної програми. До основ наук, насамперед, необхідно віднести фундаментальні теорії. Комплекс знань складають факти, принципи, гіпотези, закони, які не оформлені у теорії. Ми виходимо з того факту, що фізики оперують чотирма фундаментальними взаємодіями, які виступають фундаментальними теоріями. Проте уже знайшла своє практичне підтвердження електрослабка взаємодія, Стандартна модель. З наукової точки зору маємо дві фундаментальні взаємодії, які оформлені у Стандартну модель і недостатньо вивчена гравітаційна взаємодія. Проте з прагматичної точки зору до Державного стандарту фізичної освіти середніх загальноосвітніх навчальних закладів та навчальних предметів включені й традиційні теорії: класична механіка, молекулярно-кінетична теорія, електродинаміка, квантова фізика.

Таким чином, ми виходимо з того, що до змісту навчальних предметів повинен входити мінімальний зміст основ сучасних фундаментальних теорій. Цей мінімум має відобразити цілісну структуру теорії. Включення і вибір елементів знань, які ще не ввійшли в теорію, обумовлений цілями навчання та інтересами науки. Логічно, що до навчальних предметів необхідно включати допоміжні, процесуальні, технологічні знання. Вони входять у навчальний предмет як невід'ємна, органічна його складова, без них буде вихолощена практична спрямованість навчального предмету. До них ми віднесли логічні, методологічні, філософські, історико-наукові, міжпредметні та оцінні знання. Ці знання є засобом засвоєння основ наук, розвитку і виховання учнів. Обґрунтування таких знань ми здійснили з допомогою структурно-логічного аналізу змісту навчальних підручників та програм [12]. Допоміжні знання забезпечують політехнічну

спрямованість навчального змісту. Вони потрібні для діяльності засвоєння знань і для наповнення конкретного змісту.

Реалізувати визначені вимоги покладено на систему середньої та вищої школи. Звідси випливає нове завдання для загальної методики навчання – переглянути функції навчальних предметів згідно вимог нового Закону України «Про вищу освіту» та затверджених нових Стандартів загальноосвітньої середньої школи. Виходячи з того, що фактично єдина загальна середня освіта себе вичерпала, то на нашу думку доцільно кожній навчальній дисципліні визначити 3-4 багатоцільових компонентів. На нашу думку такий підхід можна реалізувати через запровадження у навчальний процес декілька компонентних навчальних предметів. Вони не є інтеграцією знань, а складають загальноосвітній та світоглядний рівні змісту освіти.

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, мови.

Приведений поділ є умовним. Можливо, що провідну функцію виконує цілісно навчальний предмет образного бачення світу. Тоді в допоміжний блок входять деякі специфічні предметні знання та певні способи діяльності. Тому необхідно визначити відносну частку основного компоненту, який переважає над усіма іншими.

На нашу думку такий підхід викликаний ще й тим, що навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах є перенасичений як навчальними предметами, так і кількістю навчальних годин на їх вивчення. Уже є нормою для учнів старшої школи 8, а то й 9 уроків. Якщо врахувати, що учні старшої школи в основному працюють на вивчення лише окремих – трьох-чотирьох дисциплін для складання ЗНО, то актуальність окресленої проблеми на часі.

Висновки. В ході дослідження ми означили новий погляд на шляхи удосконалення методів навчання, бо змінилась парадигма освіти. Для установленної системи навчальних планів класифікація уроків за дидактичною метою визначається методом навчання. Проте нині докорінно змінився погляд на критерії складання навчальних планів і вони є невизначеними для загальноосвітніх середніх навчальних закладів. Запроваджена ж парадигма освіти передбачає,

що кожен навчальний предмет має багатоцільове призначення і в кожному з них є ведучий компонент, який виконує провідну функцію. Тому ми пропонуємо запровадити багатоцільові компонентні навчальні дисципліни, які вивчаються як у середній, так і у вищій школі. Це дасть змогу привести у відповідність до дидактичних принципів навчання всю систему шкільної освіти, яка нині склалась.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. / Алексюк А.М. – К.: Лебідь, 1998. – 552 с.
2. Атаманчук П.С. Дидактичні особливості формування освітнього середовища з ТЗН: [навч.-метод. посіб.] / П.С. Атаманчук, О.М. Ніколаєв, О.М. Семерня – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2008. – 76 с.
3. Бем И. Продуктивное обучение: слагаемые системы / И. Бем, Й. Шнейдер // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 59-78.
4. Дидактична концепція змісту освіти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: [зб. наук. пр. / За ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНОВСЬКОГО]. – Х., 2002. – Ч. 1. – С. 64-67.
5. Каменецкий С.Е. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы. [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав.] / Каменецкий С.Е., Пурышева Н.С., Важеевская Н.Е. и др.; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 368 с.
6. Малафийк И.В. Дидактика: [учебн. пос.] / Малафийк И.В. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. / Махмутов М.И. – М.: Наука, 1975. – 368 с.
8. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе / Онищук В.А. – К.: Радянська школа, 1976. – 184 с.
9. Про критерії державного стандарту: [фіз.освіта] /Олександр Бугайов, Микола Садовий //Фізика та астрономія в шк. – 1997. – № 4. – С. 15-18.
10. Садовий М.І. Проблеми розвитку методології і технології освіти / М.І. Садовий // Актуальні проблеми методології та методики навчання фізико-математичних дисциплін: [матеріали Міжнародної наук. конф., 18-19 січня 2013 р., м. Київ] – К., 2013. – С. 70-72.
11. Сафонов В.О. Аспектно-ориентированное программирование: [учеб. пособие] / Сафонов В.О. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2011. – 104 с.
12. Трифонова Е.М. Изучение и анализ противоречий, содержания и деятельности научных физических школ – важный фактор научности образовательного процесса / Е.М. Трифонова, Н.И. Садовой // Стратегия развития образования: эффективность, инновации, качество: в 3 ч. – М.: МГУТУ, 2008. – Ч. 1. – 2008. – С. 353-360.
13. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посібн. для студ. вищ. пед. закл. осв.]. / Фіцула М.М. – К.: Вид. центр «Академія», 2002. – 528 с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібн.] / Ягупов В.В. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності,

професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дидактика фізики.

УДК 378.091.21:39

ФОРМУВАННЯ ІГРОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Провідним підходом в інтерпретації результатів навчання в сучасній вищій школі є компетентнісний підхід. У контексті цього підходу загальнопрофесійними для всіх педагогів можуть вважатись ігрові компетенції. Особливої ваги вони набувають у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу, оскільки ігрова діяльність є провідною для дітей дошкільного віку. Формування цих компетенцій у майбутніх вихователів відбувається ефективніше за умови застосування в навчальному процесі вивіренних віками виховних засобів, збережених етнопедагогікою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід в освіті та його основні категорії схарактеризовано В. І. Байденком, О. Г. Бермусом, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторським та ін. Сутність і структура професійної компетентності педагога з'ясовані в працях Н. В. Гузій, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Дж. Равена, В. О. Сластьоніна, Дж. Стернберга. Особливості організації процесу формування різних видів цього особистісного утворення досліджували О. Б. Бігич, О. І. Гура, І. О. Зимня, Н. В. Кічук, Я. В. Кічук, В. В. Радул, С. А. Раков, Є. М. Смирнова-Трибульська, Л. Л. Хоружа, О. В. Шестопалюк та ін.

Ігровий фольклор українців, особливості застосування гри в процесі традиційного виховання дитини узагальнено Г. Н. Волковим, Г. В. Довженок, Н. В. Кудикіною, В. С. Кукушиним, К. В. Луганською, В. А. Мосіяшенком, Є. Н. Приступою, М. Г. Стельмаховичем, Є. І. Сявакко, М. А. Хайрудіновим, іншими вченими. Зміст народознавчої та етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів характеризували А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. Питання формування ігрових компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів засобами етнопедагогіки не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило визначення мети і завдань цієї статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначення основних ігрових компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів та специфіки їх формування у контексті етнопедагогічної компетентності фахівців з дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-який методологічний підхід визначається певною концепцією і «центрується на основних для нього» категоріях [8, с. 450], якими в компетентнісному підході в якості загального визначення «інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складників», як зазначає І. О. Зимня, послуговували категорії «компетенція» і «компетентність» [4]. Правомірність введення до поняттєвого апарату професійної педагогіки термінів «компетенція» і «компетентність» підтверджується потребою особливої номінації нових вимог до результатів професійної освіти.

Відповідно до позначених наукових позицій компетенцію у своєму дослідженні ми розглядали як сукупність заданих потенційних новоутворень, що є комплексом усвідомлених знань, цінностей, умінь і навичок, різних типів досвіду студента стосовно певного кола питань, закріплених у конкретних якостях особистості; компетентність – як інтегрований результат освіти, особистісну якість студента, що передбачає на основі сформованих компетенцій виконання складних культуровідповідних видів дій для якісної професійно-особистісної і соціально значимої продуктивної діяльності, ефективного розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності.

Традиційна для вітчизняної педагогічної свідомості об'єктоцентричність, обґрунтована О. Г. Бермусом, зумовлює акцентування професійних знань у дослідженнях професійної компетентності педагога. Н. В. Кузьміна, Є. С. Кузьмін, Ю. М. Смелянов, З. Ф. Єсарєва вводять до наукового вжитку поняття «професійно-педагогічна компетентність», що є

сукупністю умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [6]. Оскільки на сучасному етапі розвитку вищої школи головним є не обсяг набутих студентами знань, а особистісний розвиток, уміння аналізувати й синтезувати інформацію, здатність самостійно виносити рішення як в стандартних, так і нестандартних ситуаціях, у визначенні поняття «професійна компетентність педагога» акцент зміщено на поведінковий та особистісний аспекти.

Розвиваючи ідеї П. Ф. Каптерева, А. К. Маркова підкреслює, що знання й уміння педагога «складають об'єктивну структуру його праці», суб'єктивними ж характеристиками виступають психічні процеси, функції, стани, позиції особистості педагога у різних ситуаціях [7, с. 82]. Спираючись на об'єктивну сторону професійної компетентності педагога, А. К. Маркова в загальному контексті психології праці та в межах педагогічної акмеології у структурі професійної компетентності вчителя виділяє такі чотири блоки: 1) професійні (об'єктивно потрібні) психологічні і педагогічні знання; 2) професійні (об'єктивно потрібні) педагогічні уміння; 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що відповідають вимогам професії; 4) особистісні характеристики, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями» [1, с. 442]. Це положення було вихідним у визначенні суті та структури згаданих у статті компетенцій і компетентностей.

Дж. Равен акцентує увагу на суттєвій зміні ролі вчителя при спрямованості на підвищення ефективності освіти через розвиток компетентності [9], що передбачає професійну переорієнтацію вчителя «від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії» [5], яка тісно пов'язана з його націленістю на опрацювання культурного, педагогічного спадку різних народів. У зв'язку з цим, як підкреслював дослідник, зміни в ролі педагога пов'язані з новими уявленнями про компетентність учителів, вихователів.

До понять «культура», «педагогічна культура» для встановлення сутності поняття «педагогічна компетентність» звертаються Є. В. Бондаревська, Т. Г. Браже, І. О. Зимня, Т. С. Ісаєва. Вони підтримують ідею зв'язку професійної педагогічної компетентності з культурою загалом та педагогічною культурою зокрема. Залежність видів професійної компетентності педагога від сфер і напрямів професійної діяльності, їх зумовленість складниками педагогічної культури актуалізує ігрову компетентність, на важливість якої для

вихователя дошкільного навчального закладу вказувала О. О. Смирнова [10, с. 95].

Гра – провідний вид діяльності дошкільника – сприяє формуванню різних видів компетентності дитини, створює умови для переходу на вищий рівень розвитку. Аналіз відомих програм виховання і навчання дошкільнят, положень теорії гри і методики її організації, відомих ігрових технологій засвідчив, що вихователь у процесі організації гри повинен бути здатним вирішити такі завдання:

- збагачувати досвід дітей, їхні уявлення про навколишній світ, піклуватись про розширення ігрової тематики, ускладнення сюжетів і збагачення змісту ролевих ігор, забезпечити можливості для задоволення у грі пізнавальних потреб дитини;

- розвивати різні психічні процеси дошкільників, удосконалювати вміння дітей в процесі гри виконувати різноманітні логічні операції (порівнювати, аналізувати, групувати, узагальнювати тощо), орієнтуватись у просторі тощо;

- збагачувати словниковий запас дітей, формувати культуру їхнього мовлення;

- виховувати культуровідповідну поведінку дітей, знайомити їх з нормами поведінки в суспільстві, громадських місцях, у групі;

- розвивати комунікативні уміння дітей, спонукати до ролевого спілкування, розвивати діалогічне мовлення, збагачувати можливості для задоволення у грі соціальних потреб дитини;

- формувати вміння налагоджувати взаємодію з іншими дітьми, привчати їх гратись без конфліктів, виховувати толерантну поведінку у грі, привчати дотримуватись правил співробітництва;

- сприяти виникненню дружніх партнерських взаємин та ігрових об'єднань за інтересами, підтримувати морально цінні сюжетні лінії, прагнення дітей бути справедливими, стриманими, почувати себе впевнено, захищати власну ідею та поважати думку іншого, попереджати конфлікти, уникати образ;

- удосконалювати акторські здібності дітей, навчити їх правильно відтворювати рольові дії із застосуванням різних прийомів невербального спілкування;

- удосконалювати мімічну й пантомімічну виразність дітей, використовувати для цього спеціальні ігри і вправи, навчити супроводжувати ігрові вислови певною мімікою, рухами, вчити імітувати рухи людей, тварин тощо;

- заохочувати до виконання різних ролей, привчати до підкреслення своєрідності

кожного ігрового образу, вдосконалювати інтонаційну виразність дошкільнят;

– сприяти сприйняттю різних соціальних ролей, зокрема школяра;

– формувати вміння запрошувати гостей на спектаклі, виконувати різні ролі в сюжетно-рольовій грі в театр (касира, режисера, глядача, робітника сцени, звукооператора, актора тощо);

– збагачувати можливості для задоволення у грі естетичних потреб дитини;

– організовувати ігри з різними природними матеріалами, розвивати чутливість дітей, їхні перцептивні здібності, здатність розпізнавати кольори, звуки та їхні відтінки, вчити за зовнішніми ознаками розрізняти природні об'єкти (дерева, квіти, птахів тощо);

– залучати дітей до ігор з елементами праці та художньо-творчої діяльності, збагачувати їхні уявлення про різні професії, удосконалювати вміння імітувати професійні рухи;

– закріплювати у дітей навички самообслуговування, бажання виконувати господарсько-побутові роботи, підтримувати прагнення зробити добру справу, виготовити корисні речі, формувати культуру трудової діяльності;

– підтримувати дитячі ініціативи, розвивати творчі здібності дошкільнят, удосконалювати їхню здатність до імпровізації, творчого відтворення ігрових діалогів;

– сприяти розвитку вмінь дітей створювати власний задум гри, планувати сюжет, будувати ігровий образ, використовувати для цього різні засоби;

– створювати умови для розгортання режисерських ігор; підтримувати ігри-фантазування як засіб удосконалення вмінь створювати сюжет, спонукати до самостійного придумування казок;

– залучати дітей під час гри до різних видів художньо-творчої діяльності (співу, танцю, різних видів декоративно-прикладної діяльності, літературної творчості тощо);

– створювати розвивальне предметно-ігрове середовище відповідно до світових нормативів і вимог, заохочувати дітей до створення ігрового середовища та допомагати їм у виготовленні ігрових персонажів, елементів костюмів, декорацій;

– урізноманітнювати іграшки та ігровий матеріал, заохочувати дітей до використання в іграх різних матеріалів (конструкторів, піску, снігу, паперу, картону, природних і штучних матеріалів тощо);

– сприяти оволодінню дітей різними способами водіння ляльок в театрах різних видів (пальчикового, тільового, магнітного, «бі-ба-бо», рукавичок, маріонеток тощо);

– виховання естетичних почуттів, дбайливого ставлення до іграшок, привчати до наведення порядку в ігровому куточку.

Запропоновані завдання намічають компетенції, серед яких визначення завдань гри, виховного та освітнього потенціалу конкретної гри з урахуванням вікових особливостей дітей певної групи, знання різних видів гри та вимог до їх організації, постійне збагачення власного світогляду для розширення ігрової тематики, ускладнення сюжетів і збагачення змісту рольових ігор, володіння методиками розвитку психічних процесів, удосконалення мімичної, пантомімичної, інтонаційної виразності дітей і технологіями виготовлення іграшок, створення розвивального предметно-ігрового середовища тощо, які забезпечують ігрову компетентність вихователя. Володіння ігровими компетенціями, на думку науковців, є показником педагогічної майстерності вихователя [3, с. 26], що дає змогу сформувати ігрову компетентність дошкільників і створити умови для її розкриття.

Сучасний вихователь керується у своїй роботі принципами врахування традицій країни, різних регіонів, національних особливостей культури, забезпечення зв'язку з традиціями народної та світової педагогіки, фольклором, різними видами національного і світового мистецтва, культури [3, с. 20]. Реалізація вимог цих принципів у дошкільних закладах передбачає такі компетенції вихователів:

– знати й організовувати українські народні ігри («Мак», «Гречка», «Сірий кіт», «Кіт і миша», «Панас», «Довга лоза», «Чаклун», інші), оперувати різними їх класифікаціями (наприклад, дошкільнята знайомляться з такими календарно-обрядовими іграми та їхніми елементами: веснянками, купальськими іграми, жнивварськими іграми, хороводами, щедрівками, колядками);

– спонукати до впізнавання знайомих персонажів народних казок, організовувати інсценування українських народних казок («Колобок», «Рукавичка», «Солом'яний бичок», «Рукавичка», «Коза-дереза», віршиків-пісеньок «Два півники», «Ходить гарбуз по городу» тощо);

– залучати дітей до хороводних народних ігор, ігор з елементами народних пісень і танців («Подольночка», «Дрібу, дрібу, дрібушечки» тощо);

– організовувати ігри з різними природними матеріалами (ігри з піском, водою, глиною, снігом);

– залучати дітей до традиційних народних забав: катання на санках, ходьба на лижах, ігор на воді;

– збирати дітей для гри за допомогою народної заклички до гри;

– збагачувати ігровий досвід дітей українськими народними іграми малих форм (забавлянки, загадки, примовки, заклички до природи, мирилки, скоромовки, мовчанки, небилиці, звуконаслідування, надокучливі казки, жартівливі мовні ігри тощо);

– викликати емоційне задоволення від сприймання гумористичної творчості українського народу;

– застосовувати різні способи розподілу ролей (зговірки, лічилки, жеребкування);

– знайомити з українською народною лялькою, іншими українськими народними іграшками, виготовляти деякі традиційні народні іграшки з природних матеріалів;

– знайомити дітей з театром вертепного типу.

Орієнтація вихователів на використання здобутків народної педагогіки свідчить про можливість формування їхніх ігрових компетенцій і засобами етнопедагогіки, що може здійснюватись у межах формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців.

Етнопедагогічну компетентність ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у процесі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики, що дає змогу спеціалістові реалізувати гуманістичний підхід до своєї професійної діяльності й оптимально виявити власний творчий потенціал.

Етнопедагогічна компетентність - це результат набуття фахівцем певних компетенцій, що виявляються передумовою її появи і вдосконалення. Етнопедагогічні компетенції, як і професійні компетенції, – наперед задана вимога до освітньої підготовки майбутнього фахівця в галузі етнопедагогіки; інтегрований результат професійної освіти вчителя-вихователя, сукупність заданих потенційних новоутворень, що є комплексом смислових орієнтирів, цінностей, знань, умінь, навичок, досвіду майбутнього фахівця у галузі застосування надбань етнопедагогіки в педагогічній діяльності та віддзеркалюють якості особистості, потрібні для якісної, творчої особистісно й соціально значимої професійної діяльності педагога.

Складниками етнопедагогічної компетентності варто розглядати й ігрові компетенції, які співвідносяться з відповідними компонентами цієї компетентності. До мотиваційно-ціннісного компонента можна

віднести такі ігрові компетенції: усвідомлення цінності народної ігрової культури; націленість на застосування народної гри в навчально-виховному процесі; зацікавленість у поповненні багажу знань народних ігор, ігор малих форм, традиційних способів розподілу ролей; удосконалення власної системи знань з етнопедагогіки тощо. Когнітивний компонент складають знання українських народних ігор та дитячих ігор інших народів світу; знання про історію гри, іграшки, ігрової атрибутики народних ігор; знання традиційної побутової культури, її зв'язку з народними дитячими іграми тощо. Операційно-технологічний компонент утворюють уміння організувати народну гру; оперування різними класифікаціями народних ігор; уміння зацікавити народною грою, розповісти про тонкощі в організації певної народної гри із ґрунтуванням на історію народу, його культуру; здатність застосувати в процесі розподілу ролей народні способи; уміння виготовити іграшку за традиційними технологіями, навчити цього дітей тощо. Індивідуально-особистісному компоненту етнопедагогічної компетентності підпорядковані якості, важливі для якісної організації народної гри: багатство і точність мовлення, його виразність, доброзичливість, спостережливість, ерудованість, толерантність, здатність до педагогічної рефлексії, мімічна й пантомімічна виразність, креативність тощо.

Формування ігрових компетенцій майбутнього вихователя, як уже зазначалось, може здійснюватись засобами етнопедагогіки. Засобами виховання в педагогіці прийнято вважати різні види діяльності, явища чи предмети навколишньої дійсності, культури, які спеціально створені для цього процесу або застосовуються в його межах та можуть впливати на особистість у процесі її формування.

Засоби народного виховання, як нагадують А. М. Богуш і Н. В. Лисенко, досить повно представлені ще О. В. Духновичем у створених ним шкільних підручниках. Наприклад, ним «до системи фізичного виховання дітей включено народні рухливі ігри, танці, а також такі види вправ, як стрибки, біг, плавання, лазіння по деревах, боротьба, копання землі, саджання квітів, рибна ловля, збирання ягід і грибів, прогулянки в поле і до лісу, а взимку – катання на санчатах, ковзанах, ігри в сніжки, ліплення снігової баби» [2, с. 31].

Аналіз праць Г. С. Виноградова, Л. Б. Заглади, С. Ф. Русової, Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського; Г. В. Довженок, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенка, М. Г. Стельмаховича та інших засвідчив, що усталені в педагогіці погляди на засоби виховання й навчання є підставою для розподілу їх на три групи: види діяльності, явища та

предмети навколишньої дійсності. Остання група має дві підгрупи: 1) спеціально створені для виховання; 2) які застосовуються в процесі виховання. До першої групи входять гра, навчання, праця, спілкування, різні види фізичної та художньої діяльності. Друга група засобів містить об'єкти і явища природи, національні традиції та звичаї, народні ремесла й промисли, побут, батьківський авторитет, мікроклімат у сім'ї тощо. До третьої групи засобів належать 1) народні ігри, іграшки, дитячі пісні, танці, казки, скоромовки, засоби пересування для маленьких дітей, інше; 2) символіка, предмети побуту, твори різних видів народного мистецтва тощо.

Враховуючи специфіку організації ігрової діяльності вихователем дошкільного закладу, до засобів народної педагогіки, які можуть бути застосовані у процесі формування в майбутніх фахівців ігрових компетенцій, ми віднесли, у першу чергу, другу і третю групи.

На заняттях з педагогіки, актуальних проблем гри, основ педагогічної майстерності, педагогічної творчості студентам для формування у них ігрових компетенцій у контексті етнопедагогічної компетентності пропонуються такі завдання: розповісти про різні види народної гри, про історію виникнення певної гри; у зацікавленні грою використати матеріал, пов'язаний з історією гри та іграшки; підготувати демонстрацію народної технології виготовлення дитячої іграшки; розповісти про традиційні ігрові атрибути українців (м'яч, гилку, скраклі, цурку, швигалку, інші), пов'язати її з конкретною народною грою; підібрати мало відому українську народну скоромовку, швидко її кілька раз промовити; застосувати в організації гри народну закличку, у процесі розподілу ролей у грі – зговірку, лічилку, чи жеребкування; провести гру із застосуванням відомих ігрових примовок, традиційну для українців пальчикову гру; розповісти потішку та прокоментувати особливості її застосування у процесі виховання дитини; познайомити дітей з українською народною небилицею; розповісти український народний жарт та прокоментувати можливості його застосування в процесі гри; підібрати і провести українську народну музичну гру, українську народну танцювальну гру; провести паралелі між традиційними дитячими іграми різних народів світу: знайти спільне, різне, пояснити помічені тенденції; провести ігри інших народів світу з поясненням окремих елементів гри специфікою культури цього народу; стимулювати активність дітей у грі засобами традиційних примовок; підвести підсумки гри із застосуванням народних прислів'їв чи приказок тощо. Кожне завдання підпорядковано формуванню ігрових компетенцій з урахуванням їх належності до

певного компонента етнопедагогічної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Ігрові компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу можуть формуватись й у контексті становлення етнопедагогічної компетентності, оскільки вихователь здобуває ігрову культуру, значно зумовлену ігровою культурою різних народів. Повноцінне формування ігрових компетенцій майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти може здійснюватись засобами етнопедагогіки з урахуванням компонентної структури етнопедагогічної компетентності.

Перспективами вивчення проблеми може бути дослідження процесу формування ігрової компетентності вихователя дошкільного закладу в умовах інноваційності, із застосуванням різних інформаційних джерел.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К.: Вища школа, 1994. – 398 с.
3. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч та ін.]. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Назва з екрана.
5. Концепція загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/osv_pol.html. – Назва з екрана.
6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
8. Педагогіка вищої школи / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
10. Смирнова Е. О. Игра в современном мире [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. – 2013. – №3. – Режим доступа до статті: www.psyedu.ru. – Назва з екрана.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми ігрової компетентності вихователя дошкільного закладу, формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення їхньої етнопедагогічної компетентності.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ, ЇХНІЙ ВПЛИВ НА МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Прийняття Закону України «Про вищу освіту» висуває принципово нові вимоги до рівня підготовки випускників мистецьких навчальних закладів, до їхньої професійної компетентності, знання психофізіологічних характеристик учнів певного шкільного віку. Сучасний вчитель музичного мистецтва загальноосвітнього навчального закладу повинен знати особливості сприймання дітьми музики різних жанрів, стимулювати індивідуальність художнього мислення учнів, сприяти збагаченню інтелектуальних здібностей, пам'яті та уяви, розвивати почуття і стимулювати відчуття учнів, намагатися концентрувати увагу на музично-художніх образах творів класичної, сучасної та народної музики. За такого підходу опанування знанням психофізіологічних характеристик учнів молодших класів є актуальним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е.Б. Абдулліним, Ю.Б. Алієвим, О.О. Апраксиною, Л.Г. Арчажниковою, Л.О. Безбородовою, В.К. Белобородовою, А.Г. Болгарським, Б.А. Бриліним, Л.М. Василенко, Я.М. Вишпінською, О.Я. Гембицькою, Н.П. Гуральник, Д.Б. Кабалецьким, А.В. Козир, Л.О. Куненко, О.В. Лобовою, Л.М. Масол, О.В. Михайличенком, Г.Ю. Ніколаї, О.В. Ніколаєвою, О.М. Олексюк, М.С. Осеннєвою, В.Ф. Орловим, О.М. Отич, Г.М. Падалкою, Е.П. Печерською, Т.М. Пляченко, І.І. Полубаяриною, А.М. Растригіною, О.С. Ребровою, Т.Й. Рейзенкінд, О.Я. Ростовським, О.П. Рудницькою, Т.Ю. Свистельніковою, Н.А. Сегедою, Т.А. Смирновою, Т.П. Танько, Т.М. Турчин, Л.О. Хлебниковою, Л.В. Школяр, О.П. Щолоковою, Д.Г. Юником різною мірою досліджено та розкрито зміст уроків музики і музичного мистецтва, виявлено їхній вплив на розвиток музично-творчих здібностей молоді. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливорює усвідомити особливості психофізіологічного розвитку учнів молодших класів.

Формулювання мети та завдань статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні психофізіологічних характеристик учнів молодших класів та

виявлення їхнього впливу на музично-творчий розвиток школярів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

- обґрунтувати вплив психічних процесів на музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку;
- визначити основні форми, музично-педагогічні технології та засоби впливу музичного мистецтва на розвиток індивідуальних здібностей школярів;
- виявити характерні особливості психічних процесів та довести їхній вплив на формування художньо-естетичних якостей учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Учні 1–2 класів – діти віком від 6–7 до 8–9 років. Психологи вважають цей період життя періодом зрілого дитинства. Новим видом діяльності для них є навчання, завдяки якому розгортаються стосунки з дорослими та ровесниками, відбувається формування психічних новоутворень.

З огляду на анатоμο-фізіологічні особливості молодшого школяра необхідно пам'ятати: що кістковий апарат відзначається гнучкістю, триває ріст серцевого м'яза, нервовій системі властива висока пластичність [3]. Крім того, добре розвинені органи чуття, спостерігається незначна здатність організму до відносно тривалої художньо-естетичної діяльності.

Зміна способу життя, *перехід від гри до активної музично-творчої діяльності* вимагає від дитини систематичного та обов'язкового виконання багатьох правил, умінь регулювати свою поведінку як під час сприймання музики, гри на музичних інструментах, так і в процесі вокально-хорової роботи. У дітей з'являються нові обов'язки. Це період переходу від сімейного виховання до шкільного навчання і виховання.

Провідною діяльністю молодшого школяра на уроках музичного мистецтва є музично-творча діяльність, яка сприяє розвитку особистості, інтелекту, музичних здібностей, засвоєнню музично-теоретичних знань, оволодінню вміннями й навичками в імпровізації, вокально-хоровій роботі тощо [10]. Зумовлена доступністю й привабливістю музично-творча діяльність складається з певних компонентів, а саме: сприймання музики, вокально-хорового

співу, засвоєння основ музичної грамоти, різних видів імпровізацій, рухів під музику та гри на музичних інструментах.

Усвідомлюючи бажання дітей молодшого шкільного віку до участі в різних видах музикування, учитель повинен зберігати й зміцнювати *пізнавальний інтерес* школярів послуговуючись як сталими, так і новітніми музично-педагогічними технологіями, пропонувати цікавий для вивчення і засвоєння навчальний матеріал. Пізнавальний інтерес стимулює інтелектуальну спрямованість особистості на пошук нового в конкретних видах музичної діяльності. Для цього використовуються різні музично-педагогічні технології та сучасні методики навчання. Перевага надається тим видам діяльності, які пов'язані з *дидактичними іграми* (розв'язування ребусів і кросвордів, гра на музичних інструментах, виконання пісень з рухами, імпровізації тощо). За допомогою дидактичних ігор діти засвоюють навчальний матеріал значно легше та успішніше. Відбувається набуття музичного досвіду, що сприяє творчому розвитку особистості.

Незаперечним є факт, що *завдання вчителя полягає в забезпеченні творчого розвитку учнів у процесі оволодіння закономірностями музичного мистецтва*. Цього можна досягти, стимулюючи дітей до виконання творчих завдань у процесі імпровізації, хорового співу, гри на музичних інструментах. Дбаючи про ефективність розвитку, учитель повинен обґрунтувати зміст творчих завдань, продемонструвати послідовність їхнього виконання, зацікавити учнів і стимулювати засвоєння цих завдань. У процесі творчої діяльності в дітей розвивається уявлення, інтелект, формуються відповідні навички та особистісні якості. Учитель повинен постійно стимулювати музично-творчу діяльність школярів, їхню самостійність й ініціативу. Для цього використовується педагогічно обґрунтована оцінка, схвалення, доброзичливе слово тощо.

Основними новоутвореннями молодшого шкільного віку, завдяки яким психіка дитини досягає необхідного для музично-творчої діяльності рівня розвитку вважаються:

- формування довільності психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, відчуття, сприймання, уяви, почуття), що виявляється в умінні свідомо ставити цілі та знаходити засоби їхнього досягнення;

- конструювання внутрішнього плану дій у конкретних видах музично-творчої діяльності, що сприяє формуванню в молодших школярів здатності до планування і виконання творчих завдань, розвиває контроль і

самоконтроль, самооцінку в конкретних видах роботи;

- уміння молодшого школяра організувати музично-творчу діяльність за допомогою самоконтролю, самооцінювання, самоорганізації, усвідомлення мети й способів цієї діяльності;

- починає розвиватися самоаналіз, обґрунтування правильності своїх висловлювань і дій, здатність бачити власні особливості, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями своїх товаришів.

Доречно наголосити на тому, що оптимізація навчально-виховного процесу на уроках музичного мистецтва значною мірою залежить від знання психічних особливостей розвитку дитини, за допомогою яких відбувається становлення особистості (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, почуття, відчуття, уваги).

Сприймання. Учні пізнають світ музичного мистецтва за допомогою сприймання. *Музичне сприймання – це відображення у свідомості слухача музичних творів у сукупності їхніх звуків і форм, що діють у певний момент на органи чуття і дають уявлення про цілісний образ музичного твору або явища музичної культури* [10]. Разом з відчуттям сприймання є джерелом знань у музичному мистецтві. Для учнів молодшого шкільного віку характерне *конкретно-образне, ненавмисне (мимовільне) сприймання*. Відтак, шкільна програма містить музичні твори короткі за тривалістю звучання. Доцільно, щоб сприймання творів музичного мистецтва відбувалося в процесі дидактичної гри. Ненавмисне сприймання зумовлюють особливості ігрової діяльності: рухливість, яскравість, розташування, незвичність, інтерес.

Доречно наголосити, що для молодших школярів характерний *синтетичний тип сприймання*, коли музичний твір сприймається цілісно, без занурення в конкретні деталі та нюанси, які створюють цілісну картину або певний музичний образ [9].

Учні краще сприймають музичні твори, які викликають в них інтерес, і намагаються зрозуміти їхню сутність, віднести до певного жанру музичного мистецтва [1]. Саме в цьому віці в дітей пробуджується й розвивається *узагальненість сприймання*. Узагальнити музичний твір вони можуть за допомогою слова й малюнка. Таке сприймання, безперечно, пов'язано з розвитком мислення.

Мислення. У цей період у дітей розвивається *наочно-образне мислення*. Вони мислять поняттями й символікою. Музичні образи в них асоціюються з казковими героями, дійовими особами дитячих мультиплікаційних фільмів. Спостерігається *індивідуальність мислення*, яка впливає на розвиток *мисленнєвої*

діяльності молодшого школяра й стимулює його самовиявлення й самореалізацію в конкретних видах музичної діяльності.

Пам'ять. У процесі музичної діяльності в дітей відбувається накопичення образів, предметів і явищ, які фіксуються в *пам'яті*. Те, що діти побачили й почули на уроках музичного мистецтва, відчули в процесі музично-пластичного інтонування, зберігається передусім в *образній і рухливій пам'яті*. Збагачення музичних вражень відбувається завдяки *мимовільній пам'яті*, яка є генетично успадкованою й не вимагає спеціальних зусиль. Залежно від часу закріплення та зберігання матеріалу нова музична інформація надходить у систему пам'яті молодших школярів через *сенсорну, короткочасну та тривалу пам'ять* [8]. Слушно зазначити, що продуктивність музично-творчого розвитку особистості залежить від засвоєння знань, умінь і навичок в конкретних видах діяльності, тривалістю їхнього зберігання й готовністю до використання в різних видах музичної творчості.

Засвоєння музичної інформації відбувається у свідомості молодших школярів засобом *мимовільного запам'ятовування*. Тож суттєву роль відіграє наявність інтересу до музичної діяльності й емоційне сприймання творів музичного мистецтва. Природно, що пам'ять кожної дитини має індивідуальні особливості, що виявляються у *швидкості, точності, міцності запам'ятовування та готовності до відтворення*. Для учнів 1–2 класів характерна *швидкість і відносно високий рівень точності запам'ятовування*. Вагому роль у цьому процесі відіграє спадковість, з одного боку, і формування зазначеної властивості в процесі музично-творчої діяльності – з другого. При вивченні літературних і музичних текстів зі шкільного пісенного репертуару в дітей формується *словесно-логічна пам'ять*. Вони швидко запам'ятовують мелодію і текст пісні, засвоюють елементарні знання з музичної грамоти, створюють вокальні імпровізації на запропонований віршований рифм.

Уява. *Уява* вважається одним із найважливіших психічних процесів, який стимулює сприймання музики і за образним визначенням А.Енштейна, «є джерелом її еволюції». В основі уяви молодших школярів лежать інтереси, прагнення, потреби та переконання. Уява сприяє розвитку дитячої фантазії. Їхні фантазії пов'язані зі створенням нових образів на основі сприймання, емоцій, відчуття й мислення. Найбільш активно розвивається *емоційна уява*. Отже, при сприйманні творів музичного мистецтва кожен учень буде уявляти образи, які пов'язані з казковими героями, навколишнім середовищем,

а також інтерпретувати їх за допомогою мисленнєвої діяльності й фантазії. Далі вчителю необхідно підтримувати дитячі уяви, які є вагомим чинником розвитку музично-творчих здібностей.

Щоб підтримувати інтерес та стимулювати творче ставлення до музичної діяльності, доцільно розвивати уяву учнів засобом використання різних музично-педагогічних технологій, переключаючи її з одного виду роботи на інший [6]. Будь-яка музична інформація може спричинити бурхливу фантазію та уяву, сприяти виникненню яскравих і різнобарвних образів, позитивних емоцій, спрямованих на захоплену й радісну працю. У цьому віці в дітей розвивається уява, яка має *мимовільний і довільний* характер. В залежності від практичного досвіду уява має *відтворювальний і творчий характер*, що дає можливість створювати нескладні мелодії, використовуючи фантазію інтерпретувати музичний образ. Залежно від типу характеру, особистості дитини, уява може бути *активною і пасивною*.

Для організації продуктивної роботи вчителі намагаються активізувати творчу уяву дітей. Послугуючись новітніми технологіями, пропонують різні за складністю творчі завдання. Молодші школярі не тільки із задоволенням пишуть вірші на заданий рифм, а використовуючи *фантазію та художню уяву* в залежності від емоційного стану та власного досвіду створюють мелодії в мажорному або мінорному ладах [10].

Почуття. *Почуття* являє собою *стійке емоційне ставлення дитини до явищ і творів музичного мистецтва, яке розкриває значення цих процесів відповідно до потреб і мотивів особистості*. Почуття дітей молодшого шкільного віку мають предметний характер (радість, любов, тривога, страх, сум, сором). Об'єктом почуття можуть бути близькі люди, товариші, події життя, музичні явища тощо. Почуття формуються за допомогою *емоцій*, які пов'язані з потребами й мотивами дітей, виникають під впливом дії на нервову систему звукових коливань різної величини. Емоції, отримані від спілкування з музикою, позитивно впливають на сприймання і усвідомлення творів музичного мистецтва. Інколи емоційно неврівноважені діти під впливом музики не здатні утримати себе й налаштувати на подальшу навчальну діяльність. Вони імітують звучання музичних інструментів, висловлюють свої почуття за допомогою жестів і рухів.

Варто зазначити, що почуття й емоції стимулюють розвиток *інтересу* дітей до музичної діяльності. Тому не випадково, що в цьому віці вони активно беруть участь у роботі

художніх колективів. Співати в хорі виявляють бажання навіть ті учні, які мають мало розвинені музичні здібності. Участь у колективній музично-творчій діяльності викликає позитивні почуття, надихає на активні дії, робить працю захопливою й радісною.

Відчуття. *Відчуття* є відображенням у мозку дитини окремих властивостей та якостей музичних явищ та образів унаслідок їхнього безпосереднього впливу на органи чуття. На уроках музичного мистецтва за допомогою звуків, музично-ритмічних рухів та музично-пластичного інтонування діти отримують відчуття, які необхідні для подальшого їхнього музично-творчого розвитку. Натомість доводиться спостерігати, коли під час сприймання музичного твору, жвавого за характером, діти починають імітувати гру на музичному інструменті, яку вони відчули або уявили.

Унаслідок впливу на органи чуття творів музичного мистецтва в дітей розвиваються *слухові відчуття*. Загальними властивостями відчуттів є *якість, інтенсивність і тривалість*. Розвиток цих властивостей залежить від цілеспрямованого педагогічного впливу на процес сприймання. Так, якість відчуттів зумовлена готовністю суб'єкта до сприймання музичного явища або музичного образу. Інтенсивність відчуття визначається силою впливу музичного твору на органи чуття. Тривалість відчуття залежить від якості емоційного впливу музики на внутрішній стан особистості.

Увага. *Увага* не є психічним процесом, вона являє собою зосередженість особистості на певному об'єкті або явищі [3]. У силу вікових особливостей молодші школярі не можуть тривалий час *зосереджувати* увагу на одному виді музичної діяльності, у них недостатній рівень *концентрації* уваги. Отже, учитель повинен змінювати види роботи, щоб утримувати увагу й активізувати сприймання, пам'ять, мислення, уяву, почуття. Увага може бути *довільною і мимовільною*. В учнів 1–2 класів домінує мимовільна увага, дітьми фіксується те, на чому не акцентується увага.

Відсутність життєвого досвіду й досвіду музичної діяльності не дає змоги сприймати одночасно необхідну кількість інформації, тому *обсяг* уваги в дітей незначний. Спів по нотах сприяє тому, що діти вчаться *розподіляти* увагу дивлячись на дошку й контролюючи чистоту інтонування. За формою організації вирізняють *колективну, групову й індивідуальну* увагу. З увагою пов'язано поняття *уважності й неуважності*. На виявлення цих рис особистості впливає спадковість, навколишнє середовище та вихованість дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, зважаючи на вищезазначене, необхідно наголосити на тому, що вчителю музичного мистецтва варто знати особливості психічних процесів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви, почуття, відчуття, уваги) молодших школярів для того, щоб цілеспрямовано впливати на розвиток індивідуальних музичних здібностей і коригувати музично-творчу діяльність учнів, спрямовану на пізнання закономірностей розвитку музичного мистецтва. Перспективи подальших наукових розвідок уможливають дослідження музичного сприймання, художнього мислення, музичної пам'яті та інших психічних процесів у контексті ознайомлення і виконання музичних творів різних жанрів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі: Учеб. пособие для студетов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 224 с., нот. ил.
2. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
3. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
4. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для 1–2 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 56 с.
5. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музикального виховання младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
8. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. – 2-ге вид., стереотип / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2009. – 360 с. (Серія «Альма-матер»).
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. Труды: В 2-т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42–222.
10. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, теорія і методика музичної освіти, формування естетичної культури особистості.

УДК 37.011.3(73) – 051

ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У США

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про власне особистісне й професійне зростання, уміє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого спрямована не тільки на викладання окремої навчальної дисципліни, а й на здійснення міжпредметних зв'язків, усвідомлення значущості постійного розвитку власної професійної компетентності тощо. Важливим є вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, а також на її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Актуальною проблемою сьогодення є професійна підготовка вчителів середньої школи, яка допоки не відповідає оновленим вимогам суспільства та не забезпечує достатній рівень педагогічної компетентності. При цьому не втрачає актуальності й пошук ефективних шляхів, забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів – професіоналів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення.

Метою статті є компаративний аналіз питання ефективної діяльності вчителів середньої школи у Сполучених Штатах Америки.

Наукові дослідження розгляданого питання. Основним джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід інших розвинених країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

США мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Питання вдосконалення школи та якості освіти стали ключовою проблемою обговорень та досліджень західного світу. Важливою тенденцією освіти є зростання

значущості підвищення компетенції вчителів у створенні ефективних шкіл.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної педагогічної підготовки та проблеми ефективного вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів: реформування системи педагогічної освіти (С. Вілсон, Я. Гекстал, В. Голстід, Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден та ін.); підвищення стандартів освіти (А. Гарріс, Д. Муїс та ін.); проблеми освітньої культури (Дж. Віллард, Е. Вітт, Б. Гордон, Н. Зімпер, С. Йесаян, Дж. Ку та ін.); шкільна ефективність (Х. Біар, Дж. Гілман, П. Голлі, Д. Гопкінс, Б. Колдвел, Р. Мілікан, П. Мортімор, Р. Овенс, К. Рейд, П. Саммонс, С. Стрінгфілд та ін.); педагогічний менеджмент (Дж. Аплін, А. Гарріс, Р. Кац, Р. Косієр, Т. Кук, Л. Левітон, Д. Муїс, М. Фулан, В. Шедіш, П. Шодербек та ін.); ефективність роботи вчителя (М. Брейн, Д. Брювер, Б. Вулфі, Г. Гайгет, П. Дракер, Дж. Ейплін, Р. Еренберг, Л. Кац, Дж. Кемпбел, Дж. Кінг-Райс, Л. Кіріакідіс, Р. Козйєр, П. МакКормік, Д. Монк, Д. Муїс, Р. Райгер, В. Робінсон, А. Саммерс, Дж. Стенг, Е. Стоунз, П. Шодербек та ін.); продуктивність праці, мотивація персоналу (Р. Рейгер, Дж. Стенг та ін.); підвищення кваліфікації вчителів (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек, Б. Дваєр, Л. Дарлінг-Геммонд, Х. Остін, П. Фрібоді та ін.); проблема висококваліфікованих вчителів (С. Вілсон, Р. Грінвальд, Л. Геджес, М. Кочран-Сміт, Р. Лейн, С. Ніето, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, Р. Шаффер та ін.); питання якості викладання (Д. Брювер, І. Ганусек, Л. Геджес, Д. Гольдхабер, Р. Грінвальд, Дж. Кейн, Б. Крімерс, Р. Лейн, С. Рівкін, Р. Фергюсон, Дж. Шірінс та ін.).

Аналіз проблеми та напрямку дослідження. В багатьох країнах відбувається об'єднання економічних, соціальних та політичних сил з метою створення сприятливого клімату освітніх реформ, у якому школи будуть постійно знаходитись під тиском потреби вдосконалення. Результатом глобального руху у напрямку удосконалення освітньої діяльності стало постійне оцінювання та контроль, який розміщує чітко прописані цілі в центр системних змін.

Ефективність школи прямо залежить від колективу, який працює в цьому навчальному

закладі. Рекрутинг, відбір та збереження правильного персоналу, потрібного для успішної діяльності шкільної системи, потребує особливої уваги. Будь-яка спроба вдосконалення і створення ефективної школи починається з директора школи, вчителів та шкільного персоналу. Так, Р.Овенс зокрема зазначив, що «не може бути хороших шкіл без хороших вчителів, а хороші вчителі не можуть відбутися без хороших шкіл, в яких вони можуть вчитися, працювати та підвищувати свою кваліфікацію» [8, с.19].

Концепція шкільної ефективності є досить складною. Зокрема провідний педагог-науковець С.Стрінгфілд аналізує такі проблеми: що будуть вчити та як будуть навчатися учні; в чому саме буде полягати допомога вчителів, щоб учні вчилися легко, швидко та фундаментально; чого вчителі зможуть навчити учнів; яким чином структурувати курс/навчальний план, щоб максимізувати навчання учнів; як учителі будуть виконувати курс тощо. Дослідник аргументує, що тільки після вирішення цих проблем можна з обережністю поставити проблему «шкільної ефективності» – як організувати й керувати школою, щоб максимізувати якість курсу та викладання [12, 55].

Проблеми шкільної ефективності складні, і водночас надзвичайно важливі. Майже кожне суспільство покладає на школу свої освітні завдання (навчити учнів читати, писати, розв'язувати математичні задачі тощо). Діти будуть більш освіченими, якщо вони досягнуть вищого рівня продуктивності, громадянської відповідальності та особистого комфорту. І саме вчителі повинні забезпечити покращення освіти, а школи повинні стати більш ефективними, щоб мати змогу виконувати ці функції.

Ефективність школи залежить від багатьох факторів, особливо в теперішній час, коли на порядку денному стоять глобальні реформи та інновації освітньої галузі. Дослідників, освітніх аналітиків та політиків турбує питання: з чого складається шкільна ефективність. Вони переймаються проблемою як зробити школи більш ефективними та як підвищити якість та стандарти навчальних досягнень. П. Саммонс, Дж. Гілман та П. Мортімор дійшли висновку, що якісне викладання є стрижнем ефективної освіти. Проте, високоякісні вчителі не завжди працюють на повну потужність, а педагогічний стиль та стратегії є важливими чинниками, що впливають на успішність учнів [10].

Протягом останніх тридцяти років питання якості є головним для більшості програм і водночас кваліфікується як одне з основних понять конкурентної боротьби. Якість – це ключовий концепт майбутнього успіху національної економіки. Значущість терміну

«якість» в освітньому контексті, включаючи його політичну важливість, істотно зростає. Концепт «якість» в освіті асоціюється з функціоналістським значенням, яке стосується курсу, змісту, методів навчання, контролю та оцінювання методик і технологій. У результаті педагогічних дебатів якість в освіті фокусується на функціоналістській або інструменталістській дефініції освіти [3; 13]. На противагу бізнесу, сфера освіти не може прийняти єдину дефініцію якості. Це означає, що найкращий підхід до якості – це пошук гідних уваги характеристик освітніх програм, яким надана висока оцінка.

Отже, якість у педагогіці означає володіння компетенціями для ефективного навчання. Необхідні компетенції включають можливість визначити/вимірювати навчальні досягнення учнів та впевненість у тому, що батьки задоволені навчальними досягненнями своїх дітей.

Аналіз робіт педагогів-дослідників з питань ефективності школи та якісного вдосконалення (Р. Боскер, А. Брук, Г. Гольдштайн, Д. Гопкінс, Дж. Грей, Д. Джесон, Дж. Еліот, Л. Ерл, Б. Левін, В. Лі, Б. Малфорд, П. Саммонс, Г. Сілінс, Дж. Сміт, Дж. Шірінс) виявив два важливих фактори, необхідних для процесу вдосконалення якості освіти: методика навчання; ефективність шкільного управління.

Інші макроінституційні чинники повинні братися до уваги як фактори підтримки, основна функція яких полягає в підсиленні основного процесу викладання й навчання на уроці та у покращенні результатів навчальної діяльності учнів. Фактично вдосконалення якості освіти стане вдосконаленням якості й кількості наступних складових: удосконалення навчальних досягнень учнів якісно або кількісно залежить від якісного або кількісного вдосконалення вчителя.

Американський дослідник шкільної ефективності Р. Овенс покладає відповідальність за якість викладання на школи. Проаналізувавши безліч джерел дослідник приходиться до висновку, що «успішність учнів знаходиться під сильним впливом шкільної культури» [8, 167]. Ця культура складається з цінностей, прав та обов'язків, які існують усередині інституційних структур управління, комунікації, освіти, політики тощо. Успішні школи мають культуру, продуктом якої є атмосфера етосу/ідеалу, моральної цілі у викладанні й навчанні. Продуктивними та успішними спробами змінити школи стали ті, що мали на меті вплинути на загальну шкільну культуру шляхом застосування стратегії колаборативного/спільного планування, колективного прийняття рішень та колегіальної роботи в атмосфері приязної до експериментування та оцінювання результатів.

Зміна шкільної культури вимагає від членів колективу усвідомлення та прийняття відповідальності за вдосконалення/покращення школи, що в свою чергу надає вчителям необхідні повноваження й підтримку створювати інструктивні програми, які будуть відповідати освітнім потребам учнів.

Інші дослідники Г. Біар, Б. Колдвел та Р. Мілікан пропонують управлінню освітою стимулювати та підтримувати якість викладання та можливість успішно вирішувати окремі «ключові ситуації» [1, с.51-52]. Вони дійшли висновку, що шість типів діяльності необхідні для досягнення якості викладання: клінічна допомога (clinical assistance); планування; викладання; управління класом; моніторинг успішності; любов до учнів тощо.

Отже, ефективність учителя полягає у його здатності ідентифікувати й досягати результатів у професійній діяльності, яка базується на академічній та професійній підготовці педагога. Професійна й академічна підготовка є головним чинником ефективності, а професіоналізм та освіта повинні бути взаємопов'язаними, щоб не виникало протиріч в ефективності роботи вчителів. Баланс між академічною та професійною підготовкою потрібен для ефективної педагогічної діяльності.

Проте, якщо вчитель може так просто досягти успіху, чому так багато неуспішних та неефективних учителів? Багато спроб було зроблено, щоб виокремити/визначити фактори або умови, які асоціюються з успіхом вчителів. Так, Р. Кац визначає три важливих навичка для кар'єрного успіху: технічний, гуманітарний та концептуальний, демонстрація яких є обов'язковою для кожного вчителя [5, с.91]. Вироблення та відновлення цих навичок може відбуватися у спеціально створених для цього інституціях. Усе це означає, що вчитель повинен пройти через формальну освіту/підготовку, яка навчає принципам та теоріям освіти, щоб мати змогу навчати ефективно.

Учителі повинні отримати гарну професійну підготовку, щоб бути ефективними. Наприклад, американські вчителі середньої школи отримують академічний ступінь бакалавра чи магістра в основному з педагогіки (education). Вчителі середньої школи отримують знання з основного предмету/спеціалізації на інших факультетах, а педагогічну освіту здобувають у педагогічному коледжі (College of Education) на факультеті педагогічної освіти (Department of Teacher Education) (TED) за програмою середньої освіти (Secondary Education Program). Ця програма пропонує як додипломну, так і післядипломну освіту для студентів, які прагнуть здобути ліцензію вчителя середньої школи (7-12 класи), та для досвідчених вчителів,

які зацікавлені в аналізі власної діяльності. До закінчення університету майбутні вчителі опановують педагогічні дисципліни, вивчають предмет спеціалізації (фізику, хімію, біологію, історію, мову тощо) та проходять педагогічну практику. Період навчання з концентрацією на вивченні предмета може змінюватися періодами більш інтенсивного опанування педагогічних дисциплін або періодами педагогічної практики. Основна ідея такої інтеграції полягає в тому, щоб зробити підготовку вчителів більш продуктивною й такою, що систематично поєднує теорію з практикою та використовуює на повну силу навчальні ресурси університетів. Програми вчителів середньої школи (Secondary Teacher) та вчителів-предметників (subject teacher) націлені на підготовку вчителів до виконання завдань загальної освіти. Американське суспільство очікує від цих учителів спроможності й бажання розвивати й реформувати систему освіти США.

Дослідники Р. Рейгер та Дж. Стенг вважають, що вчитель-професіонал повинен бути креативним, цікавим, допитливим, чуйним, дружлюбним та тяжко працювати, щоб бути ефективним на уроці. Тому підготовка вчителів повинна бути структурована таким чином, щоб якнайкраще допомогти їм створити навчальне середовище, що посилює тенденцію до навчання й базується на тренінгу/підготовці [9, с.63].

Якісний учитель, зазначає П. Мак Кормік, це той, хто надихає учня змагатися сам із собою, виконувати завдання, які, здавалося б, перевищують його можливості, відкривати й розвивати в собі мислителя [7, с.47]. У той же час, найкращими вчителями можуть бути лише ті, хто ніколи не припиняє самоосвіту. Це ті люди, які ніколи не перестають читати нові книги, дослухатися до нових думок або обговорювати нові ідеї та чия жага пізнання нескінченна. Дж. Бігз стверджує, що кращі з кращих вчителів – це учні на все життя, люди, які усвідомлюють як мало вони знають та скільки їм потрібно ще про все дізнатися [2].

Педагоги-науковці Л. Кац, Р. Райгер та Дж. Стенг стверджують, що для того, щоб бути ефективними на уроці, вчителі повинні бути допитливими, творчими, емоційними, зацікавленими, дружніми та працьовитими, створюючи таке навчальне середовище, яке б збільшувало та підсилювало бажання учнів учитися [5; 9]. В цьому ж руслі Г. Гайгер та Е. Стоунз стверджували, що хороший учитель – це людина з винятково широкою та сповненою життям інтелектуальною допитливістю [4; 11].

Дослідники Г. Остін, Б. Дваєр та П. Фрібоді наголошують на важливості підвищення кваліфікації персоналу [6]. Удосконалення школи навряд чи відбудеться без постійного

професійного вдосконалення вчителів. Важливими чинниками підвищення кваліфікації вчителів є постійно поповнювана база знань, нові соціальні проблеми, з якими сьогодні мають справу школи, та постійна потреба в самооновленні. Плани змін в школі повинні супроводжуватися колаборативним/спільним професійним удосконаленням. Якщо оцінювання ефективності школи сфокусоване на включення до цього аспекту процесу підвищення кваліфікації вчителів та проблеми особистісного вдосконалення персоналу, колектив може бути залученим до спільного набуття важливих професійних та організаційних навиків. Це може вилитися у здатності вчителів повторювати та вирішувати педагогічні задачі.

Учителі – це партнери й рушійна сила процесу вдосконалення школи. Вони будуть реалізовувати свої підходи до роботи, виходячи зі своїх потреб, бажань та амбіцій. Ці чинники збільшують вірогідність участі вчителів у процесі управління школою. Отже, професійна компетентність може сприяти залученню вчителів до шкільного менеджменту та надати персоналу можливості брати участь у процесі прийняття рішень та створенні чогось на зразок колективної власності.

Висновки. Отже, необхідною умовою якісного викладання є професійна компетентна діяльність учителя. Рівень професійної кваліфікації вчителя не є статичним, а постійно змінюється у зв'язку зі швидкими змінами середовища, викликаними технічними, соціальними або інституційними вимогами, а також у зв'язку з неперервним особистісним розвитком індивідуумів і появою нових професійних вимог. З цієї перспективи компетенція може розглядатися як точка відліку навчального й розвивального континуума, який має декілька етапів: відбір та освіта, процес професійної освіти та підготовки, досягнення статусу демонстрації компетентності або власне демонстрація компетентності на роботі.

Зміна діяльності вчителів потребує нових знань та професійної кваліфікації. Останні педагогічні дослідження особливо наголошують на тому, що вчителю середньої школи необхідні глибокі знання свого предмету та розуміння й уміння застосування широкого діапазону педагогічних підходів. У питанні якості освіти роль учителя є життєво важливою для школи, тому педагоги-дослідники закликають до професійної підготовки й перепідготовки вчителів з метою вдосконалення середньої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Beare, H., A model for managing an excellent school / Beare, H., Caldwell, B. J., & Millikan, R. H. // In *Creating an excellent school : some new management techniques.* – London : Routledge, 1989. – pp. 125-150.
2. Biggs, J. *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does* (Society for Research into Higher Education) / Biggs, J. – Open University Press; 2 edition, 2003. – Режим доступу: [https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+\(Society+for+Research+into+Higher+Education](https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/81/78+Biggs,+J.,+Teaching+For+Quality+Learning+at+University:+What+the+Student+Does+(Society+for+Research+into+Higher+Education).
3. Creemers, B. From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study / Creemers, B. // *Educational Research and Evaluation*, 2002. – Vol. 8 (4), – pp.343-362.
4. Highet, G. *The Art of Teaching* / Highet, G. – London: Methuen & Co., 1963. – 268 p.
5. Katz, R. Skills of an Effective Administrator / Katz, R. // *Harvard Business Review*, 1974. – Vol.52. – pp.90-102.
6. Makin, L. Literacies in childhood: changing views, challenging practice / Makin, L., Diaz, C., Mc Lachlan, C. – Elsevier Australia; 2 edition, – 2007. – Режим доступу: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3336/is_1_31/ai_n31481667/.
7. McCormick, P. There's no substitute for good teachers / McCormick, P. // *US Catholic*, 1996. – Vol.61, Issue 6, – pp. 46–49.
8. Owens, R.G. *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*, 8th edition / Owens, R. G.. – Boston: Pearson Education, 2004. – 448p.
9. Reiger, R. C. Education productivity; Labor productivity; Motivation (psychology), Employees – Training of / Reiger, R. C. & Stang, J. // *Education*, 2000. – Vol.121, Issue 1. – pp. 62-64.
10. Sammons, P. Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research / Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. // *Institute of Education*, 1995. – pp. 1-71.
11. Stones, E. *An Introduction to Educational Psychology* / Stones, E. – Ibadan: Spectrum Books, 1966. – 424 p.
12. Stringfield, S. *The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research* / Stringfield, S. – Elsevier Science Ltd. – 1994. – 253p.
13. Zajda, J. Defining Excellence and Quality in Education / Zajda, J. // *New Education*, 1994. – Vol.16(2). – pp. 53-61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна - доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: компаративна педагогіка, американістика.

УДК 7. 011. 2

СОЦІАЛЬНІ УМОВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СРСР

Леонід БАБЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Для сучасного розвитку й розбудови незалежної вільної Української держави велике значення має процес українського культуротворення, який проявлявся в формах засвоєння національних народних традицій, культури та виявлення їх в науці, мистецтві, політиці. Національність, за словами М. Драгоманова, це тільки ґрунт, форма та спосіб, що повинен служити ділу – політичному, соціальному й культурному поступу людини й громади [2, с. 558]. Тому проблема значення, розвитку та впливу національної української культури на організацію суспільного життя Української держави є однією з актуальніших.

Мета статті. Розглянути соціальні умови розвитку України, які забезпечують засвоєння національної й загальнолюдської культури та втілення її у формах організації суспільного життя.

Виклад основного матеріалу. Формальність незалежності України від імперської більшовицької Росії ясно висвітилась у подіях голодомору 1921–1923 років, який виник внаслідок більшовицької політики реквізиції продовольства у селян та громадянської війни. При цьому голод в Україні приховувався, що викликало подив Американської адміністрації допомоги голодуючим. Під час російсько-більшовицького голодомору в Україні загинуло до 2 млн. осіб [1, с. 17–18].

Більшовицька влада ставила завдання ідеологічного перевиховання трудящих у дусі марксизму, знищення старих національних (буржуазних) культур і створення нової пролетарської (потім соціалістичної) культури, що супроводжувалося диктатурою і терором. Таким чином, нова культура творилась національною за формою, соціалістичною за змістом, ідеологічною основою якої був марксизм, тобто матеріалізм у світогляді, диктатура в політиці і колективізм в етиці, під компартійним керівництвом і цензурою культурного процесу.

Головна мета такої культури – це утримання й поширення влади компартії над народом, а так як культура скупчує, зближує, об'єднує людей, то при зміні статусу імперії (царської на СРСР), яка сповідувала ідею безрелігійного марксистського колективу, вона була протиставлена церковній, що виконувала аналогічні функції в царській імперській

період. У кінцевому варіанті соціалістична культура повинна була витворити суспільний людський колективний моноліт, ворожий до всіх інших культур, народів, на який компартія повинна опиратися в своїх планах імперіалістичних завоювань – комунізм на всій планеті (підкорення своїй владі всіх народів) [10, с. 408–421].

Ця акультурна й аморальна, насильницька компартійна філософія завойовника не могла витіснити й зайняти місце вікової культури українського народу, яка в останні роки визвольних змагань набула сили державно-національної культури. Тому, в нових умовах проходив процес, подібний до процесу в давній період насильницького нав'язування християнської культури та пристосування її до образу життя, традицій і злиття з культурою нашого народу, з тією різницею, що відбувається вже не пристосування, а розбудова національно-державної, але не соціально-пролетарської культури. Тому й до останніх годин свого існування радянська імперія так і не змогла зупинити цей процес визрівання і розвитку української національної культури, охрещений Москвою як “український буржуазний націоналізм”, який в кінці кінців призвів до одногосного вибору народом України шляху незалежного, вільного життя на референдумі 1991 р.

Процес українського культуротворення проявлявся в майже невидимих формах засвоєння національних народних традицій, культури і виявлення їх в науці, мистецтві, політиці українізації, всеукраїнськості – соборності культурної творчості та відкритій боротьбі проти комуністичної ідеології.

Так, прагнення зберегти досягнення українського національного мистецтва та намагання надати йому новий стиль пролетарської культури пов'язане з організацією Пролеткульту (пролетарська культура). Пролетарсько-культурні організації виникли ще в 1918 році, а з встановленням більшовицької влади в Україні перебували в складі Народного Комісаріату Освіти, потім під керівництвом профспілок. Пролеткульту стали всеукраїнською організацією, повернувши до себе чимало визначних діячів, зокрема, письменників В. Блакитного та І. Кулика, які ввійшли до складу Всеукраїнської ради Пролеткульту. Тяга до знань і культури привернули велику кількість

людей в Пролеткульті, були створені численні літературні, театральні, музичні, художні студії. Творчі пошуки на основі збереження досягнень національного українського мистецтва і намагання надати йому новий стиль пролетарської культури, в цілому, продовжували процес національного розвитку. Тому така діяльність Пролеткульту не могла бути прийнятною і зазнала більшовицької критики. Тези про художню політику [11], розроблені відділом пропаганди та агітації ЦК КП(б)У й Головополітосвітою УРСР, давали настанови про критичне засвоєння культурної спадщини минулого як підвалин для створення соціалістичної культури, про мистецтво як засіб комуністичного виховання мас, про подальше зміцнення партійного керівництва літературою і мистецтвом, визначали завдання українських художників за нових історичних умов – переборювання буржуазно-націоналістичних впливів і вироблення єдиного для радянського мистецтва творчого методу відображення радянської дійсності. Таким чином велась ідеологічна централізована боротьба владної партії за панівне положення в мистецтві і переведення його собі на службу, як засобу пропаганди й агітації, виховання народних мас в необхідному руслі. Так спрацював ленінський план монументальної пропаганди – вчення про партійність і народність мистецтва. Відтак проводилася партійно-ідеологічна державницька політика в сфері створення нового радянського мистецтва в ідеологічній боротьбі з різними творчими об'єднаннями.

У 1922 р. в Одесі з ініціативи митців Товариства південноросійських художників, що активно займалися передвижництвом кінця XIX століття, утворилося Товариство художників ім. К. Костанді, які ставили завдання поширення серед населення знань у галузі образотворчих мистецтв, популяризації їх, а також вивчення і пошук нових шляхів розвитку образотворчих мистецтв [5, с. 3–8]. Таким чином, продовжуючи просвітні традиції передвижництва, вони здійснювали спроби пристосувати набуті традиції українського мистецтва до нових реалій життя, тим самим підтримували природний спадкоємно-поступальний еволюційний процес розвитку національного мистецтва. Однак історико-революційна радянська тематика виявилася для них дуже складною, що викликало досить різку, упереджену критику і призвело до їхньої самоліквідації в 1929 році [4, с. 16]. І це зрозуміло, тому що їхня діяльність була спрямована на подальший розвиток кращих традицій зародженого українського мистецтва і опуститися на рівень ідейно-пропагандистської роботи морально-психологічно, дійсно, було дуже важко.

Найчисленнішою була Асоціація революційного мистецтва України (АРМУ) яка

була заснована в 1925 році й мала свої філії в Києві, Харкові, Одесі, Донбасі та інших містах України. До неї увійшли такі художники, як М. Бойчук та його талановиті учні-послідовники – І. Падалка, В. Седляр, О. Павленко, О. Мизіна та інші, а також А. Таран, О. Богомазов, М. Бурачек, В. Касіян, М. Глущенко та багато інших. Панівне місце в асоціації зайняли художники-монументалісти школи М. Бойчука, творчість яких вписувалася в ленінський план монументальної пропаганди, певний час відповідала вимогам возвеличення переможного пролетаріату й здобула визнання в Україні та далеко за її межами. Однак вони черпали натхнення для своєї творчої діяльності з пам'яток середньовіччя – давньоукраїнського іконопису, першоджерел української національної форми, україно-візантійських фресок і мозаїк, тому радянські критики незабаром побачили в бойчуківців національно-буржуазні ухили, які, з їхнього погляду, виражалися в гострому конфлікті між архаїчною формою й сучасним, радянським змістом. Розпочалася боротьба з “бойчукізмом”, яка закінчилася їхнім розгромом і приходом на зміну ілюстраторів, що наслідували старих передвижників.

Заснована в 1923 році асоціація художників Червоної України (АХЧУ) з філіями в багатьох містах України плекала реалістичне мистецтво в новому революційному стилі, пристосовуючи виробничу масову роботу до обслуговування політосвітніх завдань Радянської влади. Членами АХЧУ були І. Їжакевич, Ф. Кричевський, Г. Світлицький, К. Трохименко, Л. Блох та інші митці, які вбачали своє завдання у вивченні, спостереженні й фіксації сучасного реального життя робітничо-селянських мас, комуністичного побуту [4, с. 16].

У 1927 році А. Петрицький, Л. Крамаренко і його учні – І. Жданко, Ю. Садиленко, І. Штільман та інші утворили Об'єднання сучасних митців України (ОСМУ), які пропагували модерн в живописі, намагались на основі формальних досягнень сучасної культури мистецтва виявити нові ритми революційної доби. Однак вони також зазнали партійно-ідеологічної критики, так як опиралися на західноєвропейське мистецтво, що принижувало творчість художників, вірних реалістичним традиціям минулого [4, с. 18].

Протягом 1928–1931 років оформилося Об'єднання мистецької молоді України (ОММУ), переважно зі студентської молоді, членами якого були С. Григор'єв, О. Пашенко, Г. Пивоваров, В. Мухін та інші, які, в цілому, обстоювали реалістичні позиції, але в їхній творчості позначились, з компартійної точки

зору, вульгарно-соціологічні перекручення, рецидиви пролеткультивських тенденцій [4, с. 19].

У 1928 році було засноване Товариство сучасних архітекторів України (ТСАУ), яке відображало різноманітні творчі пошуки – від творення сучасної національної архітектури на основі використання прийомів і форм українського бароко до засвоєння принципів конструктивізму.

На той час в Київському художньому інституті – осередку українського образотворчого мистецтва, заснованого в 1918 році за ініціативи Центральної Ради УНР, були також представлені різні мистецькі напрямки і течії зі своїми науковими й творчими пошуками. Компартійна ідеологія надавала цим мистецьким напрямкам і творчим пошукам класового політичного характеру, оцінюючи мистецтво з партійних позицій класової боротьби, а тому прийнято було вважати, що йде боротьба мистецьких течій і напрямків, в якій кристалізується вірна, прогресивна, нова пролетарська культура. У ряді постанов – рішення XIII з'їзду РКП(б) в травні 1924 року, резолюції ЦК РКП(б) від 18 червня 1925 року та постанови Політбюро ЦК КП(б)У від 15 травня 1927 року – партія закликала митців бути особливо пильними до бодай найменших впливів чужої ідеології, зокрема, українського буржуазного націоналізму [4, с. 20]. В 1930 році Київський художній інститут був реорганізований в інститут пролетарської мистецької культури.

За постановою ЦК ВКП(б) від 23 квітня 1932 року “Про перебудову літературно-художніх організацій” усі мистецькі творчі об'єднання були ліквідовані й була впроваджена єдина Спілка радянських художників України з централізованим Московським керівництвом і основним художнім методом – соціалістичним реалізмом. У процесі таких реорганізацій компартійна влада насаджувала свої ідеологічні засади, ставлячи в залежність як творче мистецьке життя, так і фізичне життя самих митців, від панівної владної ідеологічної політики, безапеляційно непримиренної до інакомислення.

Організаційна реінституціалізація всіх творчо-мистецьких угруповань, їхніх органів у централізовану Спілку давала змогу проводити в культурно-мистецькому житті ідеологічну уніфікацію творчості, впроваджуючи метод “соціалістичного реалізму”. Всьому, що не вписувалося в ці рамки, надавався ярлик “буржуазності”, так як національно-культурні претензії “зручніше” лімітувати класово-психологічними кваліфікаціями. Репресивні ж дії до творчої української інтелігенції (в 20–30-х

роках було засуджено сотні діячів культури в повному розквіті творчих сил) вивели культурне життя з простору вільного духотворення на второвану колію культивування новітніх офіційних ідеологем, новітнього міфотворення. Духовне споглядання ідеалів заступилося зведенням ідолів – наочних репрезентів могутності й торжества пролетарських ідей, які, по суті, вже пролетарськими й не були.

Визначним у мистецтві став фактор рецептивної естетики, а так як розмір об'єкта найбільше вражає людину, то впроваджувалася гігантоманія в усіх її проявах – в скульптурі, архітектурі, будівництві, демонстраціях тощо. Гіпертрофія життєподібних “реалій” у творах соціалістичного реалізму перебільшеними подробицями формувала аспекти “соціалістичні” – ідеологічні, тенденційно-пропагандистські.

У 30–40 роках культивування ідеї постійної зовнішньої загрози призвело до дихотомії політичної свідомості, коли зовнішній світ постає джерелом постійної аппозиції, а цензурування всього “не радянського, не соціалістичного” витісняло з аналітико-мислительного процесу компаративно-критичні ресурси, життєво необхідні для самооцінки, розвитку культури й суспільства в цілому.

Так, у 1929 році була викрита Спілка Визволення України (СВУ) та підпорядкована їй Спілка Української Молоді (СУМ), процес над якими призвів до широких репресій і потряс не тільки Україну, а й увесь світ. Серед 45 обвинувачених були кращі представники української еліти – академіки, професори, інженери, лікарі, письменники, студенти, які звинувачувалися у підпільній націоналістичній, антикомуністичній пропаганді через письменство, видавництво, актуалізацію європейської та світової літератури та інше [9]. При цьому варто зазначити, що в Енциклопедії Українознавства стверджується, що СВУ взагалі не існувало, а процес був провокаційною вигадкою, потрібною для розгрому діячів національно-культурного відродження. Істина до сих пір так і не встановлена. Ясно одне – усі передові прогресивні прояви української культури вороже сприймалися російсько-більшовицькою владою й безжалісно знищувалося.

Слід зазначити, що міф тоталітаризму був міфом ідеологічним, а не культурним, культова природа якого типологічно споріднює уособлюючи його персоніфікацію, возвеличення якої над просторами імперії здійснювалося штучно, а не виростало з менталітету народної культури, і залежало від фізичної міцності цієї “персони”, ресурси якої в 1953 році вичерпалися, що відобразилося в культурному просторі. На цей час Україна стала об'єднаною

геополітично, а тому відбувається самоусвідомлення свого єдиного етнокультурного простору: започатковується створення Української Радянської Енциклопедії; за ініціативою П. Тронька розгортається робота над 26-ти томною “Історією міст і сіл”; реалізується видання 6-ти томної “Історії українського мистецтва” та інше. Все це сколихнуло й піднесло в суспільній свідомості значимість поняття “малої батьківщини”, пробудило придавлене відчуття національної свідомості [7, с. 349–252].

Як констатує М. Шлемкевич, у цей період соціокультурне середовище породжує людину певного типу – “шевченківську людину”, яку опановує бачення свого світу з вільним і справедливим укладом, а осередком її світогляду стає мистецтво [13, с. 23].

Українська культура в ХХ столітті самоздійснювалася під пріоритетним впливом політики, коли суспільно-політичні внутрішні й зовнішні чинники задавали життю народу, його культуротворенню аритмію. Динаміка суспільно-психологічного процесу швидких і радикальних змін, умов суспільно-політичного екстремуму позначилася на історичній поведінці культури як системи, виробивши в ній високу готовність до творчо-психологічної перебудови, до самоздійснення через механізм постійної психологічної підтримки романтико-героїчної естетики й поезики. Матеріалу ж для культивування героїко-романтичної естетики ХХ століття було достатньо. Політична практика постійно вживлювала в суспільну свідомість ідеологеми зовнішньої загрози, посилення класової боротьби, форсування темпів прискореного розвитку народногосподарського потенціалу, тим самим поширювала й актуалізувала психологію мобілізованого стану соціуму. Так, фронт воєнний змінювався фронтом трудовим, мобілізація батальна – мобілізацією на героїчну працю, класовий двобій – боротьбою з внутрішнім і зовнішнім ворогом. Внаслідок цього “радянська людина” постійно жила в неприродно збудженому стані. Суб’єктивно-ідеологічний фактор політики знижував значимість умов природно-еволюційного розвитку, значимість загальнолюдських цінностей у спектрі ціннісних уявлень людини, а механізм ідеологічного впливу на духовно-мистецьке виробництво (класовість і партійність) позбавляв мистецтво культурного прогресу, умовою якого є беззастережне історико-психологічне пізнання людини свого часу [7, с. 260–262]. Як відзначав М. Хвильовий, щоб творити мистецтво, треба відчувати свою епоху, знати, на що вона хворіє [12, с. 417]. А тому справжнє мистецтво природно прагнуло до вільного, незалежного аналітико-психологічного аналізу й відтворення

навколишнього в внутрішніх і зовнішніх формах прояву. Це, звичайно, йшло врозріз з імперською компартійною ідеологією, яка до останнього свого часу панування в СРСР вдавалася до виробленої десятками років тактики революційної боротьби – цензури, заборон, репресій тощо.

У таких складних політико-ідеологічних, соціально-історичних умовах виживав український народ, творив свою національну культуру і мистецтво, які, в свою чергу, складали ту основу, ґрунт, на якому визрівала народна свідомість, прагнення народу здобути свою національну державну незалежність.

Сучасний історичний етап формування модерної української нації – це складний процес. Хоча за роки Російського і Радянсько-російського імперського поневолення, національно-шовіністичної політики Москви й була русифікація, що означало російську асиміляцію й декультурацію, однак було б помилково думати, що в даному процесі не було й зворотного впливу – української культури на росіян, що емігрували в Україну. В місцях їх проживання російська мова зазнавала місцевого впливу і набувала українського звучання, лексичних зворотів і місцевих акцентів. Національні меншини сприйняли деякі місцеві цінності й позиції і, ідентифікуючи себе з українською територією, стали зінтегрованими у місцеве політичне, культурне й економічне життя. Тому росіян, що проживають в Україні, не можна ототожнювати з росіянами Росії, і цілком очевидна схильність українців і росіян України до компромісів, а не до конфронтації між собою. Питання ж мови для них має не стільки національний, скільки символічний, психологічний характер, так як раніше саме російська мова, а не українська, визначала соціальний статус людини. Це надумана проблема, а не реальність, і впливає вона зі страху перед проведенням “українізації” згори. Але в суспільстві, де змінилися орієнтири, і держава вже не стоїть над суспільством, а сама є породженням суспільства й покликана служити йому, мова є засобом спілкування та культурною цінністю, а не рівнем соціального статусу, як в тоталітарних імперських державах – Російській і Радянській.

Ще в 1861 році Микола Костомаров [6] стверджував, що відмінності між Україною і Росією мають не етно-мовний, а історично-політичний характер. А Михайло Драгоманов пізніше, у 1883 році, пояснював цю відмінність зв’язком суспільного й культурного розвитку України з Західною Європою до ХVIII ст. [3, с. 70]. До аналогічних висновків прийшли В’ячеслав Липинський [8], Роман Шпорлюк [14] та інші.

Висновки. Виходячи з того, що і демократія, і націоналізм, як теорія та політичний рух,

виступають за надання національній спільності політичних прав, базуються на принципі, що народ є джерелом політичного суверенітету і тому всі соціальні верстви мають рівні політичні права, служать розвитку демократії та її модерних інститутів сучасного суспільства, можна стверджувати, що у незалежній Українській державі йде історичний процес модернізації української нації. На сьогодні він ґрунтується на певному компромісі між різними регіонами (Західному, Центральному, Східному, Північному та Кримському) та мовно-етнічними групами, але все ж таки, на базі культурної спадщини сучасної української ідентичності, формує спосіб мислення, устремління, побут модерної спільності – українського народу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голод 1921–1923 років в Україні: Збірник документів і матеріалів / Упор. О. М. Мовчан та ін. – К.: Наукова думка, 1993. – 240 с.
2. Драгоманов М. П. Вибране / М. П. Драгоманов. – К.: Либідь, 1991. – 688 с.
3. Драгоманов М. Вибрані твори: Збірка політичних творів з примітками. Т. I / Під ред. П. Богацького / М. Драгоманов. – Прага; Нью-Йорк, 1937.
4. Історія українського мистецтва: В 6 томах / Гол. ред. М. П. Бажан. Т. 5. – К.: Головна редакція УРЕ, 1967. – 479 с.
5. Каталог ювілейної виставки “10 років Жовтня”. – К., 1928.
6. Костомаров Н. И. Две русские народности / Н. И. Костомаров. – К.-Х.: Майдан, 1991. – 72 с.

7. Культура українського народу: навчальний посібник / В. М. Русанівський, Г. Д. Вервес, М. В. Гончаренко та ін. – К.: Либідь, 1994. – 272 с.
8. Липинський В. Листи до братів-хліборобів. Про ідею і організацію українського монархізму. 2-е вид. / В. Липинський. – Нью-Йорк, 1954. – С. XXV (Репринтне видання 1926 р.)
9. Плющ В. Боротьба за українську державу під советською владою: Підпільні українські організації в Україні у 1920–1941 роках, розгром української еліти й українського селянства / В. Плющ. – Лондон: Укр. вид. спілка, 1973. – 125 с.
10. Семчишин М. Тисяча років української культури: Історичний огляд культурного процесу / М. Семчишин. – К.: АТ “Друга рука”: МП “Фенікс”, 1993. – 550 с.
11. Тези про художню політику // Комуніст. – Х., 1921. – 1 вересня. – №194.
12. Хвильовий М. Твори: У 2 т. Т. I / Хвильовий М. – К.: Дніпро, 1990. – 654 с.
13. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: МП “Фенікс”, 1992. – 158 с.
14. Шпорлюк Р. Україна і Росія / Р. Шпорлюк // Віднова. – 1987. – Вип. 6/7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Леонід Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток національної культури і мистецтва та художньо-педагогічна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

УДК 37.014.6:005.6

ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

Теорія і практика доводить, що успішна діяльність освітнього закладу в значній мірі залежить від управлінської майстерності, особистісних і ділових якостей його керівника. Дослідження проблеми розвитку управлінської культури керівника навчального закладу актуалізується у зв'язку із потребою реалізації державної політики в галузі освіти. З метою забезпечення належного рівня модернізації освіти оновлення управління має випереджати процеси розвитку сучасної школи.

Розробці проблеми теорії управління освітою, аналізу особистості і діяльності керівника школи присвячені дослідження І. Батракової, Ю. Васильєва, М. Кондракова, В. Кричевського, В. Куценко, В. Лазарева, О. Лебедева, В. Максимової, А. Моїсєєва, А. Орлова, П. Третьякова, К. Ушакова, Р. Шакурової, Є. Ямбурга та ін.

Дослідження управлінської культури висвітлено в наукових працях Л. Васильченко, В. Гладкова, Л. Даниленко, І. Жерносека, Г. Єльнікової, Л. Калініної, С. Королюк, М. Лапшина, В. Маслова, В. Мельника, П. Мілютіна, Н. Островерхова, Є. Павлютенкова та інших. Разом з тим у науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід дослідження особливостей формування професійної та педагогічної культури. Це, насамперед, праці Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Гармаша, І. Ісаєва, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті - розглянути підходи до визначення управлінської культури, її компонентів, та зв'язок з професійною культурою керівника навчального закладу.

Зміст управлінської культури керівника навчального закладу детермінований як загальнокультурним розвитком особистості, так і вимогами професійної діяльності. Управлінська

культура керівників саме навчальних закладів має певні особливі характеристики та розглядається з огляду на певну специфіку їх роботи. Так, В. Сластьонін вважає, що управлінська культура людей, зайнятих у сфері освіти є частиною їхньої професійно-педагогічної культури [14].

При цьому ми спираємось на визначення сутності і змісту професійно-педагогічної культури у роботах В. Сластьоніна [14] та І. Ісаєва [7], де цей феномен розглядається як складне системне утворення, що представляє собою упорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності.

Такий підхід, на нашу думку, дозволяє по-перше, розглядати управлінську культуру керівника закладу освіти як системне особистісне новоутворення та утворення у структурі професіоналізму керівника; по-друге, досліджувати її зміст і умови формування в контексті професійного становлення особистості майбутнього керівника; по-третє, передбачити задіяння у цьому процесі педагогічних методик і технологій.

Крім того, при визначенні змісту і структури управлінської культури керівника закладу освіти, на нашу думку, потрібно спиратися на існуючі підходи щодо визначення змісту професійно-педагогічної культури вчителя, а також на вимоги професійної діяльності.

Слід відзначити, що у педагогічній науці відсутня єдність щодо визначення сутності й змісту професійної культури вчителя, що зумовлює вживання термінів "професійна культура", "педагогічна культура", "професійно-педагогічна культура".

Так В. Радул розглядає поняття "професійна культура" і "педагогічна культура" як близькі за змістом. Він вважає, що педагогічна культура — це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру у сфері професії. Педагогічна культура - це синтез високого професіоналізму у внутрішніх властивостях педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей. Вона впливає на формування самореалізації та соціальної відповідальності майбутнього вчителя. Діяльність учителя у сфері педагогічної культури є діяльністю, що спрямована на відтворення, збереження, розподіл та використання духовних цінностей. [12, с. 5-12].

Практично цих же позицій дотримується В. Зелюк, який вважає професійну і педагогічну культуру синонімічними поняттями, стверджуючи, що існує більш широка категорія -

„культура майбутнього вчителя”, що поєднує в собі різні види особистісної культури, в тому числі і професійну. О.Рудницька визначає педагогічну культуру як „сукупність сформованих якостей особистості вчителя, які знаходять свою проекцію в його вміннях та проявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності” [13].

Ми враховуємо думку В. Кравцова, що "професійна культура має об'єктивний вимір, що характеризує її як суму надбань, цінностей, установок, способів спілкування, традицій, ритуалів, досягнень науки, освіти, що, будучи створеними в процесі діяльності людей, через опрідмечування відділилися від них і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками, та суб'єктивний, що виражається у особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів" [8, с.83].

Отже, управлінську культуру керівника навчального закладу теж доречно розглядати у об'єктивному вимірі як певну символічну реальність, що уособлює сприйняття на рівні суспільної свідомості та свідомості представників професійної субкультури системи цінностей, установок, способів комунікації, традицій, ритуалів, знань, умінь, навичок, що у сукупності характеризують способи здійснення управлінської діяльності, його оціночні ставлення до неї.

Разом з тим, професійна культура реалізується тільки через суб'єктивний вияв, тобто є "складним інтегральним утворенням в цілісній структурі особистості фахівця, що ... може формуватися лише в контексті соціальної, суспільно-корисної діяльності" [8, с.83].

Управлінська діяльність характеризується інтелектуальним характером, що виражається в її спрямованості на вироблення, прийняття та практичну реалізацію управлінських рішень, покликаних змінювати в бажаному напрямі стан і розвиток суспільних процесів, свідомість, поведінку і діяльність людей. Остання має бути здатною відображати соціальну дійсність і все, що відбувається в ній, розкривати наявні ресурси, засоби і резерви, знаходити оптимальні способи її удосконалення і переведення на новий рівень.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови відзначено: "Управляти – спрямовувати діяльність, роботу кого - чого - небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати. [3].

В.Г. Афанасьєв трактує поняття "управління" як "сукупність певних дій (операцій), що здійснюють суб'єкти управління з метою забезпечення та перетворення руху до заданої мети" [1, с. 54].

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають: "управління – це процес планування,

організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти мети організації" [10, с.220].

Управління як вид діяльності виникає тоді, коли виникає потреба в регулюванні діяльності. Для вдалого виконання управлінської діяльності керівнику навчального закладу необхідно володіти певними знаннями та вміннями, бути професіоналом, у даному контексті - володіти професією управління, керівника.

Основи культури управління закладено у працях В.О.Сухомлинського, видатного вітчизняного вченого-практика, гуманіста, людини високої культури. На думку вченого, управлінська культура є складовою професійної компетентності, яка визначається сукупністю знань, необхідних для даної посади, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання функціонально посадових обов'язків, професійних, ділових і особистісних якостей, загальної культури, необхідної для формування гуманістичного погляду, духовно -ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості [16, с. 5]. З високим мистецтвом порівнював В.О.Сухомлинський працю керівника школи.

Управлінська культура – це знання та володіння теорією управління як важливої соціальної функції – свідомого і владного, із застосуванням новітніх досягнень культури організації, впливу як на окремих людей, так і на всю людську спільноту, що проводиться заради досягнення чітко визначеної конкретної мети [4, с.41].

Дослідницею Васильченко Л.В. управлінська культура керівника школи розглядається як цілісна властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника [2].

Традиційне уявлення про професійно-педагогічну культуру пов'язується в основному з виділенням норм, правил педагогічної діяльності, педагогічної техніки й майстерності. Психолого-педагогічні дослідження проблем педагогічної культури останніх років розкривають її у категоріях педагогічних цінностей, педагогічних технологій і педагогічної творчості. У такому випадку компонентами управлінської культури є: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент управлінської культури керівника школи утворений сукупністю управлінсько-педагогічних

цінностей, що мають значення і сенс в керівництві сучасною школою. У процесі управлінської діяльності керівник школи засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями і навичками, і в залежності від ступеня їх застосування в практичній діяльності вони оцінюються їм як більш або менш значущі. Мають у даний момент більшу значимість для ефективного управління знання, ідеї, концепції і виступають в якості управлінсько-педагогічних цінностей.

Технологічний компонент управлінської культури директора школи включає в себе способи і прийоми управління педагогічним процесом. Технологія внутрішньошкільного управління припускає вирішення специфічних педагогічних завдань. Рішення даних завдань ґрунтується на вміннях керівника-менеджера в області педагогічного аналізу та планування, організації, контролю і регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури директора школи залежить від рівня оволодіння прийомами і способами вирішення зазначених типів завдань.

Особистісно-творчий компонент управлінської культури директора школи розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. При всій заданості, алгоритмічності управління діяльність керівника школи є творчою. Освоюючи цінності і технології управління, керівник-менеджер перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистісними особливостями керівника, так і особливостями об'єкта управління. Стає очевидним, що управління педагогічними системами є сферою докладання і реалізації здібностей особистості. В управлінській діяльності директор школи самореалізується як особистість, як керівник, організатор і вихователь [15, с.452]. На думку Г.В.Єльнікової поняття "культура управлінської праці" включає такі різновиди культури як: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу і специфіки навчального закладу. [5, с.2.]

У своїх дослідженнях проблем управлінської культури І.А.Прокопенко формулює взаємозв'язок професійних цінностей керівника закладу освіти, видів його управлінської культури та її проявів. Зокрема він виділяє такі види управлінської діяльності як дипломатична, правова, адміністративна, організаційна, соціально-психологічна, інформаційна, педагогічна, економічна. [11, с.300-301.]

Управлінська культура характеризує особистість керівника навчального закладу як

кваліфікованого управлінця, здатного ефективно виконувати управлінську діяльність.

Загальнолюдські цінності, норми моралі, вироблені історичною практикою суспільства, високо цінуються та є обов'язковими для успішної управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Світ культури постає, насамперед, як світ цінностей матеріальних і духовних, створених або виділених у природі людиною, якими вона насолоджується в міру своєї обдарованості, освіченості та вихованості. Цінність означає значущість, корисність або шкідливість чогонебудь для людини, групи, суспільства. Цінність може допомогти оцінити що-небудь у порівнянні, тобто виступити критерієм вибору. Цінність сама стає орієнтиром, тому що вона є засобом досягнення мети.

Менеджер освіти виступає керівником, що формує відношення всередині та поза організацією, орієнтує членів організації на досягнення цілей. Він щоденно приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та цінностях. Якщо особисті цінності нечіткі, менеджеру не вистачатиме досить твердих підстав для суджень, які в цьому випадку можуть сприйматися оточуючими як необґрунтовані. Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, реалізація потенціалу працівників і зростаюча готовність до нововведень. Управлінці, які мають нечіткі основні принципи або відстають від них чи ґрунтуються на цінностях вчорашнього дня, не здатні здійснювати ефективного керівництва.

Висока культура керівника навчального закладу є неодмінною умовою успішної управлінської діяльності. Досягти цього можна шляхом посилення професійної спрямованості навчального процесу, наближення навчальних завдань, які пропонуються студентам, до умов їх майбутньої професійної діяльності. Управлінська культура керівника навчального закладу – це частина його суб'єктивної культури, яка є орієнтованою основою для успішного здійснення управлінської діяльності.

Таким чином, управлінська культура керівника навчального закладу є складовою його загальної та професійної культури. Змістом управлінської культури керівника навчального закладу є знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямований на підвищення його ефективності, соціально й професійно зумовлену сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс в керівництві сучасною школою, механізми соціокультурної регуляції, особистісні здібності, якості і характеристики.

Яку б блискучу освіту не здобув керівник, йому треба постійно займатись самовихованням, саморозвитком. Керівник навчального закладу повинен працювати над своїми моральними, діловими якостями, особистісним розвитком та іміджем.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Афанасьев В. Общество: системность, познание и управление/ В.Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника/ Л.В. Васильченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Монографія. 2-е видання / Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2002. – 140 с.
5. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г.В.Єльнікова // Управління школою № 35 (83) грудень 2004. – С2.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: АПН України, 1997. – 302 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И.Ф. Исаев. – Москва-Белгород: Везелица, 1992 – 102 с.
8. Кравцов В.О. Теоретичні аспекти інтерпретації змісту професійної культури вчителя / В.О.Кравцов // Наукові записки КДПУ. – Випуск 54.– Серія Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004. – С.81-85.
9. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста/ Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
10. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента/ М. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоури. – М.: Дело, 1993. – 702 с.
11. Прокопенко І.А., педагогіка та психологія формування творчої особистості: проблеми і пошук: збірник наукових праць. Випуск №41/ І.А.Прокопенко. – Запоріжжя, 2007. С.300-3001.
12. Радул В.В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: Монографія. / В.В.Радул. – К.: Вища школа.- 1995. – 150 с.
13. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення сучасного вчителя: Навчальний посібник / В.В.Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко. – Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2007. –252с.
14. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993, – 178 с.
15. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
16. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії, становлення професійної культури керівників закладів освіти.

37. 017. 4

ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Вікторія БАРАБАШ (Кіровоград)

Актуальність. Україна сьогодні, обравши європейський вектор розвитку, формує своє, українське, громадянське суспільство. Історичний досвід Заходу і Сходу, власні соціокультурні традиції мають сприяти удосконаленню такого суспільства.

Витоки поняття «громадянське суспільство» сягають часів Аристотеля і Цицерона, які ототожнювали його із політичною державою.

У ХХ столітті значний внесок у розробку теорії громадянського суспільства та взаємодії його з правовою державою зробив К. Поппер. У своїй праці «Відкрите суспільство та його вороги» автор визначив позитивні риси такого суспільства: відкритість його організації, гарантування кожній людині свободи та безпеки діяльності, панування демократичного гуманного закону. К. Поппер наголошує, що у наш час громадянські суспільства ще далеко не досконалі, в них існують зловживання свободою ринку, злочинність, але, незважаючи на це, вони значно справедливіші порівняно з так званими «закритими суспільствами» [6, С. 141—148].

Сучасні дослідження громадянського суспільства в Україні (В. Горбатенко, В. Кремень, А. Карась, А. Колодій, І. Кресіна, В. Мельниченко, В. Ткаченко, В. Селіванов, Г. Ситник, С. Рябов, М. Рябчук, О. Чувардинський та інших) ґрунтуються на ідеї, суть якої полягає в тому, що лише в такому суспільстві політична і правова культура досягає вищого рівня свого розвитку – культури громадянської, тобто, коли кожен громадянин відчуває себе індивідом у вільному демократичному суспільстві, усвідомлює власний обов'язок перед країною та співвітчизниками, несе громадянську відповідальність за свої дії та вчинки, докладает максимум зусиль до суспільно-економічного розквіту держави й суспільства.

Актуальність заявленої теми зростає у зв'язку з посиленням протиріч українського суспільства. Ідейна конфронтація, соціальна деструкція, політично-правова дезорганізація потребують особливої уваги до проблеми

становлення і розвитку громадянської культури в Україні.

Метою статті є дослідження сутності громадянської культури майбутнього фахівця як головної передумови розвитку громадянського суспільства, обґрунтування їхньої взаємозалежності й взаємообумовленості.

Нині посилена увага до громадянської культури викликана, перш за все, активізацією громадянського діалогу на принципах свободи і гуманізму.

До недавнього часу у вітчизняній соціології та педагогіці взагалі не існувало дефініції громадянської культури. Взаємодія людини і суспільства обмежувалася політичними, економічними та побутовими рамками.

Вперше термін «громадянська культура» використав Ч. Мірріам у проєкті «Формування громадян» (1928 – 1938 рр.). Вивчаючи психологічні та соціологічні аспекти політичної поведінки, учений акцентував на особливій ролі громадянської культури у процесі громадянського виховання.

На існування особливого виду культури звернув увагу й інший американський учений – Едвард Шилз, трактуючи громадянську культуру як специфічну форму синтетичної культури, що об'єднує явища гуманістичної і науково-технічної культур.

Феномен громадянської культури осягали Г. Алмонд і С. Верба [6, с. 144]. Учені послідовно досліджували залежність між рівнем розвитку культури та економіки в різних країнах світу. Такий двобічний аналіз допоміг виявити ступінь розвиненості в соціумі демократичних та загальнолюдських цінностей. Дане дослідження представило одну з найвпливовіших концепцій громадянської культури, котра полягає в тому, що громадянська культура є різновидом демократичної культури, що продукується демократичною системою.

Органічний зв'язок громадянської культури з розвитком соціуму досліджували Б. Беррі, А. Лийпхарт, К. Пейтмэн.

Значним внеском у вивчення проблеми громадянської культури стали наукові праці Б. Безсонова, К. Гаджієва, С. Грицяя, Ю. Завалевського, А. Кудіна, А. Кочеткова, К. Магомедова, Ю. Резника, П. Сергієнка, О. Сухомлинської та багатьох інших.

Учені розглядають феномен громадянської культури як змішаний тип культури, в якому раціонально узгоджуються різноманітні інтереси та прагнення членів суспільства, створюючи тим самим основу для його розвитку.

У соціологічному словнику термінів і понять [8] громадянська культура розглядається як сукупність духовних, моральних якостей, ціннісних орієнтацій та світоглядно-психологічних характеристик особистості.

Дослідники наукового колективу, очолюваного академіком АПН України О. Сухомлинською трактують дане поняття як ставлення індивідів до інституцій держави та настанов влади, їхньої законослухняності та критичної вимогливості. Культура громадянськості, на відміну від культури політичної, належить до царини взаємодії населення, з одного боку, та влади – з іншого, а не до сфери протистояння окремих соціальних груп одна з одною. Вона характеризується сприйняттям влади не як предмета боротьби й завоювання, а як об'єкта впливу з приводу захисту інтересів і прав громадян. Громадянська культура виражається у ставленні населення до існуючого порядку, у знанні і визнанні ним суспільних норм, готовності їх дотримуватися. До змісту громадянської культури належать знання людей про їхні права й обов'язки, про влаштування держави, про політичні системи, процедури політичного, зокрема виборчого, процесу [121, с. 11].

Розглядаючи громадянську культуру як складову загальної і професійної культури, М. Михайліченко зазначає, що в якості її структурних компонентів перебувають також політична, економічна, правова, моральна та екологічна культура. Критеріями її сформованості вчені (С. Бондаревська, В. Бочарова, Б. Вульф, О. Газман, Р. Гурова, Я. Соколов, Ф. Філонов) називають відповідні знання (когнітивний рівень), рівень сформованості емоційно-вольової сфери особистості, результати практичної діяльності (поведінковий рівень) [7, с. 45].

Наведені визначення дозволяють нам розглядати громадянську культуру як соціальну інформацію, яка передає рівень усвідомлення особистістю соціальних проблем, суспільних завдань, рівень її громадянської активності. Формує в людини бажання і готовність служити суспільству й державі, не утискаючи при цьому ні своїх, ні чужих інтересів і прав.

Соціологічна концепція громадянського суспільства (В. Степаненко) близька, але не тотожна такому класичному поняттю політичної соціології як «громадянська культура». Прояв основних ознак громадянської культури є своєрідним індикатором стану громадянського суспільства, адже саме громадянська культура відображає життя суспільства в єдності внутрішніх зв'язків і протиріч, основних тенденцій та соціальних залежностей.

З нашої точки зору, поняття «громадянська культура» й «громадянське суспільство» на стільки ж взаємообумовлені, наскільки й взаємозалежні. Громадянська культура оптимальним чином відповідає природі громадянського суспільства: її високий рівень сприяє зміцненню демократичної суспільної системи. А з іншого боку, тільки у розвиненому громадянському суспільстві повноцінно реалізуються громадянські вартості.

Суголосно нашим міркуванням є твердження О. Вишневецького про те, що система вартостей складається історично і значною мірою залежить від соціально-економічного та політичного устрою в суспільстві. Радикальні зміни в тих ділянках зумовлюють зміни і в системі вартостей. Хоча очевидно й інше: саме з переоцінки вартостей розпочинаються зміни у соціально-економічних поглядах людей. Такий погляд на вартості пояснює їх велику значущість і в побудові системи виховання. Дійсно, виховання не що інше, як приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності» [2].

Як сукупність поведінкових моделей особистості громадянська культура визначається певною ціннісною системою. В умовах розбудови українського громадянського суспільства проблема цінностей активно розробляється з нових позицій соціальної визначеності індивіда. Сьогодні особливо загострилася потреба створити нову систему ціннісного світу молоді, засновану на ідеї розвитку самосвідомості особистості у правовій державі.

У контексті громадянського виховання формування ціннісних орієнтацій майбутніх інженерів є ключовою психолого-педагогічною проблемою. Слушним є твердження М. Боришевського про те, що ефективність виховної роботи зі студентською молоддю залежить від багатьох чинників і насамперед від того, наскільки така робота органічно поєднує в собі цінності сім'ї, сім'янина, майбутнього фахівця, громадянина України, представника світової цивілізації, при цьому у формуванні такої особистості чільне місце посідають ціннісні орієнтації, які є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості

й самосвідомості людини і зумовлюють низку її характеристик як особистості [1, с. 144].

На відміну від авторитарної, громадянська культура демократичного типу формує громадянські цінності. Сучасна вітчизняна психолого-педагогічна наука представляє ряд тлумачень сутності громадянських цінностей. Так, Ю. Завалевський [3] трактує громадянські цінності як усвідомлення й відчуття особою власної причетності до своєї держави. М. Боришевський [1] до громадянських цінностей відносить моральні, економічні, світоглядні, естетичні, валеологічні, акцентуючи на важливій ролі самої держави у процесі їх формування.

У процесі громадянського виховання майбутніх фахівців громадянські цінності суспільства інтеріоризуються в особистісні, перетворюючись на громадянські якості, які детермінують вчинки та дії особистості, визначаючи тим самим якісну своєрідність життєдіяльності та спосіб життя в цілому.

Громадянська культура формує солідарність – ядро соціального капіталу, що допомагає суспільствам бути сильними і творити добро. Солідарність – відчуття згуртованості і взаємної підтримки людей – зростає у випадку групової самоорганізації – заради вирішення спільних проблем, захисту прав та інтересів чи просто спілкування. Внаслідок самоорганізації виникають первинні осередки громадянського суспільства – різноманітні громади й громадські об'єднання (асоціації), які утворюють каркас громадянського суспільства. Вони є своєрідними «вузликами», що скріплюють і тримають разом горизонтальну мережу (павутину) асоціативного життя, різноспрямованих перехресних зв'язків і взаємодій громадян демократичної держави. Становлення громадянської культури тісно пов'язано із формуванням особистості нового типу, інтереси якої виражали б пріоритети всього суспільства [4].

Отже, громадянська культура, об'єднуючи загальнолюдські та групові цінності, сприяє консолідації протилежних суспільних та політичних організацій, що є важливою умовою формування громадянського суспільства.

Відомий американський політолог Френсіс Фукуяма показав, що є чотири рівні, на яких має відбуватися зміцнення демократії: ідеологія, політичні інституції, громадянське суспільство, культура. Зміни на рівні громадянського суспільства, за його словами, відбуваються набагато повільніше, ніж на двох перших рівнях, а їхня швидкість значною мірою залежить від особливостей культури. Тому, хоч і стверджувалося, що громадянське суспільство повинно було стати передумовою політичної демократії, само воно не могло «вирости» без

певного типу демократичної політичної культури і правової держави [9].

Як же розуміють сутність громадянської культури студенти вищих технічних навчальних закладів? З метою визначити рівень розуміння майбутніми інженерами самої сутності громадянської культури було запропоновано написати есе на тему: «Як я розумію зміст поняття «громадянська культура»? Ми відштовхувалися від того, що студенти слабо орієнтуються у понятійному апараті, що і з'ясувалося під час аналізу творчих робіт:

Трактуючи зміст поняття «громадянська культура», майбутні фахівці вищих технічних навчальних закладів України (Кіровоградський національний технічний університет, Черкаський державний технічний університет, Київський національний університет харчових технологій) дали такі відповіді:

– 12% респондентів зазначило, що громадянська культура – показник, який відображає патріотизм людини, здатність відстоювати свої інтереси, не принижуючи інших; «сукупність соціальних і моральних ідей людини, яка є частиною громадянського суспільства, проте усвідомлює себе як індивідуальну особистість»; «єдність думок, почуттів, дій людей певної держави...»; «...Історично сформовані взаємини людей, відношення до подій, які відбуваються в державі». Акцентувавши на тому, що громадянською культурою повинен володіти справжній громадянин, який є невід'ємною частиною своєї держави, «тому що він усвідомлює всі свої права та обов'язки і невідмінно зробить все для розвитку й процвітання своєї держави, її культури. І потім ці надбання передаватимуться наступним поколінням, які будуть цінувати та вдосконалювати свою державу»;

– 32% респондентів зазначило, що громадянська культура є різновидом політичної культури, зазначивши, що це – система моральних цінностей, які культивує держава, і що вона (культура) залежить від політичної ситуації в державі.

– 37% респондентів відповіли, що сьогодні, дивлячись на сучасну молодь, взагалі відсутнє таке явище, як культура, не кажучи вже про громадянську, зазначивши, що причиною цього є сучасна політична ситуація;

– 19% респондентів взагалі не дало відповіді.

Проведене опитування підтверджує нагальну необхідність формувати у майбутніх фахівців громадянську культуру. Адже від її рівня залежить моральне сприйняття громадянами існуючого механізму державної влади, права, держави в цілому. В умовах

недорозвинутості інститутів громадянського суспільства, на думку сучасних політологів і педагогів, а також низького рівня громадянської культури і тривалої відсутності у населення можливості відігравати вирішальну роль у суспільному житті різкий перехід до безмежної демократії неминуче призведе нашу державу до негативних явищ.

Зважаючи на негативні трансформації ціннісних пріоритетів у молодіжному середовищі – ідеалів гуманізму й моральних засад, – необхідно формувати чесноти справжнього громадянина. У зв'язку з цим майбутнє українського громадянського суспільства багато в чому залежить від системи освіти і виховання як головного інституту формування громадянської культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боришевський М. Й. Розвиток громадянської спрямованості : монографія / Боришевський М. Й., Яблонська Т. М., Антоненко В. В.; за заг. ред. М. Й. Боришевського. — К., 2007. — 186 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. — 3-тє вид., доопрац. і доп. — К.: Знання, 2008. — 566 с.
3. Завалевський Ю. І. Громадянська освіта і громадянське виховання в закладах освіти / Ю. І. Завалевський, Прокопович Ю. А., Сагарда В. В.

— Навчально-методичний посібник. — Чернівці : Букрек, 2004. — 48 с.

4. Карась А. Етика свободи і солідарності в громадянському суспільстві / А. Карась // «Ї». Незалежний культурологічний часопис. — 2001. — Число 21. — С. 111–139.

5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — №3. — С. 7—21.

6. Короткий оксфордський політичний словник / переклад з англ. / за заг. ред. Ієна Макліна та Алістера Макмілана. — К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2006. — 789 с.

7. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетенції майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: Дис. к.пед. н. — К.: 2007. — 229 с.

8. Соціологія : Короткий енциклопедичний словник / Під за ред. В. І. Воловича. — К.: Український Центр духовної культури, 1998. — 736 с.

9. Фукуяма Ф. Примат культури / Ф. Фукуяма // І. Незалежний культурологічний часопис (Львів). — 2001. — Число 21. — С. 49—51.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Барабаш Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук та документознавства Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: громадянське виховання студентської молоді.

УДК: 378(075.8):378.316,628

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Ірина БОБИК, Микола САДОВИЙ, Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Навчання природничим наукам завжди було у центрі уваги людства, проблемою сенсу буття. Її розв'язанням займались натурфілософи, педагоги, психологи, дидакти. Але вічним залишається проблемне питання: Як досягти кращого результату? Дати відповідь на нього покликана акмеологія [2], яка є наукою про закономірності цілісного й стійкого розвитку людини. Вона відстежує механізми і результати дії макро- і мікро- психологічних впливів колективу, сім'ї, природного середовища і самої людини на процес власного розвитку. При цьому розробляються певні тактики і стратегії, які сприятимуть самореалізації людини.

На нашу думку, акмеологічний підхід ефективно можна використати через запровадження ряду принципів міркувань до проблеми створення технології моделювання у навчанні. В науці під моделлю розуміють систему об'єктів або законів, відтворюючих деякі суттєві властивості об'єкта-оригіналу. *Модель* – це штучно створена структура для вивчення предмета, процесу, ситуації, які є

реальними і підлягають безпосередньому дослідженню [2].

Іншими словами, модель – це завжди деяка схожість, деякий аналог. Наявність цієї схожості дозволяє використовувати модель в якості представлення об'єкта-оригіналу. Вона схожа з ним, але не є йому тотожною. Ступінь відповідності моделі об'єкту-оригіналу є важливим показником повноти й істинності теорії, за допомогою якої створювалась модель [2].

У наукових дослідженнях розробка моделей, моделювання – це обґрунтований метод дослідження будь-яких явищ, певних станів (включаючи й побудови). Речовинні або знакові, математичні об'єкти досліджуються особливими моделями, наприклад, математичними моделями оригіналів чи прототипів. В цьому зв'язку через використання акмеологічних умов у навчанні засобами моделювання можна досягнути кращого результату.

Метою даної статті є використання акмеологічного підходу у навчально-виховному

процесі з фізики, зокрема, в методиці реалізації моделювання при вивченні фізики мікросвіту.

Об'єкт дослідження: процес навчання студентів у ВНЗ із застосуванням акмеологічного підходу.

Предмет дослідження: педагогічні умови акме реалізації методу моделювання.

Методи дослідження: теоретичне обґрунтування застосування акмеологічного підходу до навчання фізичних явищ, процесів, практичне застосування моделювання у навально-виховному процесі.

Стан дослідження проблеми. Проблемою удосконалення методики навчання фізики на всіх етапах її вивчення з використанням моделювання займалися П.С. Атаманчук, В.П. Вовкотруб, С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, О.І. Ляшенко, М.Т. Мартинюк, О.В. Сергєєв та ін. Останнім часом актуальними є інноваційні технології навчання, запровадження яких також передбачають досягнення якості знань. На нашу думку, необхідно дослідити співвідношення інноваційного та акмеологічного при дослідженні певної проблеми, в тому числі і при застосуванні моделювання.

Теоретико-методологічні основи дослідження акмеологічної теорії були закладені в роботах А.А. Бодальова, А.А. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Н. Максимової, В.Г. Зазикіна, В.В. Радула, А.Б. Рацула та інших учених [2; 5]. Акмеологічний підхід під час навчання фізики у своїх працях розглянула В.Д. Шарко [6]. Ми вважаємо, що окремої уваги заслуговує методика застосування акмеологічного підходу до моделювання при вивченні фізики мікросвіту з врахуванням співвідношення з інноваційним підходом.

Виклад основного матеріалу. Атомна і ядерна фізика є одними з найскладніших у навчанні студентів. Цьому сприяє проблема відсутності наочності при їх вивченні. Складність навчання пов'язана з об'єктивними обмеженнями показу реальних експериментів з атомної і ядерної фізики. Причиною цього є те, що більшість експериментів є складними, довготривалими та такими, що можуть чинити шкідливий вплив на організм людини. Крім того, відсутня технологія виготовлення приладів з теми.

Один з можливих виходів із ситуації, що виникла, ми вбачаємо у застосуванні «матеріальних» моделей, в яких розглядаються не лише самі досліджувані явища, а й їх аналоги. Прикладом такої моделі може бути крапельна модель ядра, де будова ядра розглядається як крапля рідини. В цьому випадку моделювання забезпечує краще розуміння змісту навчального матеріалу з атомної і ядерної фізики за використання обґрунтованих педагогічних умов

сприймання навчального матеріалу. Звідси випливає, що моделювання повинно забезпечувати наступні функції: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, передбачувану.

Найголовнішими критеріями побудови моделей з фізики є адекватність об'єкту-оригіналу, інформаційна близькість, можливість подальшої трансформації (розвитку, уточнення), відтворюваність. Порушення цих вимог робить модель менш ефективною. Використання закономірностей акмеологічного підходу до створення моделей навчального матеріалу з атомної і ядерної фізики дає можливість знайти місце кожного учня в навчанні. Необхідно пам'ятати, що зміст моделей, має безпосереднє відношення до потенціального розвитку учнів, формування в них умінь і навичок, які забезпечують реалізацію найвищого рівня можливостей студентів у навчально-виховному процесі. За акмеологічного підходу засобами моделювання синтезуються знання про те, що саме повинно бути сформованим. Тобто необхідно співставити те, що маємо на даний час, з тим що повинно бути сформованим. Надалі, визначаються акмеологічні умови і фактори, що сприяють даному процесу.

Виявлення умов реалізації акмеологічного підходу під час моделювання є важливою психолого-педагогічною проблемою, яка визначає близькість моделі до об'єкта-оригіналу. Найбільш ефективними в цьому випадку є моделі, які підлягають різноманітним формам системного опису [1]. До них ми віднесли:

- вербальні чи лінгвістичні (системи понять, тексти, семантичні поля, дихотомії та інші);
- аналітичні (табличні, матричні, функціональні);
- геометричні (просторові моделі, графи, кільцеві структури та інші);
- структурно-функціональні (кібернетичні).

За такого підходу моделювання, в певній мірі, є альтернативою для показу окремих демонстрацій. Однак головним недоліком модельного експерименту є те, що не до будь-якого явища, поняття, судження можна підібрати аналогію, коли, наприклад, штучні механічні моделі спотворюють властивості мікросвіту.

Крім того, досліди, які утворюють фундамент сучасної фізики, як правило, складні у виконанні, потребують коштовного обладнання і є мало доступні для демонстраційного показу. Причиною цьому є як складність постановки, так і недостатня наочність.

У науково-методичній літературі досить повно сформовані основи і принципи фізичного експерименту з розділів фізики «Механіка»,

«Молекулярна фізика», «Електрика і магнетизм», «Оптика». Навчальний фізичний експеримент з розділу фізики «Атомна і ядерна фізика», в силу специфіки, розроблений недостатньо. Тому виникає необхідність пошуку методів і прийомів до переходу від інформаційно-пояснювального характеру навчання фізики мікросвіту, орієнтованого на передачу готових знань, до діяльнично-модельного, спрямованого на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей, формування способів мислення та діяльності студентів [4].

До таких експериментів, наприклад, відносяться досліди Томсона з визначення питомого заряду електрона, Йоффе-Міллікена з вимірювання його заряду, досліди Резерфорда, Франка і Герца, Штерна і Герлаха взаємоперетворення частинок тощо. Проте вони добре підлягають математичному моделюванню, віртуальному зображенню. Вони позитивно впливають на підвищення рівня розуміння відповідних фізичних законів та теорій. Сприймання інформації лише на слух часом призводить до формалізму в знаннях. Попередження такого формалізму може бути подолана через організацію комп'ютерного модельного експерименту з використанням існуючих педагогічних програмних засобів. Такі програми дозволяють не тільки спостерігати за ходом експерименту, але й змінювати його параметри, дає можливість слідкувати за комп'ютерними імітаціями й аналізувати явища й процеси, що реально відбуваються в природі.

Моделювання окремого класу світоглядних понять фізики, зокрема високих енергій з допомогою неklasичних ідеальних моделей явищ фізики відноситься до загальнонаукових принципів. Як показує досвід при вивченні моделі квантової мікрочастинки доцільно виявляти її неklasичний характер шляхом порівняння її характерних рис з відповідними рисами моделі ньютонівської частинки, тобто застосувати теоретичне моделювання.

Необхідно врахувати, що згідно з принципом невизначеності Гейзенберга, неможливе точне одночасне визначення початкових умов руху мікрочастинки – її координат та відповідних проєкцій імпульсу, тоді як для моделі класичної частинки така невизначеність немає сенсу. Крім цього, на відміну від динамічного характеру опису руху класичної частинки, що передбачає точне визначення параметрів її руху в кожний момент часу на основі відповідних рівнянь, опис руху квантової мікрочастинки має статистичний, імовірнісний характер і здійснюється на ґрунті рівняння Шредингера та хвильової функції мікрочастинки. На відміну від однозначного характеру зв'язків між станом та вимірюваними

параметрами у межах моделі класичної частинки, зв'язки між значеннями вимірюваних під час експерименту параметрів руху квантової мікрочастинки та її станом (який повністю характеризується хвильовою функцією) є неоднозначними. Так, наприклад, якщо у наявності є стан з певним значенням імпульсу, який характеризується хвильовою функцією у вигляді нескінченної монохроматичної хвилі, то координата частинки є повністю невизначеною. Тобто частинка може бути зареєстрована у будь-якій задалегідь невідомій точці простору.

У світоглядному аспекті модель квантової мікрочастинки відображає фундаментальну властивість природи – імовірнісний та дуалістичний характер мікросвіту і принципову неможливість будь-яких строго класичних модельних пояснень фізичних властивостей мікросистем.

Методика навчання класичної фізики традиційно добре розроблена і вдало використовується у практичній діяльності. Проте і у цьому розділі можна успішно використовувати математичне та комп'ютерне моделювання особливо при виконанні дослідницьких робіт, як засіб досягнення кращого результату.

Експериментальну складову моделювання на заняттях з загальної фізики ефективно забезпечує використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Комп'ютерне моделювання дає можливість створювати вражаючі зорові образи, що запам'ятовуються, розвивати логічне мислення і досягати акме. Такі наочні образи сприяють розумінню студентами досліджуваного явища і запам'ятовуванню важливих деталей у набагато більшому ступені, ніж відповідні математичні рівняння. Моделювання дозволяє надати наочність абстрактним законам і концепціям, привернути увагу студентів до тонких деталей досліджуваного явища, яке втрачається при безпосередньому спостереженні. Графічне відображення результатів моделювання на екрані комп'ютера одночасно з анімацією досліджуваного явища або процесу дозволяє суб'єктам навчання легко сприймати великі обсяги змістовної інформації.

Комп'ютерні презентації Microsoft Power Point можна застосовувати на різних етапах заняття. Вони ефективні під час проведення лекцій, практичних занять, лабораторних робіт. Також студенти можуть самостійно готувати презентації до відповідних занять, що є частиною дослідницько-пошукової діяльності.

Ефективними є програми підтримки проведення лабораторних робіт в умовах імітації комп'ютерною програмою реального досліду. Програми даного типу, що, зазвичай, є віртуальними лабораторіями, знаходять

застосування в галузі природничих дисциплін, наприклад, «Віртуальна фізична лабораторія», «Віртуальна хімічна лабораторія» (АТЗТ «Квазар-Мікро Техно», 2007), що містять можливості тривимірного бачення, маніпулювання об'єктами, дослідження закономірностей їх поведінки.

Доступними для учителя є розроблені графічні пакети та оболонки (Corel, 3D-Studio, Macromedia Flash, Micro-Cap та інші), що дозволяють вирішувати конкретні практичні завдання акме за допомогою ІКТ без знання мов програмування високого рівня. На нашу думку, найбільш прийнятними для використання в школі є оболонки PowerPoint і Corel Move. До таких дій повинні бути готові майбутні педагоги.

На сучасному етапі у вказаних програмах використовуються всі види комп'ютерної графіки, зокрема, растрова, векторна, що дає високі можливості зі створення графічних об'єктів. Важливим є те, що на сучасному етапі розвитку науки і техніки, готові файли займають мінімум постійної пам'яті. При роботі з подібними програмами вистачить персонального комп'ютера з не великим об'ємом вільної пам'яті на жорсткому диску, а також незначного об'єму оперативної пам'яті. Існують електронні і звичайні підручники з використання програм, та їх різноманітні версії. Порівняно швидко можна створити готовий об'єкт і, за допомогою внутрішніх ресурсів програми, зробити його рухомим. Важливим фактором на користь програм є можливість зміни у постановці дослідження і способах обробки готових результатів.

Поєднання програми з програвачем готових файлів можна відобразити на будь-якому персональному комп'ютері. Важливою функцією програм є можливість створення автономного exe файлу, для якого не потрібно навіть програвача для демонстрації готових результатів. За такого підходу має місце мотивоване навчання.

Наприклад, у версії програми Macromedia Flash ми створили демонстраційний та фронтальний експеримент з тем фотоефект, досліди Резерфорда, ефект Компотна, квантування енергії, імпульсу, взаємоперетворення елементарних частинок тощо. Демонстрації здійснюються у динамічному режимі. Демонстрацію можна зупинити у будь-який момент часу, повторити тощо.

Використання моделювання через комп'ютерні технології повинно відповідати акмеологічним умовам досягнення кращого результату і дозволяє в умовах навчального процесу надійно відтворювати фізичні явища і процеси, швидко і точно проводити розрахунки

часу, багаторазово повторювати експеримент з різними вихідними даними.

Важливою умовою підвищення ефективності наочності навчання є мотивація пізнавальної діяльності студентів за рахунок збільшення обсягу самостійної роботи при організації діалогу суб'єкта навчання з комп'ютером.

Застосування комп'ютерних моделей в демонстраційному експерименті дозволяє більш повно реалізувати на практиці такі акмеологічні умови, як забезпечення видимості явища, створення специфічного емоційного настрою. Однією з акмеологічних умов є досягнення кращого результату.

Забезпечення відповідності змісту навчального матеріалу цільовому призначенню динамічних комп'ютерних моделей ми виділили декілька варіантів використання динамічних комп'ютерних моделей при поясненні нового матеріалу:

- в теорії, пояснення явищ, понять, законів;
- в теорії, заснованої на історичному досвіді;
- для демонстрації застосування досліджуваного явища в житті і техніці;
- для побудови графіків, необхідних для вивчення нового матеріалу.

Окрім комп'ютерних засобів широко можна застосовувати навчальні фільми.

Моделювання як засіб реалізації акмеологічного підходу до навчання, полягає у:

- структуруванні суб'єктивного досвіду на основі сучасних інформаційних технологій (СІТ);
- формуванні авто креативності,
- конструюванні внутрішнього світу людини, комунікації та людського спілкування, інтелектуальної синергетичності особистості;
- програмуванні швидкого інтелектуального навчання;
- проектуванні: стану узгодженості (конкурентності) з собою (з довкіллям); результативності креативного розміркування, синергетичності та динамічності, інтерактивності та ітеративності, багатосередовищності реалізації, альтернативності та узгодженості, позитивності та конструктивності у досягненні мети, збалансованості.

Методи, що застосовуються при навчанні фізики є специфічними. Вони мають певним чином відображати методи фізики як науки. Дослідження явищ фізики високих енергій здійснюється одночасно теоретичними і експериментально-модельними методами з прямою участю комп'ютерної техніки.

Метод теоретичного моделювання у пізнанні складається з наступних етапів:

- постановка проблеми і висунення гіпотези;
- спостереження явищ або відновлення їх у пам'яті та уяві;
- аналіз і узагальнення фактів;
- теоретичне виведення наслідків з гіпотези.

Центральне місце в цьому методі належить формулювання проблеми та висуненню гіпотези. Гіпотеза є здогадкою, вона виникає інтуїтивно, а не з'являється як логічний наслідок.

У навчальному процесі теоретичний метод реалізується при введенні і трактуванні основних понять, законів і теорій.

Теоретичні методи охоплюють модельні та математичні системи, гіпотези і принципи.

Зокрема, прикладом модельної гіпотези є модель фотонного газу твердого тіла на зразок ідеального газу. Метод модельних гіпотез ґрунтується на наочних образах і уявленнях, що виникають у ході спостереження, а також за аналогією.

У методі математичних гіпотез використовується математична екстраполяція. На основі експериментальних даних знаходять математична функціональна залежності між фізичними величинами, наприклад, у формі рівнянь. З математичних рівнянь одержують логічним шляхом висновки, які перевіряються експериментально. Якщо дослід підтверджує висновки, то гіпотезу вважають правильною, в іншому випадку гіпотезу відкидають. Прикладом математичної гіпотези є рівняння Максвелла, які лежать в основі класичної електродинаміки. Мотивування їх використання забезпечує досягнення акме.

Метод принципів спирається на екстраполяцію дослідних або теоретичних даних, що підтверджуються всією суспільною практикою і сприяє кращому засвоєнню знань. Прикладом такої екстраполяції є закони збереження енергії та імпульсу, закони термодинаміки.

Експериментальний метод тісно пов'язаний з теоретичним і включає в себе:

- створення ідеї експерименту;
- висунення робочої гіпотези;
- розробка методу дослідження і проведення експерименту;
- формулювання завдань виконання експерименту;
- спостереження і вимірювання;
- аналіз і узагальнення експериментальних даних;
- систематизація одержаних результатів;

- висновки про достовірність робочої гіпотези.

Висновки. Отже, розвиток освіти згідно новітньої освітньої парадигми спонукає до оновлення методів та прийомів навчання, запровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій, сучасних концепцій та способів формування у студентів предметних та життєвих компетенцій, що відповідає вимогам акмеологічного підходу до забезпечення досягнення кращого результату навчання. Застосування таких технологій дає можливість позитивно розвивати інтелектуальну, соціальну, духовну сфери суб'єктів навчання, сприяє соціальному самоствердженню й культурному самостворенню. Це і визначає **перспективи подальших пошуків** у даному напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологи / Ганзен В.А. – Л.: ЛГУ, 1986. – С. 45-56.
2. Деркач А.А. Акмеология: [учебное пособие] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин – СПб.: Питер, 2003. – 256 с. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Садовий М.І. Акмеологія і шкільна освіта / М.І. Садовий // Наукові записки. – Вип. 121. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2013. – Ч. I. – С. 3-7.
4. Садовий М.І. Вивчення процесів ядерної фізики у середній школі / М.І. Садовий, Є.В. Руденко // ISSN 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6 (20). (<http://www.ime.edu.ua.net/em20/emg.html>)
5. Соціально-педагогічний словник /За ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
6. Шарко В.Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.Д. Шарко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 44 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бобик Ірина Вікторівна – пошукувач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Трифоновна Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості реалізації акмеологічного підходу в освіті.

УДК 371.15: 340.143

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

Олена БОВДИР (Херсон)

Постановка проблеми. На цей час за умов становлення демократії в нашій державі, важливим є підвищення ефективності та вдосконалення професійної підготовки юристів шляхом формування в них комунікативної компетентності, як однієї із складових високоякісної юридичної діяльності.

Пріоритетним напрямком у частині кадрового забезпечення вищезазначених соціальних процесів, на нашу думку, виступає формування у майбутніх фахівців юридичної галузі комунікативної компетентності як складової їх фахової діяльності, котра сприяє встановленню надійних професійних контактів юриста з клієнтом та спільного успішного вирішення завдань, що виникли.

Останнім часом у дослідженнях учених багато уваги приділяється питанням професійної діяльності юриста. У зв'язку з цим виникає інтерес до питання змісту та структури комунікативної компетентності юриста, адже раніше в юридичній науці спілкуванню і компетентності не надавали належного значення.

У сучасній літературі питання компетентності особистості в контексті освоєння тієї чи іншої професії розглядали П.С. Атаманчук, І.В. Болотнікова, О.М. Ніколаєва, Є.М. Проворова, Н.Ф. Сергієнко (професійна компетентність викладачів, педагогів); Г.М.Сагач, В.Е.Семенова, В.В. Соколова, І.І. Тимченко, О.В. Уварова (комунікація, спілкування); В.Г. Андросюк, О.М. Бандурка, В.Р. Волков, Н.М. Конопенко (сутність, специфіка юридичних спеціальностей); Л.В. Боровик (компетентність майбутніх офіцерів ДПС).

Мета статті: на основі аналізу наукової літератури подати обґрунтування змісту та сутності комунікативної компетентності студентів-юристів; зокрема в процесі навчання у ВНЗ; дати визначення поняття «комунікативна компетентність юриста».

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи сутність поняття «комунікативна компетентність» необхідно охарактеризувати поняття «діяльність», «спілкування», «компетентність», які тісно співвідносяться один з одним у межах досліджуваної проблеми.

У сучасній теорії існує приблизно 100 визначень поняття «комунікація». У перекладі з латинської «комунікація» – спілкуюся з ким-небудь, передаю інформацію [3, с. 285]. У

гуманітарних науках це поняття пов'язане із специфікою обміну інформацією у соціумі. У змістовно-термінологічному сенсі поняття «комунікація» перебуває в одному ряду з близькими за змістом термінами «взаємодія» (взаємини), «людські стосунки», «взаємозумовленість», «взаємовплив» тощо. У тлумаченні Е.В. Соколова комунікація – «найважливіший аспект людського спілкування. Вона полягає в обміні значимою інформацією між людьми» [6, с. 103].

В.Е. Семенова характеризує комунікацію і спілкування в єдиних межах комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність здійснюється за умови подання інформації від індивіда до індивіда (групи, соціуму), а також під час одержання інформації індивідом від інших індивідів безпосередньо чи опосередковано [8; с. 124].

Спілкування і комунікація як складові комунікативної діяльності, становлять єдине утворення, інтегративне не тільки за формою його проявів, але й за природою психологічних механізмів, що забезпечують його. Якщо вести мову про комунікативну діяльність у навчальному процесі, то комунікатор, як зацікавлена особа, повинен створити умови для реалізації факторів, використовуючи різноманітні засоби, щоб забезпечити партнерові статус суб'єкта. У цьому контексті Г.М. Сагач ввела поняття «ефективна комунікація» [5].

Спілкування є процесом взаємодії між людьми, в ході якої виникають, виявляються та формуються міжособистісні стосунки, а також відбувається обмін інформацією, процес взаєморозуміння, взаємооцінка, формування симпатій та антипатій, характеру взаємин, переконань, вирішення протиріч, здійснення та регулювання спільної діяльності. Саме від ступеня успішності реалізації вказаних функцій залежить і рівень придатності до ефективного спілкування, а значить – до успішного взаєморозуміння.

Таким чином, спілкування – це взаємодія людей, змістом якої є взаємини пізнання та обмін інформацією, використовуючи при цьому різні засоби комунікації. Метою такої комунікації є встановлення взаємовідносин, які сприятимуть процесу спільної діяльності, зокрема й професійної.

Поняття «компетентність» як спеціально-науковий термін досить широке й неусталене.

Компетентність – це система інтелектуального, психологічного, морального і функціонального станів фахівця, що відображають рівень набутих знань, навичок, досвіду, інформаційної насиченості та інших властивостей у конкретній сфері професійної діяльності.

І.В. Болотнікова визначає компетентність як «поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (дійова компетентність), як здатність людини виконувати певні трудові функції. При цьому професійна компетентність є складовою професіоналізму, тому «людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань» [1].

Отже, зважаючи на вищевказане під комунікативною компетентністю ми розуміємо сукупність умінь та навичок в сфері засобів спілкування та законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування (зокрема в юридичній праці).

Комунікативна діяльність, як і будь-яка інша, для ефективного її здійснення передбачає наявність специфічних комунікативних умінь, які формують комунікативну компетентність особистості, як «систему поглядів і дій, які служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб у самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми» [9, с. 10].

Дослідник В.В. Соколова, займаючись питаннями спілкування та культури мови звертає увагу на те, що головною умовою оволодіння культурою спілкування можна вважати цілеспрямоване виховання оцінювального ставлення до висловлювання. Воно поділяється на етапи: 1) усвідомлення цільової установки спілкування; 2) урахування ситуацій, умов спілкування, його місця, адресата; 3) прогнозування впливу висловлювання на співрозмовника. Важливо відмітити, що третій етап комунікаційної компетентності, а саме прогнозування впливу висловлювань на співрозмовника вимагає конкретних умінь, а саме: 1) точного вибору мовних засобів, що сприятимуть досягненню цілей та умовам спілкування; 2) оптимальне використання в конкретній комунікативній ситуації невербальних засобів спілкування (комунікативний взаємовплив між індивідами без використання слів, тобто без мовних засобів представлених у прямій або будь-якій знаковій формі); 3) урахування відповідності вербальних та невербальних засобів спілкування [7].

Загальну характеристику юридичної діяльності дає В.Л. Васильєв. Автор відзначає, що ця діяльність насамперед пов'язана з

нормами права, а окремі її види містять визначене поняття вже у самій її назві: правозастосувальна, правоохоронна, правозахисна тощо. Всі юридичні професії характеризуються надзвичайним розмаїттям професійних задач, в основі яких лежить правова норма [2].

Аналіз наукових джерел показує, що комунікативна компетентність має значний вплив на успішність професійної діяльності юриста. Слід зазначити, що автори Н.Б. Крилова, В.А. Правоторов системою спеціальних якостей вважають професійну компетентність, яка безпосередньо забезпечує рівень юриста саме через професійну діяльність.

Таким чином для успішної діяльності юриста необхідні такі професійно важливі якості:

1) *особистісні*: висвітлюють сукупність особистих рис характеру – вміння встановлювати контакти з людьми, спілкуватися з представниками різних верств населення, мужність, стриманість, чесність, добросовісність, ввічливість, доброзичливість, принциповість, людяність, тактовність, самокритичність, готовність до самопожертви. (Важливо підкреслити, що значну частину наведених особистісних якостей складають ті, що відносяться до комунікативної компетентності особистості);

2) *спеціальні професійні якості*: відображають володіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а також певними особистісними якостями, необхідними працівнику для успішної професійної діяльності. До тенденцій взаємовідносин між керівниками, працівникам, фахівцями юридичної сфери дослідники відносять бажання і здібності виступати як в службовий, так і позаслужбовий час від імені держави і суспільства; створення здорового морально-психологічного клімату в колективі, попередження конфліктів між працівниками. Такі тенденції не можливі без належного рівня комунікативної компетентності працівників.

Проаналізувавши поняття: «комунікація», «діяльність», «спілкування», «компетентність», «якості юриста» можна дати визначення комунікативній компетентності юриста. Перш за все, слід зазначити, що *комунікативна компетентність юриста* – це певний рівень освіченості та вихованості фахівця, який полягає у: 1) необхідності опанування певної системи юридичних знань, умінь і навичок; 2) певному досвіді поведінки в різних конфліктних ситуаціях, який включає високий рівень професійно-правового мислення та діяльності. Взагалі комунікативну компетентність вчені визначають як конгломерат знань мовних і

немовних умінь та навичок спілкування, що людина набуває у ході природної соціалізації навчання і виховання. А комунікативна компетенція юриста – це насамперед обізнаність фахівця із процесами спілкування з різними верствами населення; це вміння у процесі спілкування адекватно застосовувати методи виховання (переконання, бесіда, приклад, навіювання тощо), конкретно розв'язувати конфліктні ситуації [4].

Отже, *комунікативна компетентність юриста* передбачає оволодіння ним необхідними для професійної діяльності особистісними якостями (які наведено раніше), враховуючи при цьому професійно-трудова діяльність юриста з чітко позначеними повноваженнями, що потребує конкретних правових знань, умінь і навичок, необхідного рівня професійно-правового мислення і діяльності, а також адекватного спілкування із застосуванням методів виховання.

Висновки. Комунікативна компетентність юриста є важливою і водночас складною педагогічною проблемою. Для юриста важливо володіти такою комунікативною компетентністю, яка б була дієвою та водночас пов'язаною з особливостями та умовами професійної діяльності. При визначенні комунікативної компетентності юриста необхідно враховувати: 1) професійно-трудова діяльність; 2) комунікативну спрямованість; 3) особистісні та професійні якості юриста. Не менш важливим у формуванні комунікативної компетентності юриста є висока самоорганізація та відповідальне ставлення до обраної професії. Наукове осмислення комунікативної компетентності юриста має важливе значення для діяльності працівника зазначеної професії.

Перспективою подальшого дослідження стане аналіз понять: «комунікативна культура» та «комунікативна спрямованість».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотнікова І.В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості / І.В. Болотнікова // Психологія науки / 10. Психологія праці Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України [Електронний ресурс] 21/05/13 12.15. – Режим доступу http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб.-М., 1998. – 650с.
3. Коган Л.Н. Проблемы исследования целосности культуры / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1992. – 246 с.
4. Попова Г.В. Професійна комунікативна компетентність працівника ОВС / Г.В. Попова / Атореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.01. – К., 1997. – С. 21.
5. Сагач Г.М. Мистецтво ділової комунікації: Навч. посібник / Г.М. Сагач. – К.: Київ. інститут банкірів «України», 1996. – 180 с.
6. Словник іншомовних слів / укладачі: Морозов С.М., Шкарапута Л.М. – К.: Наук. думка, 2000. – С. 103.
7. Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – М., 1995. – С. 58.
8. Социальная психология: история, теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: ЛГУ, 1979. – 288 с.
9. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу / І.І. Тимченко/ Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. держав. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2001. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бовдир Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарно-природничих дисциплін та соціології Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом» Херсонського інституту.

Коло наукових інтересів: проблеми формування комунікативної культури у студентів юридичних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

УДК: 378.367

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Дарія БОРОДІЙ (Львів)

Постановка проблеми. Розвиток держави передбачає своєчасне та ефективне вирішення актуальних проблем, серед яких чи не найголовнішою є забезпечення кваліфікованими фахівцями виробництва, сфери послуг, освіти, інших напрямів народного господарства. При

цьому вагомою постає проблема вибору майбутньої професії випускниками загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Вмотивований та адекватний вибір професії забезпечує молоді узгодження життєвих планів та намірів професійної реалізації із суспільними

потребами в кадровому забезпеченні розвитку певних галузей.

Професійний розвиток належить до тих проблем, які є постійно актуальними. Багато дослідників відзначають (Е. Шейн, А. Бандура, С. Осипов, Н. Бетц), що професійний успіх майбутнього фахівця залежить не тільки від здібностей, особистісних якостей, мотивації, цінностей як таких, але й їх відповідності обраній спеціальності; від сформованої у вищому навчальному закладі здатності вибудовувати стратегію і тактику гнучкої орієнтації в професійному середовищі. Сформована база такої орієнтації повинна включати: «кар'єрну компетентність» як систему уявлень про кар'єру, можливості та шляхи кар'єрного росту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні і практичні аспекти проблеми вибору професії, професійного самовизначення і становлення фахівця вивчали С. Вершинін, В. Гаврілов, Л. Головей, М. Дмитрієва, Р. Каверіна, Є. Клімов. Дослідники зазначають, що правильний вибір професії позначається на успішності й продуктивності професійної діяльності в подальшому, реалізації особистісних потенціалів і, як наслідок, задоволеності особою своїм життям.

В. Крюкова, М. Сафонова, Л. Холовей зазначають, що вибір професії – це системний процес, детермінований сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, який базується на сполученні мотивів, потреб, інтересів, а також особистісних особливостей, суб'єктивних образів самого себе й обраної професії, що знаходяться під впливом батьківської родини і суспільства. Вчені з'ясували, що фактори вибору технічних професій мають свої специфічні особливості, порівняно з вибором професій іншого профілю. Детермінують процес вибору професії як усвідомлені, так і неусвідомлені компоненти [1].

Більшість авторів – С. Чистякова, Л. Шаповалова, З. Зеєр – відзначають важливий вплив професійного самовизначення на розвиток кар'єри. Зокрема, Л. Шаповалова відзначає, що головна мета професійного самовизначення у формуванні внутрішньої готовності до осмисленого свідомого будування себе, коригування перспектив власного розвитку (професійного, життєвого, особистісного), здатність бачити свій розвиток у часі [6].

Професійне самовизначення відіграє важливу роль в процесі соціалізації. Сучасні умови на ринку праці, інтенсивне входження у ринкову економіку змінюють характер і мету праці: зростає її інтенсивність, посилюється напруженість, вимагається високий професіоналізм, особливо необхідними професійними ознаками стають витривалість і

професіоналізм. Всі ці вимоги, разом з тим, вказують на важливі психологічні якості, які повинні бути наявні у людини сучасного суспільства: активність, стресостійкість, виражені когнітивні здібності, працелюбність, моральність. Тому однією із найважливіших проблем є створення необхідного психологічного забезпечення професійної діяльності, яка б сприяла створенню ефективної системи як психологічного так і професійного консультування, що забезпечить умови для вільного життєвого та професійного самовираження і самореалізації людини, її успішної адаптації до соціально-економічних умов, які постійно змінюються.

Саме це і зумовило вибір теми нашого дослідження. Ми вважаємо, що існує чітка взаємозалежність між професійним самовизначенням особистості, яке починається ще зі шкільної лави, активно розвиваючись у процесі навчання у вищому навчальному закладі, та формуванням професійної ідентичності майбутнього фахівця, що впливає на його кар'єрне зростання.

Мета статті – дослідження рівня сформованості професійної ідентичності та її вплив на розвиток компонентів кар'єрної компетентної майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення – це вибір особистістю виду майбутньої професійної діяльності, що відбувається на основі наявних у неї професійних нахилів, інтересів і сформованих здібностей. Сутність професійного самовизначення полягає в усвідомленні особистістю відповідності своїх можливостей психічним вимогам професії, своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за виконання зобов'язань, які виникають у зв'язку зі зробленим вибором. Професійне самовизначення – це багатоаспектний процес, невід'ємний від розвитку особистості, вагома складова життєвого, соціального й особистісного самовизначення.

Як зазначають дослідники, професійне самовизначення відбувається продовж кількох вікових етапів становлення особистості й зумовлюється її індивідуальними особливостями розвитку. Зазначений процес не завершується вибором професії, а триває на етапах професійного навчання і фахового становлення. Крім того, виявляє свої закономірності в разі професійної переорієнтації і зміни сфери діяльності. У сучасній психологічній науці професійне самовизначення – необхідний і важливий аспект професіоналізації особистості, суттю якого є пошук і досягнення розуміння у самовизначенні та трудовій діяльності (незалежно від того чи обирають її, чи опановують або вже апробують), а також

структурування і інтеграція власного професійного майбутнього [3].

У психологічному плані самовизначена особистість – це «суб'єкт, який усвідомив, що він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, дарування), що він є (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Самовизначення, таким чином, це «відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, готівкових якостей, можливостей і вимог, що пред'являються до нього з боку навколишніх і суспільства» [4].

Ми вважаємо, що вагомим фактором адекватного професійного самовизначення і самореалізації особистості виступає життєздатність, яка і визначається рівнем сформованості професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Професійна ідентичність визначається не лише наявністю якостей, але і виявом в характері суб'єктивного відношення до професії, спеціальності, конкретної діяльності. Саме в даному контексті слід розглядати поняття «вдоволеність роботою» і «вдоволеність життям». Взаємозв'язок і взаємозалежність даних понять розглядається з позицій теорій:

А) компенсації – люди, які не знаходять задоволення в роботі замінюють її знаходженням позитивних об'єктів, інших видів діяльності;

Б) генералізації – задоволення (незадоволення) роботою відображається на інших сторонах життя;

В) сегментації – відсутність зв'язку між рівнем задоволеності роботою і життям [5].

Прямий зв'язок «задоволеність роботою-продуктивність роботи» підвищує мотивацію, спонукає до удосконалення фахівця в обраному професійному напрямі.

Працездатність, як зазначає В.А.Толочек, можна розглядати як максимальні можливості системи у виконанні певної діяльності; як можливість і здатність виконувати роботу з максимально можливою віддачею фізичних і духовних сил. Існують різні погляди щодо розуміння працездатності, зокрема: як властивість людини, яка відображає її здатність виконувати певну роботу; як дещо тотожну характеристику функціонального стану організму; як здібність забезпечувати гранично можливий рівень діяльності та ефективності роботи; як максимальні можливості організму [5].

При оцінці працездатності слід враховувати її інтенсивність (25%, 50% і т. д. від максимальної); специфіку діяльності (розумова, фізична, сенсорна); по максимуму актуальних функцій (стійкість уваги, кольоросприйнятливості та ін.); по стабільності тощо. Разом з тим у різних видах працездатності спостерігається багато спільних моментів (динаміка метаболізму, зміна афферентної імпульсації, лабільності нервових структур, хімічного складу крові та ін.)

Розрізняють два рівня працездатності:

♦ актуалізована – реально існуюча в даний момент;

♦ резервна – меншу її частину становить тренований резерв, який може стати частиною актуальної працездатності, велику – захисний резерв, проявляється людиною тільки в екстремальних ситуаціях при стресі.

Поняття «працездатність» слід відрізнити від поняття «ефективність діяльності» – працездатність лише одна з умов останньої (умови діяльності, організація праці, його психогігієна, індивідуальний стиль, мотивація, підготовленість суб'єкта і багато іншого). Працездатність людини забезпечується комплексом її професійних, фізіологічних, психофізіологічних факторів: функціонального стану організму, величиною її резервних можливостей; професійного досвіду та підготовленості; мотивації особистості, вираженості потреб, установок і мотивів.

У цілому можна говорити, що працездатність є інтегральна характеристика особистості, а не властивість його окремих функціональних систем [5].

Ми вважаємо, що рівень розвитку працездатності особи, сформованість її мотиваційної готовності до професійного становлення та зростання впродовж життя безпосередньо впливає на формування кар'єрних компетенцій майбутнього фахівця, в нашому дослідженні – майбутнього вчителя – та забезпечує формування чинників запобігання професійного вигорання.

Мова йде про формування кар'єрних компетенцій, які б дозволили уникнути такого явища як ефект професійного вигорання (професійної деформації) у педагогічних працівників закладів освіти.

Термін «кар'єра» має багато значень. Він походить від лат. *carra* – віз, візок і італійського *carriera* – біг, життєвий шлях, терен. Найпопулярніше визначення «кар'єри» – просування вперед по один раз обраному шляху діяльності (наприклад, отримання більших повноважень, більш високого статусу, престижу, влади, грошей). «Зробити кар'єру» – перш за все

означає домогтися престижного положення в суспільстві і високого рівня доходу [7].

Н.В.Шевченко зазначає, що у психології кар'єра розглядається як поетапність індивідуального розвитку, в управлінських науках – як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (родинній, трудовій). В основному кар'єра, як стверджує дослідниця, характеризується: по-перше, динамікою соціально-економічного положення, по-друге, різноманітністю статусно-рольових характеристик; по-третє, розвитком форм соціальної активності особистості [7]

Основною гіпотезою нашого дослідження стало твердження про те, що існують особливості формування професійної ідентичності в групах випускників, які розрізняються за активаційним та емоційним параметрами психічного стану, який виникає після закінчення навчання у вищому навчальному закладі. Вибірку склали випускники філологічного, географічного та юридичного факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка. Для дослідження було використано добір методик, серед яких: тест «Хто Я?» (М.Кун, Т. Макпартленд), техніка репертуарних решіток Дж. Келлі, особистісно семантичний диференціал (ОСД), контент-аналіз для опрацювання результатів.

Проведені нами дослідження показують, що лише 14% респондентів виявляють тверду впевненість працювати за обраним фахом; 48% респондентів не впевненні, що знайдуть роботу за спеціальністю; решта – 38% – не впевненні у правильному виборі майбутньої професії.

Шкала оцінки функціонального психічного стану застосовувалася для вивчення активаційних та емоційних компонентів психічного стану в ситуації переживання життєвого самовизначення. Один полюс активації описується як збудження, підвищення інтенсивності процесів і темпу дій, другий полюс – як гальмування, розслаблення, спад інтенсивності і темпу. Емоційні характеристики аналізувалися в контексті «позитивне-негативне». Якщо розглядати переживання як психічний стан у таких вимірах, то в самому загальному вигляді можна виокремити чотири типи: 1) збудження з позитивними емоціями – радість, інтерес; 2) збудження з негативними емоціями – тривога, неспокій; 3) розслаблення на негативному емоційному фоні – апатія, нудьга; 4) розслаблення і позитивні емоції – спокій, рівновага.

У структурі перспективної ідентичності випускників вищого навчального закладу виокремлюються чотири фактори: працівник, випускник, студент, вічний студент. Це відображає паралельне існування уявлень

випускників про себе в теперішньому, минулому та майбутньому; при цьому образи теперішнього варіативні, чисельні, а уявлення про майбутнє більш однозначне, звужене і носить характер, бажаного, ідеального. Структура перспективної ідентичності у чотирьох групах випускників, виокремлених за відповідними показниками активаційних та емоційних характеристик психічного стану, подібна за певними показниками, але має свої особливості, пов'язана, переважно, з специфікою емоційного переживання ситуації самовизначення.

На основі визначених критеріїв ми зробили наступні висновки. «Вічний студент» – студенти української філології; «працівник» – студенти філології напряму підготовки східні мови; «випускник» – студенти юридичного факультету; «студент» – географи. Охарактеризуємо кожну із визначених груп.

«Працівник» – чітко поданий образ самого себе в майбутньому через ідентифікацію з функціями працюючої особи. Цей образ визначався як бажаний, хоча, можливо, в чомусь ідеалізований. Для випускника-працівника характерна значущість оцінки своїх інтелектуальних здібностей, позитивне ставлення до інших людей, до професійної діяльності, до матеріальних речей.

«Вічний студент» – акцентується стан, в якому відображається спрямованість людини на самоосвіту, на зміну індивідуальної ідентичності, прагнення стати більш впевненим у собі, незалежним, самостійним. Але разом з тим відсутні уявлення про зміни власної соціальної ідентичності, про перспективи побудови соціальних відносин з іншими людьми.

«Випускник» – стан, характерний для вільної людини, яка завершила певний етап вирішення життєвих завдань і стоїть на порозі освоєння нових соціальних ролей. Ця людина спрямована на зміни не стільки самої себе, скільки своїх соціальних відносин і статусів. Найбільшого значення для нього мають ставлення до інших людей, до соціальних норм. При цьому для нього особисто важливими залишаються активність, енергійність, емоційність.

«Студент» – відображається стан невизначеності, пов'язаний з роллю студента, який шукає роботу. Він не уявляє, яким чином може змінитися його індивідуальна ідентичність у майбутньому, хоча і розраховує, що стане кращим і буде значною мірою задоволенним собою. При цьому наявні є чіткі уявлення про власну соціальну ідентичність, яка проявляється через захоплення, інтереси, характерні для студентського періоду.

Дослідження показало, що значна частина респондентів орієнтовані на розвиток

професійної кар'єри. При цьому пріоритетними кар'єрними завданнями індивідів, що знаходяться на першому етапі планування, є створення матеріальної бази для свого подальшого розвитку, «напрацювання» досвіду, розвиток професійних навичок, формування мотиваційної готовності до особистісного професійного зростання впродовж життя.

Процес і результат освіти студента, як зазначає Н.В.Шевченко, має бути спрямований на відповідність потребам споживачів, досягненням науки, на формування здатності відповідати новим викликам сучасності. Тому студент, мотивований до кар'єрного зростання, повинен за допомогою системи адекватних методів, засобів і видів діяльності накопичувати певну сукупність знань, компетенцій, формувати й розвивати здібності, уміння й навички, отримувати нові знання й ефективно діяти на виробництві, а також в інших сферах громадського життя [7].

Висновок. Таким чином, формування професійної ідентичності майбутнього фахівця – це складна психологічна проблема теоретико-прикладного напрямку дослідження. Пошук ефективних шляхів її вирішення – одне із провідних завдань не тільки сучасної психологічної науки, а різних багатовекторних напрямів вітчизняних досліджень у цілому. Теоретико-практичні здобутки розв'язання даної проблеми сприятимуть формуванню компетентного фахівця, який буде

конкурентоспроможним в умовах сучасного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барчі Б.В. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2011,12/60-72.pdf.
2. Красношарпа В.В. Управління людськими ресурсами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentbooks.com.ua/content/view/113/42>.
3. Психологічна енциклопедія / укладач. О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Сафін В.Ф., Ніков Г.П. Психологічний аспект самовизначення // Психологический журнал. –1984. – № 4. – С. 65.
5. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. —479 с.
6. Шаповалова Л. Професіоналізація як один із напрямів розвитку сучасної вищої освіти у Франції / Л. Шаповалова // Вища шк. – 2010. – № 1. – С. 59–70.
7. Шевченко Н.В. Вища освіта як механізм формування кар'єрного ресурсу спеціаліста: автореф. ... на здобуття наук. ступеня канд. соціологічних наук: 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології: Харків, Харківський національний університет внутрішніх справ, 2012. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бородій Дарія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: професійне зростання фахівця, формування кар'єрних компетенцій, гендерні особливості розвитку кар'єрних компетенцій.

УДК 378:378.091

СТРУКТУРА ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Марія БРАТКО (Київ)

Аналіз наукових психолого-педагогічних текстів останніх років дозволяє стверджувати, що дослідники зосереджують значні зусилля на вивченні такого феномену як освітнє середовище. Однак, маємо зазначити, що науковці вивчають його на різних рівнях, зважаючи на науковий підхід до вивчення, по-різному трактують зміст поняття «освітнє середовище», мають відмінні погляди на його структуру та функції.

Мета нашої публікації – проаналізувати існуючі моделі освітнього середовища (еколого-особистісну, екопсихологічну, комунікативну, антрополого-психологічну, психодидактичну, моделі освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу) та запропонувати авторське бачення

структури освітнього середовища вищого навчального закладу. Досягнення задекларованої мети сприятиме формуванню теоретичних основ управління освітнім середовищем ВНЗ.

Досягнення мети нашої публікації передбачає вирішення низки завдань, а саме: актуалізувати зміст поняття «освітнє середовище», з'ясувати сутнісні риси існуючих моделей освітнього середовища, проаналізувати підходи до структурування освітнього середовища, обґрунтувати структуру освітнього середовища вищого навчального закладу.

Для вирішення поставлених завдань ми застосуємо сукупність теоретичних (опис, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та емпіричних (спостереження) методів

дослідження. Дескриптивний (описовий) підхід до аналізу сутності досліджуваних феноменів дозволить зрозуміти їхні особливості. Застосування освітнього проектування дозволить обґрунтувати структуру освітнього середовища вищого навчального закладу.

Родовим для поняттям «освітнє середовище» є поняття «середовище». У найширшому розумінні під середовищем розуміють оточення, яке складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на людину. Середовище – це те, що знаходиться між об'єктами, є «посередником» між ними. Узагальнюючи представлені у проаналізованих наукових публікаціях підходи до тлумачення складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище», можемо констатувати, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкту в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

В.О. Сухомлинський у циклі бесід, які нам відомі під загальною назвою «Розмова з молодим директором» (вперше були опубліковані в 1965-66 рр. у журналі «Народное образование»), стверджує, що середовище – «це і світ речей, що оточують учня, і вчинки старших, і особистий приклад вчителя, і загальний моральний тонус життя шкільного колективу (як матеріалізується ідея піклування про людину), чуйність, сердечність». Видатний вчитель звертає увагу на той факт, що «середовище не є чимось раз назавжди створеним і незмінним», «середовище повинно повсякденно створюватись і збагачуватись» (В.О. Сухомлинський, 1988) [15, 190-191].

Гене́за вивчення проблеми взаємодії людини і середовища не є предметом нашого дослідження, однак дослідження існуючих моделей освітнього середовища неможливе без вироблення наукового погляду на зміст базових понять – середовище, освітнє середовище, з'ясування їхніх феноменальних особливостей, короткого історичного екскурсу.

Введення в активний науковий обіг поняття «середовище» у ХХ столітті пов'язують, насамперед, із дослідженнями проблеми взаємодії особистості з соціальним середовищем психологами. Особливо виділяється в цьому контексті доробок М.Я. Басова (1892-1931) – вчення про людину як активного діяча в середовищі, П.П. Блонського (1884-1941) – теорія суспільного середовища дитини, Л.С. Виготського (1896-1934) – культурно-історична теорія.

Коротко презентуємо погляди на сутність середовища та механізми його впливу на психіку людини, які висловив Михайло Якович Басов (1892-1931), учень видатних психологів Володимира Михайловича Бехтерева (1857-1927) та Олександра Федоровича Лазурского (1874-1917). М.Я. Басов у 20-ті роки ХХ століття очолював Педологічне відділення Об'єднанного педагогічного інституту ім. О. І. Герцена (створений у 1925 році в Ленінграді). За ініціативи вченого, основною науковою проблемою, задекларованим магістральним напрямом досліджень психологічного підвідділу цього відділення стала проблема розвитку дитини в оточуючому середовищі. Власні ідеї щодо взаємозв'язку між середовищем і людиною М.Я. Басов виклав у фундаментальному підручнику «Загальні основи педології» (Общие основы педологии, 1927, 1931), який став основою для аналогічних підручників з педології та психології Л.С. Виготського, С.Л. Рубинштейна, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна. Погляди вченого з цього питання представлені у першій частині праці «Розвиток людського організму та фактори, які його визначають» (Развитие человеческого организма и определяющие его факторы), де середовищу присвячена друга глава під назвою «Середовище», та у другій частині «Розвиток людини як активного діяча в оточуючому середовищі» (Развитие человека как активного деятеля в окружающей его среде). М.Я. Басов в структурі людини виділяє дві складові: 1) організм, як сам по собі; 2) діяч в оточуючому середовищі. Головне положення теорії М.Я. Басова – ідея про те, людина є активним діячем в об'єктивному, закономірноорганізованому середовищі. Відтак, учений вважав, що людина, засвоюючи досвід інших, здатна самостійно структурувати свою поведінку в середовищі, захищати свої інтереси, які відмінні від інтересів інших, включати інших людей в сферу своїх інтересів, що власне характеризує людину як «діяча», «активного діяча в середовищі». Він уперше показав, що активність людини проявляється не тільки в пристосуванні до середовища, але і в його зміні, а саме середовище не аморфна маса, а певним чином структурована ситуація (Басов М.Я., 1928) [2].

Для вирішення досліджуваної нами наукової проблеми слухним є творче осмислення ідей Виготського Льва Семеновича (1896-1934), автора культурно-історичної психологічної теорії, дослідника психологічних механізмів впливу соціального середовища на розвиток вищих психічних функцій. Нам суголосні його думки щодо ролі середовища у процесі становлення та розвитку особистості, які презентовані у праці «Педагогічна

психологія». Вчений наголошує, що якщо вчитель безсилій у безпосередньому впливі на учня, то він весильний у випадку опосередкованого впливу на учня через соціальне середовище. Соціальне середовище є справжнім важелем виховного процесу, і вся роль учителя зводиться до управління цим важелем, таким чином, на думку вченого, ми приходимо до наступної формули виховного процесу: виховання здійснюється через власний досвід учня, який цілком визначається середовищем, і роль учителя при цьому зводиться до організації та регулювання середовища (Виготський Л.С., 1991) [6, 83-85].

Аналіз історичного підґрунтя наукової проблеми освітнього середовища буде неповним без врахування наукового спадку Станіслава Теофіловича Шацького (1878-1934), якого вважають автором поняття «педагогіка середовища» (в 4-х томному виданні його творів 126 разів згадується про «середовище», «педагогіку середовища») [16]. На думку вченого, джерело розвитку дитини лежить не у генетичних задатках, а у тому соціальному і економічному середовищі, в якому відбувається її формування і виховання. Свої педагогічні погляди С.Т.Шацький втілює у роботі Першої дослідної станції Наркомпроса (1919-32рр.), що об'єднувала дитячі садки, 14 початкових та 2 середні школи, клуб-читальню, школу-колонию «Бадьоре життя» та займала цілий район Калужської області Росії. Пріоритетним завданням цієї станції було вивчення впливу середовища на розвиток дитини, використання у вихованні дітей всього позитивного, що є у культурі цього середовища.

Системне дослідження і упровадження середовищного підходу в освіті в СРСР було призупинено у 1936 році відповідно до Постанови ЦК ВКПб «Про педологічні перекирчування в системі Наркомпросу» (О педологических извращениях в Наркомпросову).

Аналіз джерельної бази засвідчив, що проблема усебічного вивчення впливу освітнього середовища на розвиток особистості актуалізувалась у 70-90 роки ХХ століття. Досліджуючи існуючі підходи до вивчення освітнього середовища можна зробити висновок, що вони представляють два основних підходи: *соціально-психологічний* (освітнє середовище визначається як умова конструювання людиною смислів у процесі взаємодії з оточуючим світом) і *соціально-педагогічний* (освітнє середовище визначається як багатомірне соціально-педагогічне явище, яке ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, способів поведінки). На сьогодні, вже загально визначеними є такі моделі освітнього середовища: еколого-особистісна модель (В.А. Ясвін, 2001);

екопсихологічна модель (В.І. Панов, 2004, 2007); комунікативна модель (В.В. Рубцов, 1997); антрополого-психологічна модель (В.І. Слободчиков, 2000, 2010); психодидактична модель (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, 1996); модель освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу (В.А. Козирев, 1999; І.К. Шалаєв, А.О. Веряєв, 1998; Г.Ю. Беляєв, 2000; Ю.Н. Кулюткін, С.В. Тарасов, 2000; В.А. Мастерова, 2003; А.І. Артюхіна, 2006; Т.А. Бородкіна, 2009; О.Ю. Васильєва, 2011; О.А. Горчакова, 2011; В.Н. Новиков, 2012; Н.В. Бордовська, 2013 та ін.).

За В.А. Ясвіним, освітнє середовище – це система впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному середовищі. Комплекс можливостей для саморозвитку особистості, на думку вченого, включає три компонента: *соціальный, психодидактичний, просторово-предметный* (В.А. Ясвін, 2001) [17].

В.І. Панов під освітнім середовищем розуміє систему педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливості як для розкриття інтересів і здібностей, які ще не проявились, так і для розвитку здібностей, які вже проявились, та особистості тих, хто навчається, у відповідності до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимогам вікової соціалізації. Ця система включає *діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти*. (В.І. Панов, 2004, 2007) [11].

В.В.Рубцов розглядає освітнє середовище як форму співробітництва (комунікативної взаємодії), яке створює особливі види спільності між учнями і педагогами, між самими учнями; складну систему прямих і опосередкованих виховних та навчальних впливів, які реалізують педагогічні установки вчителів, що характеризують цілі, задачі, методи, засоби і форми освітнього процесу в конкретній школі. Комунікативна модель освітнього середовища включає такі структурні компоненти: *внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів* тощо (В.В.Рубцов, 1997) [13].

Представник антрополого-психологічного підходу В. І.Слободчиков опирається на два трактування поняття «середовища»: 1) середовище – як сукупність умов, обставин, обстановки, яка оточує індивіда; 2) середовище – як середина – серцевина – засіб – посередництво. Він поділяє погляди В.В.Рубцова, що

середовище створюється у результаті спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, не є напередзаданим, допускає його зміни. Він також сприймає освітнє середовище як соціокультурні форми предметності, які входять або можуть входити в зміст освіти. Розвиваючи дослідження феномену освітнє середовище, вчений приходить до висновку, що освітнє середовище виступає центральним компонентом сфері освіти, центрує в собі і цілі, і зміст, і організацію освіти в конкретній освітній ситуації, визначає вектор і склад здібностей і якостей людини, становлення яких відбувається під час освіти, розвиваючий потенціал освіти. На думку В.І.Слободчікова, середовище починається там, де відбувається зустріч («сретенье» - В.І. Слободчіков) того, хто навчається і того, хто навчає (спільна діяльність того, хто навчається і навчає - М.Б.) Під час цієї зустрічі суб'єкти освіти починають спільно проектувати і будувати освітнє середовище – як предмет і ресурс своє освітньої діяльності» Параметрами антропологічної моделі освітнього середовища є її насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб її організації) (В.І.Слободчіков, 2000, 2010) [17, 13-15].

Автори психодидактичної моделі В.П. Лебедева, В.А. Орлов опирались на концепцію особистісно зорієнтованої освіти. Вони обмежувались власне навчальним закладом і під освітнім середовищем розуміли сукупність матеріальних факторів освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі взаємодії. (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, 1996).

Проаналізовані моделі освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу дозволяють зробити висновок, що на думку більшості дослідників, таке освітнє середовище є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних відносин (стосунків), які налагоджують суб'єкти освіти в процесі взаємодії.

В.А.Козирєв, проектуючи модель гуманітарного освітнього середовища дотримується думки, що освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, які забезпечують освіту людини. Вчений під освітнім середовищем розуміє вплив умов освіти на того, хто здобуває освіту, та вплив, того, хто навчається, на умови, в яких здійснюється освітній процес. В цьому випадку передбачається наявність в освітньому середовищі того, хто навчається, взаємовплив, взаємодія оточення з суб'єктом (В.А.Козирєв, 1999) [7].

І.К. Шалаєв, А.О. Веряєв сприймають середовище як «набір медій», включаючи

різноманітні зв'язки і взаємодії людини з оточуючим світом. Термін «медія» вчені трактують як набір середовищ за посередництва яких людина спілкується (І.К. Шалаєв, А.О. Веряєв, 1998) [5].

Автор ґрунтовного дослідження освітнього середовища у різних типах освітніх закладів Г.Ю.Беляєв приходить до висновку, що освітнє середовище - система умов, впливів і можливостей заохочення активності соціального індивіда у напрямі залежно-керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій і професійній ситуації у запропонованих обставинах і відношеннях (Г.Ю.Беляєв, 2000) [3].

Ю.Н. Кулюткін, С.В. Тарасов характеризують освітнє середовище як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості (Ю.Н. Кулюткін, С.В. Тарасов, 2000) [8].

За В.А. Мастеровою, освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-предметних і психолого-дидактичних компонент, які утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей (Мастерова В.А., 2003) [9].

О.Ю. Васильєва вважає, що освітнє середовище – це різноманітне полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного Я, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Відтак, дослідниця під освітнім середовищем ВНЗ розуміє впорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів. Цими компонентами, на думку вченої є: суб'єктно-об'єктний, функціонально-цільовий, технологічний, діагностико-результативний (Васильєва О.Ю., 2011) [4].

Л.Л. Редько визначає освітнє середовище ВНЗ, як «сукупність можливостей для задоволення професійно-освітніх потреб студента для становлення його професійної компетентності» (Редько Л.Л., 1996) [15].

А.І. Артюхіна під освітнім середовищем ВНЗ розуміє просторово-часовий континуум, що розвивається, який акумулює комплекс об'єктивних компонентів (науково-педагогічні школи, люди, предмети у взаємозв'язку і взаємодії їх загальних та особливих

властивостей) та суб'єктивні характеристики учасників освітнього процесу (Артюхіна А.І., 2006) [1].

В.Н.Новіков визначає освітнє середовище ВНЗ як професійно та особистісно стимулююче середовище і визначає його як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. Структуру освітнього середовища, на думку вченого, складають такі компоненти: *ціннісно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний* (В.Н.Новіков, 2012) [10].

Результати проведеного огляду наукових джерел стали теоретичною основою для формулювання авторського погляду на досліджуваний феномен. Насамперед зазначимо, що представлені моделі освітнього середовища не суперечать одна одній, а презентують його різні аспекти. Тенденція, яка спостерігається у всіх дослідження, це погляд на освітнє середовище як системне явище (утворення), що виконує певні функції; як умову, чинник, поле можливостей для суб'єктів освітнього процесу.

Авторські погляди на освітнє середовище презентують кілька тез. Отже, освітнє середовище – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, яка розгортається внаслідок запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими. Освітнє середовище вищого навчального закладу – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. Освітнє середовище вищого навчального закладу, на нашу думку, це комплекс *умов-можливостей та ресурсів* (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід дозволяє розглядати в якості *«фактору впливу»* на суб'єкта навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища. Відтак, цілеспрямовано змінюючи їх, ми можемо здійснювати

опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця. Освітнє середовище вищого навчального закладу є детермінантою розвитку, становлення особистості у період здобування нею фахової освіти у ВНЗ. Якість освітнього середовища нами визначається його здатністю забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу можливості для задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку. Відтак, ми можемо ствержувати, що ціленаправлене вивчення освітнього середовища, виявлення можливостей для розвитку суб'єктів, дозволяє не тільки допомогти суб'єктам адаптуватись до умов освітнього середовища, але й певним чином впливаючи на нього, з метою досягнення бажаних ознак (якісних характеристик), сприяти максимальній реалізації освітніх цілей. Умови-можливості освітнього середовища мають стати ресурсом підвищення якості освіти, джерелом розвитку різних видів досвіду особистості.

Хоча освітнє середовище впливає на особистість у своїй єдності та інтегральності, ефективно управління освітнім середовищем буде тільки тоді, коли керуючий суб'єкт чітко уявлятиме собі його структуру, особливості кожного компонента та функції. У наукових джерелах висвітлено два підходи щодо визначення структури освітнього середовища вищого навчального закладу: *логічний та екстралогічний*. За логічним підходом розглядають *структури освітнього середовища – утворюючі середовища* (навчальне, науково-дослідне, соціокультурне, квазіпрофесійне тощо) або *компоненти* (суб'єктний, ціннісно-цільовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційно-знанцевий, ресурсний, інноваційний, організаційно-управлінський). Екстралогічний підхід передбачає аналіз структури освітнього середовища за *якісними характеристиками* (дух, атмосфера, клімат, комфортність, доброзичливість, тощо).

Ми дотримуємось думки, що структура освітнього середовища вищого навчального закладу покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунття для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. Особлива увага має приділятися створенню можливостей для формування і розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії: мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активної життєвої позиції.

На нашу думку, у структурі освітнього середовища вищого навчального закладу можна виокремити такі структурні компоненти: *особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний.*

Особистісний компонент - включає усіх суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Це різні групи - статево-вікові, субкультурні, різних рівнів професійної компетентності, майстерності, професіоналізму, різних років навчання, професійної приналежності. Саме особистісному компоненту належить провідна системоутворююча роль у формуванні неповторного освітнього середовища вищого навчального закладу. Взаємодія, взаємовплив, взаємостосунки викладачів і студентів, міжособистісні стосунки викладачів, міжособистісні стосунки закладають підґрунтя цього феномену. Аксіологічно-смысловий компонент - це місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура вищого навчального закладу. Інформаційно-змістовий компонент - включає основні та допоміжні освітні програми, які реалізуються у виші, позааудиторні проекти, соціальні проекти, нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Організаційно-діяльнісний компонент - форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу на всіх рівнях, стилі поведінки, способи комунікації, управлінські структури - формальні та неформальні. Просторово-предметний компонент - матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень.

Отже, дослідження освітнього середовища на різних рівнях дозволяє глибше зрозуміти проблеми взаємодії особистості з суспільством, розкрити механізми взаємовпливів між ними. Системне вивчення освітнього середовища вищого навчального закладу сприяє створенню *умов-можливостей* для становлення і розвитку особистості у процесі здобуття вищої освіти за допомогою раціонального управління відповідно спроектованим освітнім середовищем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: Монография/ А.И. Артюхина – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006 – 237 с.
2. Басов Михайло Якович Основы педологии. - М.-Л. ГИЗ, 1928. - 774 с. <http://psyanimajournal.livejournal.com/1597.html>
3. Беляев Геннадий Юрьевич. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2000. - 157 с.
4. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки / Е.Ю. Васильева // Университетское образование: практика и анализ. - 2011. - №4 (74). - С.76-82.
5. Веряев А. А., Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова.- М.: Педагогика, 1991.- 480 с
7. Козырев В.А. Построение Модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] /В.А. Козырев. – Pedagog - 1999. - №7. Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a06.html
8. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В., 2000 Образовательная среда и развитие личности. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html
9. Мастерова В.А. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Мастерова. – Саратов, 2003. – 16 с.
10. Новиков В.Н. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru 2012, №1
11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем:теория и практика/В.И.Панов. - СПб.:Питер, 2007. - 352 с.
12. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Л. Редько. - Ростов н/Д, 1996. - 27 с.
13. Рубцов В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы/ В.В.Рубцов - М.:МГППУ, 2002. - 272 с.
14. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ / В. И. Слободчиков //Психология обучения . – 2010. - №1. – С. 4-24.
15. Сухомлинский В.О. Розмова з молодим директором / В.О.Сухомлинський. – К.:Рад.шк., 1988. – 284 с. С.190-191.
16. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова [и др.]. - М.:Просвещение, 1964.
17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Братко Марія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Університетського коледжу, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка

Коло наукових інтересів: управління освітою, управління освітнім середовищем вищого навчального закладу, проектування освітніх процесів різних рівнів.

УДК 159.9.07

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Олеся БРОДОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні пріоритети розвитку сучасного суспільства зумовлюють суттєві зміни в цілях, змісті та результатах підготовки нової генерації фахівців-викладачів вищих закладів освіти, зокрема викладачів психолого-педагогічних дисциплін, які повинні проявляти творчу ініціативність, конкурентоздатність та мобільність для задоволення особистісних, освітніх і професійних потреб; постійним підвищенням загально наукового, культурного та професійного рівнів; активним запровадженням у навчально-виховний процес нових педагогічних концепцій, сучасних технологій навчання і виховання.

Безумовно, важливу роль у розвитку професіоналізму викладача у процесі його фахової самореалізації відіграють обсяг та характер власного досвіду, які надходять з трьох напрямів: побутового, професійного, соціального. Доцільно зауважити, що найціннішим тут виступає власний професійний досвід з практичними навичками й уміннями. Вони є похідними від попередньої фахової підготовки, обміну досвідом з колегами, самоосвіти і саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гостра необхідність розв'язання проблем, пов'язаних із самореалізацією особистості в освітньому просторі, підкреслюється рядом сучасних дослідників, серед яких Я. Абсаямова, І. Бекешкіна, Л. Ведерникова, Т. Вівчарик, І. Краснощок, Н. Лосева, Л. Мова, В. Муляр, М. Недашківська, Г. Нестеренко, та інші. Також розроблені наукові концепції, пов'язані з вивченням питань професійного становлення та розвитку (В. Алфімов, В. Андреев, Л. Макарова, О. Пехота).

Постановка завдання. На сьогоднішній день слід констатувати наявність певного обсягу наукових напрацювань у даному напрямі, проте актуальна проблема розвитку професіоналізму викладача психолого-педагогічних дисциплін лишається не дослідженою, чому ми і поставили собі за мету втілення відповідного наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сучасна практика вищої школи України засвідчує, що існуюча система вищої освіти зорієнтована винятково на формування професійних знань,

умінь і навичок. З огляду на постійний всебічний розвиток суспільства, формування спеціаліста не завершується раз і назавжди з одержанням ним диплому і не може бути обмеженим навчанням у базовому вищому навчальному закладі, а вимагає активного вдосконалення рівня професіоналізму у процесі професійної самореалізації, що забезпечується системою неперервної освіти [2] і надає простір для постійного розвитку та саморозвитку особистості фахівця, у відповідності до ряду вимог [1].

При розгляді технології організації процесу професійної самореалізації викладача слід звернутися до системи науково обґрунтованих дій учасників, виконання яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей. Активними учасниками тут виступають викладачі з індивідуальними особливостями та мотивацією, а також система неперервної освіти, що є важливим фактором впливу на розвиток професіоналізму у процесі їхньої самореалізації. У ході професійної самореалізації викладач постійно аналізує, оцінює на основі самоконтролю наявний власний рівень компетентності. Перш за все, він визначає свій реальний запас необхідних фахових знань, умінь, навичок, якостей. Потім порівнює досягнутий рівень компетентності з вимогами її прогностичної моделі і виявляє недоліки у цьому запасі, які заважають розв'язанню життєвих проблем. Наступним кроком є усвідомлення необхідності оволодіння знаннями, уміннями, навичками та якостями, яких бракує, і виникнення відповідних потреб. На основі цього, з появою мотивації, викладач будує, синтезує власну траєкторію подальшого фахового самовдосконалення та саморозвитку у відкритій системі неперервної освіти, а відтоді вживає відповідних заходів для задоволення потреб.

Розглянемо у загальному вигляді розроблену нами структуру професіоналізму викладача психолого-педагогічних дисциплін вищого льотного навчального закладу, що є системою знань, умінь, якостей, адекватних до змісту професійної діяльності викладачів психолого-педагогічних дисциплін, а також можливості для їхнього самовдосконалення [3].

Перш за все, тут слід звернути увагу на професіоналізм знань. Він охоплює наступні складові.

I. Блок філологічних знань, який включає знання:

- української мови як державної або посередника та інших мов (другої іноземної, російської тощо) як посередників.

II. Блок методичних знань, що формує загальну методичку викладання психолого-педагогічних дисциплін курсантам вищих льотних навчальних закладів.

III. Блок педагогічних знань про:

- загальні цілі, закономірності, принципи, технології навчання і виховання;

- особливості організації навчально-виховного процесу у вищому льотному навчальному закладі.

IV. Блок психологічних знань:

- про загальні закономірності розвитку людської психіки та психічних процесів;

- особливостей курсантів як вікової та соціальної групи;

- особистісних характеристик конкретних курсантів, з якими працює викладач;

- особливостей сприймання курсантами різних льотних спеціальностей психолого-педагогічних дисциплін як навчального предмета;

- техніки та прийомів психологічного впливу на курсантів з профільним мисленням для створення у них позитивної навчальної мотивації, стійкого інтересу до психолого-педагогічних дисциплін, регуляції відносин на занятті.

V. Блок загальноосвітніх знань, що включає знання:

- світової та вітчизняної історії, філософії, культури, економіки, політології, ідеології, у тому числі світової;

- етики, у тому числі педагогічної;

- загальної та вікової фізіології та гігієни;

- про нові досягнення у науці і техніці, в тому числі про можливість використання педагогом аудіо-, відео- та комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі;

- основних джерел іншомовної технічної інформації (часописи, каталоги, довідники, відеофільми, презентації та ін.) з метою отримання автентичного навчального матеріалу.

VI. Блок рефлексивних знань, який включає:

- загальні цілі і вимоги, які суспільство та держава висувають перед викладачем, у тому числі перед викладачем вищого льотного навчального закладу;

- мету своєї фахової діяльності, оптимальні шляхи її досягнення;

- знання про наявний рівень професіоналізму та про продуктивні технології

його підвищення, способи і прийоми самовдосконалення в цілому;

- технології проведення наукового дослідження з метою фахової діагностики [3; с. 62-65].

Другим компонентом професіоналізму є професіоналізм педагогічного спілкування, що охоплює подані нижче групи умінь.

I. Перцептивні уміння:

- пов'язані з організацією уваги і розвитком її властивостей: загальної спостережливості, гнучкості, стійкості, широти, вибірковості;

- соціальної перцепції, тобто здатності «читати по обличчю», помічати та інтерпретувати у поведінці студентів те, що сигналізує про їхній стан, настрій, динаміку взаємовідносин з викладачем тощо.

II. Соціально-комунікативні уміння:

- контакту з аудиторією: розуміти, коли і яким чином викладач повинен проявити і адекватно передати комунікативну активність за допомогою мови, жесту, міміки; забезпечення включення співрозмовника у спілкування, встановлення рівня інтимності, визначення динаміки цього рівня, зміна характеру спілкування тощо;

- планувати спілкування: планування викладачем свого майбутнього спілкування з аудиторією, а саме: своєї поведінки, стилю вербального і невербального спілкування, предметної наповненості спілкування; планування спілкування курсантів між собою;

- реалізації плану спілкування, який включає інтуїтивно обумовлене дотримання стилю спілкування, свідоме та цілеспрямоване використання паралінгвістичних, мімічних та інших невербальних засобів, умінь фонації, повне та диференційоване володіння необхідними мовними засобами, у тому числі рідної мови.

III. Соціально-психологічні уміння:

- самоподачі, тобто здатність викладача створювати і підтримувати в очах курсантів свій імідж, який найбільш сприятливий з точки зору ефективності його впливу, а також здатність до персоніфікації мови;

- організаційні, які включають уміння організувати роботу аудиторії у потрібному напрямі, залучати студентів до спілкування.

IV. Володіння формами педагогічного впливу, які полягають в уміннях педагога розв'язувати завдання розкриття особистісного потенціалу курсантів, створювати сприятливі умови для подолання останніми труднощів у процесі вивчення предмета [3; с. 66-67].

Третім компонентом професіоналізму виступає самовдосконалення, яке включає як суто фаховий, так і загальноосвітній аспект розвитку особистості викладача, відповідно до

блоків фахових знань і вмінь, і містить наступні складові.

I. Усвідомлення необхідності постійного фахового розвитку.

II. Практичні дії педагога, які мають на меті досягнення більш високого професійного рівня [3; с. 69].

Розгляд і аналіз наведених вище складових фахових знань, вмінь педагогічного спілкування та самовдосконалення у структурі професіоналізму викладача психолого-педагогічних дисциплін вищого льотного навчального закладу дозволяє виділити компоненти, які є специфічними саме для цієї групи фахівців (серед них – знання психологічних особливостей професії пілот, авіаційної психології та педагогіки, особливостей сприймання курсантами з профільним мисленням авіаційної психології як навчального предмета та ін.), та компоненти, які вимагають від викладача пристосування до умов вищого льотного навчального закладу (такі, як уміння соціальної перцепції, організаційні уміння тощо). Безумовно, це вказує на складність становлення молодого викладача як професіонала у період професійної адаптації. Крім того, при формуванні фахових стратегій, конструюванні технологій навчання та виховання педагог має усвідомлювати функцію авіаційної психології з урахуванням реалій вищого льотного навчального закладу (кількість навчальних годин, мета, структура та зміст навчально-виховного процесу з дисципліни тощо). Тоді як педагога, який розпочинає професійну діяльність з викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищому льотному навчальному закладі, ще не можна вважати професіоналом у значенні «гарного знавця своєї справи», оскільки певні складові структури професіоналізму у нього взагалі ще відсутні. Таким чином, у молодого викладача виникає потреба у формуванні відсутніх складових професіоналізму від самого початку фахової діяльності – в адаптаційний період, який є одним з найскладніших у його фаховому становленні після завершення навчання у базовому вищому навчальному закладі.

Отже, з початком діяльності викладача психолого-педагогічних дисциплін у вищому льотному навчальному закладі, власне у період його професійної адаптації, мають сформуватися або пристосуватися до умов такого вишу усі зазначені вище складові його професіоналізму, заклавши основу для подальшого вдосконалення і розвитку у процесі самореалізації.

Гостра необхідність подальшого розвитку професіоналізму викладача психолого-педагогічних дисциплін вищого льотного навчального закладу безперечно виражена, і

зрозуміло чому, у таких складових фахових знань, як:

1) авіаційної психології та педагогіки як специфічної галузі, що забезпечує поглиблення знань, вмінь, навичок, пов'язаних з взаємодією екіпажу як соціальної групи;

2) особливостей курсантів як вікової та соціальної групи, оскільки останнім притаманне таке явище, як належність до професійних та молодіжних субкультур, що є носіями певних соціолектів, манер поведінки тощо;

3) техніки та прийомів психологічного впливу на курсантів з профільним мисленням та представників різних професійних та молодіжних субкультур у тому числі, через відповідну специфіку;

4) про нові досягнення у науці і техніці у світлі стрімкого науково-технічного прогресу.

Щодо саме викладачів психолого-педагогічних дисциплін вищих льотних навчальних закладів, для подолання «прірви» у непорозумінні зі студентами через віковий розрив, який надалі постійно збільшуватиметься в ході професійної діяльності кожного конкретного фахівця, та ефективного встановлення партнерських відносин «викладач-студент» у навчально-виховному процесі доцільно звернути увагу зокрема на необхідність постійного розвитку і самовдосконалення у напрямі вивчення культури та мовлення сучасних курсантів.

Таким чином, професіоналізм викладача психолого-педагогічних дисциплін вищого льотного навчального закладу у процесі самореалізації має активно розвиватися. По завершенні періоду фахової адаптації такий фахівець за жодних обставин не може «завмерти» у розвитку, а засвоєння і поглиблення ним фахових знань за усіма зазначеними нами вище складовими спонукатиме до подальшого інтенсивного вдосконалення перцептивних, соціально-комунікативних та соціально-психологічних вмінь, якщо він вирішив присвятити себе науково-викладацькій діяльності як фаху. Відтоді у викладача з'явиться усвідомлення необхідності постійного фахового розвитку у процесі професійної самореалізації, яке спонукатиме педагога до практичних дій, що мають на меті постійне досягнення більш високого професійного рівня у відповідності до вибудованої ним власної траєкторії фахової самореалізації.

Висновки. Сьогодні найважливішим для формування та розвитку професіоналізму викладача виступає врахування того факту, що людина розвивається не лише за закладеною у ній біологічною програмою та під впливом навколишнього середовища, але й у залежності

від свого власного досвіду, рівня потреб, інтересів, здібностей, спрямованості, Я-концепції, що розкривається у процесі самореалізації і виражається у неперервній освіті. Кожен фахівець, таким чином, вибудовує власну траєкторію фахової самореалізації. З початком діяльності викладачів психолого-педагогічних дисциплін у вищому льотному навчальному закладі, власне у період їхньої професійної адаптації, мають сформуватися або пристосуватися до умов даного типу вишу усі зазначені нами вище складові професіоналізму, забезпечивши основу для активного подальшого вдосконалення і розвитку. Тобто, розвиток професіоналізму даної групи викладачів має інтенсивний перебіг на будь-якому етапі у процесі самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абсаямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у

вищих технічних навчальних закладах: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Я. В. Абсаямова. – К., 2005. – 206 с.

2. Багай В. В. Сучасна типологізація моделей вищої школи у світлі сталого розвитку / В. В. Багай // Проблеми освіти в суспільстві ноосферної епохи (Освіта сталого розвитку): Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 19 квітня 2007 р.) - К.: Чайка-Всесвіт, 2007. – С. 57-62.

3. Олійник В. В., Нікуліна А. С. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. — № 1. – С. 6-9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бродова Олеся Володимирівна - викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: формування у курсантів-пілотів комунікативних умінь взаємодії з екіпажем під час психолого-педагогічної підготовки як професійно важливої складової безпеки польотів.

УДК 37: 001.4

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ІННОВАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Лілія ВАЙДА (Рівне)

Постановка проблеми. Цілі сучасної освіти зумовлюють актуальність досліджень в галузі педагогічної інноватики, яка наприкінці ХХ – початку ХХІ століття виокремилась у потужний напрям наукового супроводу модернізації освіти на всіх рівнях. Як нова галузь педагогічного знання, наука про педагогічні нововведення своїм об'єктом визначає процеси розвитку освітніх систем на основі продукування, поширення та освоєння новацій, дослідження ефективності інноваційних змін.

Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002) [7], а в освіті – додатково Положенням «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000) [16]. Адже тільки інноваційна за сутністю освіта й виховання можуть сформувати людину, яка житиме за сучасними інноваційними законами, буде всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, що керується в житті власними знаннями й переконаннями.

У межах педагогічної інноватики формується відповідний термінологічний апарат, до складу якого входять поняття «інновація», «інноваційність», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «інноваційне середовище», «освітні інновації», «виховні інновації» тощо. Модернізація освіти на засадах

гуманістично-інноваційної парадигми об'єднує в інноваційний рух оновлення традицій, здобутки державних реформ, інноваційні ідеї та досвід сучасних педагогів-практиків.

Прагнучи категорійно-понятійної визначеності, ми звернули увагу на той факт, що більшість дослідників у дисертаціях, монографіях, підручниках, посібниках досить вільно оперують вищезазначеними термінами, то отожднюють їх, то розмежовують. На нашу думку, оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення й побудови теоретичних моделей, осмислення процесів виховання й навчання в динаміці й перспективі.

Як зазначає академік О. Сухомлинська, велика кількість педагогічних понять, термінів, визначень науковцями й педагогами-практиками дуже часто «не диференціюються й не пояснюються, зберігається певний хаос дефініцій» [18, с.4.], відбувається неусвідомлене перенесення нової термінології в сучасний контекст, що вносить неоднозначність у процеси педагогічного спілкування у науковому та реальному житті школи.

Зважаючи на це, **мета** пропонованої розвідки полягає у конкретизації понять «нововведення», «новація», «інновація», «педагогічні інновації», «інноваційний процес», «освітні інновації», «виховні інновації», «освітньо-виховні інновації» тощо.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Нові пріоритети та соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів навчання й виховання підростаючого покоління, спрямованої на успішну інтеграцію в єдиний європейський науково-освітній простір, сприяли значній активізації наукових досліджень.

Так, В. Кремень, намітивши шляхи модернізації освіти України, відзначає, що «масова практика інноваційного руху в освіті з усією гостротою пред'явила рахунок педагогічній науці, її пояснювально-перетворювальному потенціалу. Природне бажання педагогів-новаторів обіпертися на цілісний науковий фундамент виявляється часто-густо незадоволеним через об'єктивну незавершеність сучасного педагогічного знання» [11, с. 80].

В останні роки у педагогічній науці з'явилася низка досліджень з питань педагогічної інноватики (І. Богданова, О. Іонова, В. Луговий, О. Попова, М. Поташник, Н. Юсуфбекова та ін.) [5; 6; 17; 19]. Ідеї впровадження освітньо-виховних інновацій у педагогічну практику на сучасному етапі досліджували, З. Абасов, Н. Анісімов, К. Баханов, Л. Ващенко, Л. Вікторова, І. Дичківська, М. Кларін, О. Остапчук, І. Підласий та ін. [1; 2; 3; 5; 9; 13; 15].

Серед сучасних науковців, які не лише вивчають питання історії виникнення інновацій і узагальнюють вітчизняний та світовий педагогічний досвід інноваційного спрямування, але й досліджують зміст педагогічної інновації та практичний досвід, що розкриває суть і структуру базових понять, необхідно відмітити праці І. Дичківської, М. Кларіна, О. Попової та ін. [5; 9; 17].

Спираючись на публікації зазначених вище вчених, спробуємо розібратись у величезній кількості понять і визначень, які відображають зміст освітньо-виховних інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням з вільної енциклопедії Вікіпедія, «інновації» – об'єкти впровадження чи процес, що веде до появи чогось нового – новації. У наукову лексику цей термін вперше ввів Й. Шумпетер, що в буквальному перекладі означає «втління наукового відкриття, технічного винаходу в новій технології або новому виді виробу». Крім того, інновація розглядалася Й. Шумпетером як нова функція виробництва, її нова комбінація [8].

Інновація походить від латинського терміну оновлення, зміна і позначає нововведення, зміни, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. І. Дичківська вводить також поняття

«інноваційність», яким позначає здатність до оновлення, відкритість новому [5, с.7].

Як бачимо, термін «інновація» часто використовують як синонім до термінів «нове», «нововведення». Так, термін «нове» тлумачиться І. Дичківською як уперше відкрите, створене або зроблене, яке сформувалося недавно замість попереднього [5], натомість К. Найт (спеціаліст у сфері інноватики) пропонує використовувати термін «нововведення», яким позначає «впровадження будь-чого нового відносно організації чи її безпосереднього оточення» і розглядає нововведення «як особливий випадок процесу змін в організації» [10], а Х. Барнет визнає нововведенням будь-яку ідею, діяльність чи речовий результат, які відрізняються за своїми якісними ознаками від існуючих форм, а інновації – це не просто нововведення, а новий фактор виробництва [10]. Тобто, нововведення – це результат практичного освоєння новації, задіяної у динаміці, ефективність якої оцінюється не тільки економічним, а й соціальним ефектом.

Звідси можемо умовно виокремити два підходи до інновацій як таких. Прибічники першого підходу ототожнюють поняття «інновація», «нове», «новизна» тощо. Наявність певної новизни є достатнім, аби ті чи інші процеси, діяльність вважати інноваційними. Цей підхід Л. Ващенко названий описовим, адже він не відображає предметного, функціонального змісту інновацій, не бере до уваги наслідків їх впровадження, оперуючи такою логікою: якщо нове, то інноваційне. Згідно з ним, освітні інновації – це всі новинки, що з'являються в сфері освіти [3].

Згідно другого підходу інновації пов'язуються насамперед з конкретними соціальними змінами, до яких вони приводять. Інновація – це, у першу чергу, не те, що є новим, а те, що змінює середовище її впровадження. Таким чином, новизна є лише фактором інноваційності. Найбільше значення має не стільки сама інновація, її природа, скільки результативність її впровадження в конкретне соціальне середовище, її необхідність для розвитку та вдосконалення даного середовища. Цей підхід до розуміння інновацій Л. Ващенко пропонує називати змістовним і прийняти як основу для аналізу інновацій в освіті, що, в свою чергу, розуміються як цілеспрямовані зміни щодо вдосконалення освіти. Інновації в рамках кожного з представлених вище підходів будуть щоразу пов'язані з певною новою ідеєю, хоча б конкретизацією, що є одним із підходів.

З урахуванням цих підходів під «інновацією в освіті» розуміємо не абстрактне щось нове, а те нововведення, що в даних конкретних умовах виступає актуальним засобом вирішення тієї чи

іншої педагогічної проблеми і дає змогу педагогічній системі набути нової якості, адекватної рівню суспільного розвитку. Тобто, під інноваціями в освіті розуміється процес удосконалювання педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів і засобів навчання. «Енциклопедія освіти» визначає інновації в освіті як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [6, с.338].

Досить часто інновації в освіті ще називають педагогічними інноваціями. Зупинимось на тлумаченні цього терміну. Аналіз існуючих визначень поняття «педагогічні інновації» дає змогу констатувати, що воно переважно використовується у чотирьох контекстах: як процес «упровадження нововведень у педагогічну теорію і практику» (Н. Юсуфбекова), «оновлення або вдосконалення теорії та практики освіти» (С. Максименко, В. Уруський), а також «зміни тих чи інших застарілих форм, методів, принципів, структур новими» (Л. Онишук); результат свідомого та цілеспрямованого (науково-дослідницького) пошуку «оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем» (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко); продукт «прямий» або «побічний» (В. Паламарчук, О. Савченко); чинник, тенденція, механізм розвитку освіти, школи та педагогіки (Е. Днепров, І. Підласий) [5; 10; 12; 14].

Ми під педагогічною інновацією розуміємо, з одного боку, особливу організацію способів діяльності та мислення суб'єкта навчально-виховного процесу, що спрямовані на нововведення в освітньому просторі, з іншого – процес освоєння, впровадження та поширення нового в системі вищої освіти. Останній передбачає здійснення особливої – інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу, відтворення якої відбувається поступово та послідовно як процес руйнування, переборення та заміни застарілих професійно-педагогічних стереотипів новими, більш удосконаленими.

Інтерпретації потребує і поняття «інноваційна освіта», що найчастіше використовується для відображення масштабності, значущості змін, що відбуваються в сучасній освіті України. Логіка викладу зумовлює зупинитись і на сутності такого поняття, як «інноваційний процес в освіті». Взаємозв'язок і розвиток науки, інновацій і освіти впливає з розгляду основи інноваційного процесу, а саме процесу створення й поширення

освітніх (педагогічних) нововведень, як поєднання різноманітних умов (організаційних, управлінських, економічних, соціокультурних тощо) впровадження інновацій. Відтак, об'єктами інноваційних процесів в освіті є: зміст і структура освіти, технології навчально-виховних процесів, методи й засоби навчання й виховання, організаційно-економічний механізм управління.

У свою чергу, «інноваційну діяльність» доцільно трактувати як діяльність щодо цілеспрямованого вдосконалення навколишнього середовища. Інноваційна діяльність в освітньому закладі як система – це, за визначенням О. Бухнієвої, складно структурована діяльність членів адміністративно-допоміжного та науково-педагогічного персоналу як сфери освітніх послуг щодо створення (розробки), освоєння, використання та поширення нововведень, що функціонує у складі цільового, мотиваційного, змістового, операційного, контрольно-регулювального й оцінно-результативного компонентів [2]. Тому мета інноваційної діяльності передбачає внесення змін до навчально-виховного процесу шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень; її мотивом виступає педагогічна інновація.

У педагогічних дослідженнях використовуються терміни «інноваційне навчання» – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [5, с.9].

Щодо виховного процесу, то найчастіше послуговуються терміном «інновації у вихованні» під яким розуміють процес створення, поширення нових засобів (нововведень) для роз'яснення тих педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому, а також результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем: оригінальні виховні ідеї, нові виховні технології, форми і методи виховання. Поряд з терміном «інновації у вихованні» вживається термін «інноваційні виховні технології», спрямовані на розвиток духовних здібностей учнів як вирішальних для розвитку ціннісної системи людини [12].

У свою чергу, «освітньо-виховні інновації» – це цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу освіти й виховання до нових вимог [12]. Тобто, освітньо-виховні інновації – це введення нового в мету, зміст, методи й форми освіти й виховання, в організацію спільної діяльності

вчителів, вихователів і учнів; зміни в стилі мислення. Це процес створення, освоєння й практичної реалізації психологічних, педагогічних, наукових, технічних і інших досягнень. Виходячи зі сказаного вище, освітньо-виховними інноваціями вважаємо такі, які торкаються підвалин освіти й виховання (мети і загальної спрямованості розвитку, змісту, структури і способів управління освітою й виховання тощо), а впроваджені інновації носять дифузний (тобто впроваджуються повсюдно), масштабний характер.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз дає підстави для висновків про те, що в результаті аналізу і систематизації дослідницького матеріалу виокремлено поняття «інновації», «нововведення», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «педагогічні інновації», «інновації в освіті», «інновації у вихованні», «освітньо-виховні інновації»; розкрито термінологічну значущість означених понять і на цій основі виявлено специфічні ознаки освітньо-виховних інновацій.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у аналізі публікацій в сучасній педагогічній пресі щодо проблеми готовності педагогів до використання інновацій у навчально-виховному процесі сучасних освітніх закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абасов З. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З. А. Абасов // *Философия образования*. – 2006. – № 1(15). – С. 56–62.
2. Бухнієва О. А. Підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Бухнієва; Республік. ВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т». – Ялта, 2011. – 20 с.
3. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Ващенко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 40 с.
4. Викторова Л. Инновационные процессы в образовании / Л. В. Викторова // *Инновации в образовании*. – 2002. – №2. – С. 6.
5. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

6. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Закон України «Про інноваційну діяльність» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2002, N 36, ст.266). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
8. Інновація / Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97>].
9. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. Арена, 1994. – 222 с.
10. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. / Н. В. Краснокутська. – К.: КНЕУ, 2003. – 504 с.
11. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
12. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
13. Остапчук О. Інноваційні процеси в освіті: пошук істини триває / О. Остапчук // *Підручник для директора*. – 2003. – №4. – С. 3–8.
14. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії / В. Ф. Паламарчук // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2002. – № 3. – С. 23–25.
15. Підласий І. П., Підласий А. І. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий. // *Рідна школа*. – 1998. – № 12. – С. 3–7.
16. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності / Наказ МОН України № 522 від 07.11.2000 р. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>
17. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті / О. В. Попова. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
18. Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О. В. Сухомлинська. / *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
19. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вайда Лілія Орестівна - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів: освітньо-виховні інновації, педагогічна термінологія, історико-педагогічний глосарій.

УДК 37.091.12:005.963(73)

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США

Олена ГАБЕЛКО (Кіровоград)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кардинальні зміни які відбуваються в

українському суспільстві вимагають модернізації освітньої системи у цілому. Одна зі

складових освітньої системи – проблема неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких тісно пов'язана не тільки із інтелектуальним розвитком та вихованням підростаючого покоління, але й займає одне із чільних місць у розвитку суспільства загалом. У Державній національній програмі «Україна XXI століття: стратегія освіти», що визначила інноваційні цілі, напрями й антикризові завдання модернізації національної освіти, однією з провідних ідей модернізації освіти є її розвиток за принципом безперервності, створення єдиної системи неперервної освіти, що становитиме органічний комплекс державних і громадських (приватних) установ. Актуальність дослідження зумовлена входженням України до Болонського процесу, у якому чільне місце посідає професіоналізація систем підвищення кваліфікації вчителів. В умовах реформування української системи підвищення кваліфікації вчителів важливим є врахування світового досвіду сучасних підходів до навчання у процесі підвищення кваліфікації педагогів, адже кваліфікацію вчителів України не можна розглядати відокремлено від світових процесів розвитку освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчають і вітчизняними, і зарубіжні вчені: Н. В. Абажкіна, В. П. Андрущенко, Л. М. Бондарева, В. Б. Гаргай, М. Грін, Дж. Гудлед, А. О. Данильєв, К. Дей, Т. М. Десятов, Б. А. Дьяченко, А. М. Єрмола, Л. П. Пуховська, І. А. Зязюн, А. Коул, Т. С. Кошманова, Й. Лейно, Дж. Лупарт, П. У. Матвієнко, О. П. Омельченко, О. М. Рудіна, В. М. Руссол, Дж. Сакс, С. І. Синенко, Т. М. Сорочан, І. О. Титаренко, С. І. Шандрюк, Н. М. Чепурна, А. Чарлз.

Огляд літератури з підвищення кваліфікації вчителів в системі неперервної освіти США свідчить про поглиблений інтерес науковців до цієї проблеми та широке обговорення майбутнього педагогічної професії на початку XXI століття.

Метою статті є висвітлення проблеми підвищення кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Система післядипломної освіти вчителів базується на наступних основних теоретичних підходах, які забезпечують підвищення їхнього професійного рівня:

– поведінковий (А. Бандура, Д. Девідсон, Б. Скіннер та ін.), що передбачає зміну професійної поведінки вчителя на основі ефективних навчальних технологій. Представники цього підходу розглядають викладання не як набір сучасних педагогічних

технологій і технік, а як усвідомлене вживання цих засобів у процесі активної взаємодії з тими, хто навчається. З цих позицій пропонується сам навчальний процес, організація якого істотно відрізняється від змістової моделі навчання;

– особистісний (Р. Болам, Л. Колберг, А. Чикерінг та ін.), зорієнтований на розвиток особистості, розкриття унікальних індивідуальних можливостей кожного. На думку представників цього підходу, чим вищим є рівень особистого розвитку вчителя, тим вищою є його готовність до підвищення майстерності, до зміни поведінки, до відмови від стереотипів. Багато сучасних дослідників особистісного підходу прагне інтенсифікувати процес підвищення кваліфікації на принципово іншій основі – мобілізації особистісних ресурсів учителів [5, с. 275];

– когнітивний (Р. Білер, Дж. Гріно, Дж. Сноумен та ін.), спрямований на розвиток професійно-педагогічного інтелекту вчителя, збагачення системи предметно-методичних знань сучасними підходами до цілісного навчально-виховного процесу. Когнітивний підхід є рушійною силою процесу підвищення кваліфікації вчителів середньої школи. Цей метод залучає до співпраці в досягненні спільної мети;

– соціально-психологічний (Ле Бланк, Ф. Вітаро, Р. Свішер та ін.), зорієнтований на вдосконалення професійно-комунікативної культури вчителя, підвищення ефективності особово-ділової взаємодії у системі «учитель – учень». Основною рисою цього підходу є переосмислення традиційної зорієнтованості системи підвищення кваліфікації на потреби вчителя. Пропонується спрямувати зусилля на реформування шкільного середовища, яке, на думку вчених, забезпечує стимулювання або, навпаки, пригнічує поведінку певного типу. Відтак, особистісне зростання розглядають як результат, а не як мета;

– андрагогічний (М. Кервін, М. Ноулз, Д. Стюарт и др.), урахує специфіку «дорослого учня» під час професійно-освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів. Перед викладачем-інструктором постає чітко окреслене завдання: зробити навчання дорослих відповідним до їхніх вікових, психологічних та соціальних особливостей, забезпечити повноцінне виконання ними професійних обов'язків. Для ефективного навчання дорослих потрібно мати певний набір викладацьких навичок.

Важливим є те, що переважна кількість американських вчителів є самотивованими відповідальними спеціалістами, які самотійно та за власної ініціативи піклуються про безперервну професійну освіту і здатність викладати свій предмет ефективно.

Усвідомлення професіоналізму та належності вчителя до професійної спільноти вимагає виховання майбутніх вчителів з перших днів здобуття фаху та впродовж професійної діяльності. Власне знання та розуміння кодексу професійної етики та поведінки, належність до професійних організацій, асоціацій вчителів, усвідомлення потреби в неперервній освіті та професійному розвитку, її значення сприяють професіоналізації педагогічного фаху.

В акмеологічній моделі «життєвого шляху» спеціаліста, виділяється п'ять основних етапів від самого початку професіоналізації до її вершини:

1. Оптація – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних та ситуативних особливостей.

2. Професійна підготовка – отримання професійних знань, умінь і навичок.

3. Професійна адаптація – входження у професію, засвоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування досвіду.

4. Професіоналізація – формування позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов'язків.

5. Професійна майстерність – реалізація особистості у професійній діяльності [2].

Американські педагоги, автори численних публікацій з питань професіоналізму викладача К. Ебл і В. Маккічі, вважають, що розвиток професіоналізму викладача припускає розширення й поглиблення його знань у галузі теорії навчання, вдосконалення професійно значимих умінь і навичок, становлення професійної свідомості й педагогічної спрямованості його особистості, усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення [6]. Процес підвищення кваліфікації вчителів це тривалий процес зміни професійної поведінки вчителів, основою якого є практичне застосування новітніх освітніх технологій. Це є процес генерування нових ідей, їхнє використання, колегіальне обговорення переваг та недоліків, адаптація нової практики викладання. Підвищення кваліфікації вчителів передбачає особистісний, професійний та соціальний розвиток фахівця. Процес підвищення кваліфікації вчителів можна розглядати як об'єктивно-суб'єктивний процес, в якому вчитель є і суб'єктом дії, і об'єктом, над яким виконується дія. Основними характеристиками цього процесу є розвиток ставлення до професії, а також розвиток функцій професіонала, які сприяють чіткому усвідомленню вчителем його ролі (права, обов'язки, характеристики), а також культури педагогічної професії.

Організаційно-методичними основами підвищення кваліфікації вчителів США є

короткострокові і довготривалі курси при університетах, коледжах, школах з відривом і без відриву від роботи; оновлення змісту діяльності експертної комісії в процесі оцінювання підготовленості претендентів на здобуття звання бакалавра, магістра, доктора філософії [5, с. 202–203].

У системі підвищення кваліфікації вчителів США найбільш ефективні такі особистісно орієнтовані професійно-освітні технології: персональне наставництво, супервайзерство, професійно-моделюючі тренінги; модульні технології; технології професійного партнерства. Практика реалізації таких технологій у системі підвищення кваліфікації вчителів ґрунтується на здобутті певної квоти професійних знань, що дає право загалом досягати кар'єрного зростання з отриманням солідної надбавки до заробітної плати. Усі заняття системи підвищення кваліфікації вчителів супроводжуються записом на відео- та аудіозасобах, які відтворюються під час навчання інших груп педагогів [4, с. 7].

У своєму дослідженні науковець С. Шандрук стверджує, що національна система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США складається з двох основних організаційних моделей: на базі вищих шкіл та безпосередньо у школах. Специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі, заснування спеціальних рад для оцінки професіоналізму, уведення процедури атестації тощо [5, с. 231–232].

Серед найбільш дієвих форм навчання вчителів, які працюють, можна виокремити: індивідуальну підготовку вчителів у межах школи, методичні семінари, конференції, дискусії, розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів, дні професійного розвитку.

У Сполучених Штатах Америки вчителі середньої школи повинні підвищувати кваліфікацію кожні п'ять-шість років і поновлювати ліцензію штату на право викладання. Подібний план (проект індивідуального ліцензування і особиста справа педагога) передбачає триступеневе ліцензування: учитель-початківець, учитель-професіонал, учитель-наставник. Адміністрація шкіл активно сприяє індивідуальному професійному розвитку вчителів, які проявляють ініціативу та інтерес до цього.

Управління якістю післядипломної підготовки вчителів середніх шкіл здійснюється на федеральному, регіональному та місцевому рівнях, кожен з яких характеризується сукупністю взаємозв'язків системи педагогічної освіти та суспільства, обсягом внутрішньосистемних компонентів та стосунків між ними, показниками якості та спеціалізованими ланками для реалізації управлінських функцій, оцінюванням та контролем їх виконання.

Якість підготовки вчителів США забезпечується системою державних і суспільних стандартів. На федеральному рівні відбивається загальне визначення та обґрунтування основних напрямів якості педагогічної освіти в національному масштабі. На рівні штату реалізуються плани щодо забезпечення якості професійної підготовки вчителів, результати яких визначено тактичними цілями і стандартами. Відповідальності за їх досягнення покладено на департаменти, бюро, агентства, які розташовані на території штату, інститути акредитації, сертифікації та ліцензування педагогічної освіти. Юридичну силу мають лише субнаціональні стандарти, розроблені й прийняті на рівні штату.

Політика в галузі безперервної професійної педагогічної освіти США основним пріоритетом визначає забезпечення професійної підготовки вчителів узагалі та вчителів середніх шкіл зокрема, готових до плідної діяльності у сучасному суспільстві. За вимогами педагогічної професії в США вчитель повинен навчатися впродовж усієї професійної діяльності, поглиблювати знання та вдосконалювати вміння. Спілкування з колегами, батьками та адміністрацією навчального закладу, де працює учитель, сприяє його професійному розвитку, подальшому вдосконаленню та самооцінці. Норми професійної культури вчителів середньої школи передбачають співпрацю між педагогами та новачі у педагогічній діяльності.

Підвищення кваліфікації вчителя середньої школи у США, це процес його поступового зростання на всіх етапах діяльності. Дослідники М. Гарет та С. Лав під ефективним підвищенням кваліфікації вчителів розуміють оптимізацію знань учителя та його педагогічних навичок. В. Льюїс та Д. Браун стверджують, що підвищення кваліфікації вчителів передбачає професійний розвиток педагога, формальну освіту, тренінги та неформальну освіту. Стандарти професійної підготовки вчителів середньої школи США в системі безперервної освіти спрямовано на об'єднання в систему всіх елементів, які забезпечують використання новітніх знань, навичок і вмінь у процесі освіти дорослих. На думку С. Шандрук, стандарти, розроблені Національною радою з розвитку

персоналу (National Staff Development Council), представляють аналіз факторів, які сприяють створенню конструктивної системи безперервної освіти вчителів американських загальноосвітніх шкіл і вказують на потребу результативного професійного підвищення кваліфікації освітян [5, с. 218].

За результатами вивчення програм підвищення кваліфікації вчителів, які практикуються у сучасній системі післядипломної освіти, характерними ознаками цих програм є: а) побудова змісту підвищення кваліфікації на основі єдності базових і засвоєння принципово нових знань; б) виражена направленість програм підвищення кваліфікації; в) розширення освітнього середовища післядипломної освіти вчителів; г) різноманітність технологій навчання дорослих.

Різні програми підвищення кваліфікації включають аспекти, пов'язані з освітою дорослих. Зміст програм підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ у США був і залишається предметом багатьох досліджень і дискусій. Учені висувають певні вимоги до змісту таких програм. Так, К. Ебл і В. Маккінчі [6] запропонували узагальнений перелік тем, які повинні бути розглянуті й реалізовані в рамках таких програм. На їхню думку, необхідно:

1. Розширити перелік професійно значущих умінь і навичок, необхідних викладачеві для організації навчального процесу з різним контингентом студентів, що включають використання методів і форм навчання, телекомунікаційних і комп'ютерних технологій.

2. Формувати уміння викладача налагоджувати міжособистісні стосунки зі студентами, адже успішному педагогічному спілкуванню сприяють емпатійні процеси, тому що для більшості студентів співпереживання викладача і його зацікавленість в успіхах студентів дуже важливі.

3. Розширити знання викладача з питань вікової й педагогічної психології, навчити його глибоко аналізувати особистісну сутність студентів, установлювати їх індивідуальну своєрідність та адаптувати свою викладацьку методикку до досвіду молодих людей, їх інтересів і мотивації.

4. Допомогти викладачеві усвідомити, наскільки організаційна структура того чи іншого курсу сприяє або перешкоджає засвоєнню матеріалу, навчити його застосовувати особистісно зорієнтований підхід до кожного студента, адже успішне професійно-комунікативне спілкування є одним із компонентів ефективного викладання.

5. Розвивати регулюючу функцію самосвідомості викладача, основним способом здійснення якої є педагогічна рефлексія, а за

допомогою рефлексії самосвідомість регулює самоорганізацію, пристосування, корекцію, мобілізацію власної поведінки, вчинків, спілкування.

6. Допомогти викладачеві знайти внутрішнє задоволення від своєї роботи, зміцнити мотиваційно-стимулюючу базу його діяльності.

7. Підтримувати у викладача бажання спілкуватися з колегами, обговорюючи проблеми навчання студентів, вчитися у них, критично осмислювати свій і чужий педагогічний досвід.

8. Дати можливість викладачеві здійснювати зворотний зв'язок у процесі викладання, що може бути реалізований у вигляді аналізу рейтингової оцінки студентів, відеозапису занять або звітів про їх відвідування.

Висновки. На сьогодні у сфері освіти США відбуваються глибокі зміни, поновлюються всі ланки системи освіти, включаючи й вищу школу. У зв'язку з переходом до системи безперервної освіти кардинально змінюються вимоги до викладача середньої та вищої школи, до змісту, форм і методів його підготовки й перепідготовки. Неперервний професійний розвиток є обов'язковою умовою для кожного члена викладацького колективу. Основними шляхами професійного розвитку педагогів, що працюють у сфері вищої освіти, є такі: офіційні курси підвищення кваліфікації, активне навчання, участь у конференціях, семінарах, взаємовідвідування та взаємоаналіз, наставництво, самоосвіта (вивчення професійної літератури, втілення у викладання власних наукових досліджень тощо), співпраця з

колегами. Якість підготовки вчительського корпусу США забезпечується завдяки системі державних та суспільних стандартів. Оцінювання якості підготовки вчителів регламентується законодавчими та виконавчими органами штатів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПМ, 2010. – 304.
2. Воляннюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [Электронный ресурс] / Н. Ю. Воляннюк – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/books/xhpi/2003#21p37-47.htm>
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів на Заході: спільність та розбіжності. – К. : Вища школа, 1997. – С. 30–42.
4. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США: на примере штата Южная Каролина: дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Анна Андреевна Хатюшина. – М., 2009. – 171 с.
5. Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : монографія. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 496 с.
6. Eble K. E. Improving Undergraduate Education Through Faculty Development / K. E. Eble, W. J. McKeachie. – San Francisco : Jossey-Bass, 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Габелко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підвищення професійної освіти в США.

УДК 37

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ПОКАЗНИК ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград)

У наш час, в період бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, коли інформатизація набуває глобального характеру і впливає на усі сторони людської діяльності, відбуваються глобальні зрушення в громадському розвитку – людська цивілізація знаходиться в стані побудови інформаційного суспільства. В умовах інформаційного суспільства, що швидко розвивається, на усі сфери діяльності людини, на увесь простір його існування безпосередній вплив чинять інформаційно-комунікаційні технології через процеси інформатизації.

Нам близька точка зору А.Д. Тойнбі, який виявив закономірний зв'язок між розвитком особистості і суспільством. Він констатував, що

саме завдяки внутрішньому розвитку особистості людина і набуває можливості здійснювати творчі акти, що і зумовлює розвиток самого суспільства. Наступив перехідний етап точки біфуркації в розвитку людства: етап саморозвитку особистості, її здібності до творення нового. Це етап особистісної креативності, який визначається зрілістю самої особи, а також розвитком суспільства.

Мета дослідження: показати взаємозв'язок категорій «інформаційна культура» та «зрілість особи» за умови процесу інформатизації суспільства.

На основі використання інформаційно-комунікаційних технологій відбуваються

глобальні зміни в культурі – процеси діалогу і взаємопроникнення культур.

При аналізі цих змін філософія, культурологія використовують такі поняття, як "традиційна культура", "техногенна культура", "інформаційна культура", "комп'ютерна культура", часто не розкриваючи їх, не пояснюючи взаємозв'язок між цими поняттями, міру їх входження в поняття сучасної культури, їх роль в її формуванні. Ці поняття використовуються не лише у філософії, але і в інших галузях знання, наприклад, в педагогіці, де вони здобувають інший сенс.

У міру розвитку інформаційного суспільства інформаційна культура переходить в стійку категорію загальнопрофесійної характеристики фахівця (Колін К.К. та ін.).

Окрім цього, інформаційна культура розглядається в загальноосвітньому сенсі як характеристика людини, що існує і розвивається в просторі інформаційного суспільства (О.О. Ракітіна, В.О. Шаповалов, О.Г. Гейн, Н.І. Гендіна та інші).

Формування культури нової суспільної форми в умовах глобальних процесів інформатизації стає об'єктом аналізу філософії, культурології. Поняття інформаційної культури розглядається як "галузь культури, пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості" [4, с. 57]; "інформаційна діяльність аксіологічного характеру, тобто зумовлена цінностями культури" [6, с. 15]; "якісна характеристика життєдіяльності людини в галузі отримання, передачі, зберігання і використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності" [18, с. 28]; "рівень знань, що дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь в його формуванні і сприяти інформаційній взаємодії" [10, с. 59]; "міра досконалості людини, суспільства або певної його частини в усіх можливих видах роботи з інформацією: її отриманні, накопиченні, кодуванні і переробці будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно новій інформації, її передачі, практичному використанні" [14, с. 3] і т. д.

Виходячи з аналізу цих і багатьох інших подібних визначень, можна зробити висновок, що це поняття трактується як інформаційна культура людини, адаптаційний механізм існування її в інформаційному суспільстві. При цьому формування інформаційної культури особистості стає одним з основних завдань соціальних інститутів суспільства, а метою її формування стає соціалізація і аккультурація людини в нових умовах існування, які нестримно міняються услід за бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і заснованих на їх застосуванні усіх

без виключення просторів людського існування і діяльності.

Проте, інформаційну культуру в сучасному інформаційному суспільстві слід розглядати не лише як міру сформованості людини для органічного входження в інформаційне суспільство, в простір культури цього суспільства, але і як досягнутий рівень організації інформаційних процесів; міра задоволення людей в інформаційному спілкуванні; рівень ефективності створення, збору, зберігання, переробки, передачі, представлення і використання інформації, що забезпечує цілісну картину світу, передбачення наслідків рішень, що приймаються. Будучи продуктом розвитку інформаційного суспільства, інформаційна культура є ширшим поняттям, ніж техногенна культура і включає усі основні її характеристики, що не суперечать цивілізаційному розвитку. При цьому з'являються нові складові, що виступають паттернами інформаційної культури, які характерні тільки для інформаційного суспільства, що сформувалося в цілому, і його інформаційно-комунікаційних технологій (комунікація і міжособистісне спілкування, інформаційна безпека, сфера інформаційних послуг і так інше).

В.К. Белошапка доводить, що на кожен існуючий об'єкт у світі можна дивитися з трьох фундаментальних точок зору, відповідно до тріади речовина-енергія-інформація. Автор підкреслює головний, домінуючий характер інформаційного аспекту, відзначаючи, що інформаційна точка зору на світ не з'явилася у зв'язку з винаходом комп'ютера: "інформаційну точку зору взагалі навряд чи можна визнати принципово новою. Такі погляди не були чужими ні новому часу, ні середнім вікам, ні античності. Але якщо усі ці особливості системно-інформаційної точки зору ми можемо побачити і у минулому, то лише в зачатковій або незрілій формі. Мова, якщо завгодно, про пізнання світу людиною, про міру зрілості цього пізнання" [2, с. 4].

У сучасних умовах потрібне створення розвиненого механізму саморегуляції суспільства, здатного виявляти, передбачати кризові ситуації, загострення соціальних протиріч і проблем, тенденції протидії і гальмування, розв'язувати їх, виходячи з принципів і закономірностей інформаційного суспільства. Таким механізмом соціальної еволюції, що забезпечує саморегулювання і самоврядування політичної, ідеологічної, інформаційної громадських підсистем, на думку Л.О. Проніної, є інформаційна культура. Інформаційна культура сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і

ролі у світі, що оточує її, історії, системі сучасних світових зв'язків [12].

Таким чином, системно-інформаційна точка зору людини на світ або сформованість основ його інформаційної культури, свідчить про міру зрілості людини.

Як показано вище, поняття культури характеризує певну міру зрілості суспільства і людини. Ще Давні греки – творці високих зразків культури, які і сьогодні виступають у вигляді естетичних ідеалів створили систему освіти, яка прагнула не лише до професіоналізму в якій-небудь галузі, але орієнтувалася на формування особистості, людини що мало ціннісні орієнтації, що склалися, та світогляд.

Взаємозв'язок інформаційної культури і зрілості особи виділила І.Г. Овчиннікова. На її думку, інформаційна культура того, що навчається в системі безперервної освіти, має ширше значення. Вона сприяє на довузівському рівні підвищенню рівня навчальної готовності, соціальному самовизначенню (освітня зрілість). На рівні вишу – сприяє готовності до професійної діяльності, професійного самовизначення (академічна зрілість). На після вузівському етапі – визначає готовність до вдосконалення професійної майстерності і кар'єрного зростання (професійна зрілість). [11].

Для підтвердження нашої гіпотези проаналізуємо розвиток розуміння категорії "зрілість".

А.І. Введенський у свій час висловив думку про те, що різні цілі при вивченні того самого об'єкта передбачають можливість його опису і класифікації різними способами за різними підставами [3]. У наш час це положення набуло теоретико-методологічного обґрунтування. Сьогодні загальновизнано, що не існує єдино можливого способу декомпозиції об'єкта на складові елементи, так само як і не існує єдино правильного опису цього об'єкта.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в теорії педагогіки ще не склалося досить повної і єдиної думки в розумінні того, що являє собою зрілість особистості як сутність, які її риси, що визначають приналежність до типу професійної зрілої особистості.

Аналіз філософського змісту категорії якості показує, що вихідною посилкою для визначення сутності соціально-професійної зрілості працівника міліції крізь призму даної категорії служить визнання того, що світ являє собою нескінченну розмаїтість речей, явищ, подій. Відзначаючи цю властивість речей, поряд із матеріальною і єдністю, виявляти своє розходження, філософи визначають його як якість: «... здатність всього існуючого виділяти себе з навколишнього світу є універсальна і тому чисто логічна властивість. Якість, таким чином,

є простим наслідком чи способом вираження факту існування, буття речей, явищ, процесів, подій. Існувати — це значить мати якість» [1, с.31].

У складних соціальних системах якість установлюється через функцію даного об'єкта – системи щодо інших систем. Більше того, будь-який об'єкт чи система залишаються такими, тобто зберігають свою якість доти, поки зберігається незмінною їхня функція.

Вихідним у дослідженні об'єкта як якості є з'ясування джерел його походження. Оскільки всяка якісна визначеність є результатом розвитку, остільки виявлення його детермінації по суті являє собою опис процесу розвитку, що породжує дану визначеність. З філософської точки зору феномен зрілості розглядається як певний фіксований момент прогресу, що вказує на рівень або етап розвитку, якісні параметри і характеристики, що досягнуті процесом чи явищем у його вічному і безперервному русі. Категорія «зрілість» думкою фіксує момент статичності в тому, що розвивається і змінюється, відносна перерва руху і зміни. Суттєвою ознакою категорії зрілості є те, що вона характеризує момент вищого досягнення у прогресі певного явища.

Загальноживане розуміння поняття «зрілість» наведено в словниках. Словник української мови визначає «зрілість» як «стан організму, який досяг повного розвитку; високий ступінь розвитку, досконалості, майстерності». І далі «зрілий – який досяг певного розвитку, властивого людині; який має великий досвід, досяг високої майстерності, цілком сформований; глибоко продуманий, створений, здійснений на основі великого досвіду, майстерності і т. ін.» [15].

На думку Л.М. Когана поняття «зрілість» може бути застосоване у будь-якій складній системі для характеристики її окремих елементів і всієї системи в цілому. І це такий стан елементів і всієї системи, при якому даний елемент здатний цілком здійснити свої функції, реалізувати в практичній діяльності (функціонуванні) свої якісні характеристики. Тобто зрілість системи в цілому означає повну реалізацію її системної якості [8].

Як зазначає П.М. Якобсон, про феномен зрілості особистості йдеться в тому випадку, коли основні лінії її розвитку розглядаються в аспекті переходу від незрілих, недосконалих форм існування до найбільш досконалих. На думку автора, особистісна зрілість являє собою суспільно-історичний феномен. Тому розуміння зрілості людини в різних суспільних умовах має різний зміст: «... Ми виходимо з того поняття зрілості, котре відповідає сучасному етапу розвитку культури в умовах нашого...

суспільства. Під зрілістю особистості розуміється перш за все соціальна зрілість, що виявляється в тому, наскільки адекватно розуміє людина своє місце в суспільстві, яким світоглядом чи філософією користується, як ставиться до суспільних інституцій (норми моралі, норми права, закони, соціальні цінності), до власних обов'язків і власної праці» [19, с.142].

З безлічі визначень зрілої особистості, у яких фіксуються основні прояви властивостей, заслуговує на увагу трактування П.Я. Гальперіна, який вважає, що особистість можна вважати зрілою тоді, коли вільно і свідомо вибираються і ставляться нею цілі своїх дій (з урахуванням причинних відносин, свого морального почуття), за наслідки яких особистість несе відповідальність перед природою, суспільством і своїм сумлінням [5, с. 91].

У соціально-психологічному контексті поняття "зрілість" найчастіше трактується як досягнення в розвитку особистості її індивідуальності, які характеризуються здатністю людини до "самостояння" в житті, коли вона не потребує тих "підпор" і "допомогах" з боку інших, які б підтримували її життєву рівновагу і забезпечували б протистояння труднощам життя (К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андрєєва, О.Г. Асмолов, В.І. Слободчиков та ін.).

Зокрема, Г. С. Сухобская [16; 17] у низці своїх робіт зупиняється на характеристиці найважливіших атрибутів індивідуально-психологічної зрілості, до яких вона відносить наступні здібності:

– до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі розвинених умінь здобувати потрібну інформацію і аналізувати її стосовно цілей, пов'язаних з розв'язанням конкретних і нестандартних ситуацій в усіх сферах життєдіяльності;

– до мобілізації себе на виконання власного рішення про дію всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не вмотивованому бажанню його припинити ("втомився", "не хочу", "важко" і тому подібне);

– до самостійного відстежування ходу виконання власних дій і їх результатів (що припускає готовність особи до "нормального уявного роздвоєння" на "Я-виконавця" і "Я-контролера");

– до прояву оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості й об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків;

– до емоційно-адекватної реакції на різні ситуації власної поведінки.

М.В. Лукічева у своєму дослідженні виходить з розуміння зрілості "не як завершеної у своєму формуванні структури, а як якісної

характеристики розвитку особистості стосовно будь-якого етапу онтогенезу, що обумовлює можливість успішного переходу особи на наступну стадію розвитку. Поняття "зрілість" розкривається у зв'язку з поняттям "розвиток", характеризуючи певний етап розвитку явища або процесу, "момент його якісної визначеності" [9, С. 40]. Використання такого підходу припускає виявлення якостей, що дозволяють осіб виступати повноцінним суб'єктом діяльності. У рамках цього підходу можна розглядати і такий прояв зрілості як активність.

Найбільш повно поняття «зрілість» відносно особистості розглядається у межах акмеології. Вона визначається як галузь наукового знання, що виникла на межі природничих, суспільних і гуманітарних дисциплін і вивчає «закономірності і феномени розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку». Акмеологія всебічно висвітлює особливості зрілості [7, с. 11].

З акмеологічної точки зору, зрілість особистості – це особлива межа, якої досягає людина на певному етапі свого розвитку і яка збігається з найбільш повним розкриттям і реалізацією її можливостей у домінуючих сферах життєдіяльності.

Отже, аналіз літературних джерел показує, що феномен зрілості особистості не набув однозначного концептуального вираження на різних рівнях теоретичного дослідження й усередині них. Це пов'язано насамперед із тим, що з'ясування змісту цього поняття ведеться на різних підставах, виходячи зі специфіки підходу того чи іншого автора.

На наш погляд, вихідними при дослідженні проблеми зрілості доцільно розглядати діалектико-матеріалістичну концепцію розвитку особистості як об'єкта і суб'єкта суспільних відносин. Специфіка філософсько-соціологічного та психолого-педагогічного підходу до проблеми зрілості особистості складається, по-перше, із з'ясування сутності зрілості як особливого якісного стану в розвитку будь-якої системи та, по-друге, у розкритті сутності і соціальної зумовленості зрілості особистості як показника її інтегрованості в соціальне ціле.

Загальнофілософське розуміння цього поняття передбачає, що йдеться про складну систему з особливим типом функціонування і розвитку. Їй притаманна внутрішня оптимальність. Саме оптимальність функціонування забезпечує не тільки спрямованість розвитку особистості, виникнення і нагромадження її нових стратегічних можливостей, але виявляє себе як показник її цілісності, організованості, що є важливим фактором її подальшого розвитку.

Отож, з огляду на викладене вище, за основу у своєму дослідженні ми приймаємо таке робоче визначення: зрілість – це особливий якісний стан розвитку особистості як системи, що інтегрально характеризує її оптимальне функціонування в напрямку подальшого прогресивного розвитку.

Проведений аналіз показав залежність визначення змісту зрілості особи від конкретної культури, «оскільки людина формується в конкретному історичному часі й просторі, в процесі практичної діяльності і виховання» [13, С. 41].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахлибининский Б.В. Теория качества в науке и практике: Методол.анализ [Текст] / Б.В. Ахлибининский, Н.И. Храленко. - Л.: Издательство ЛГУ, 1989. - 197 с.
2. Белошапка В. Мир как информационная структура // Информатика и образование.– 1988. – №5. – С. 3-9.
3. Введенский А.И. Психология без всякой метафизики / А.И. Введенский. - Изд. 3-е, вновь испр. и доп. - Пг. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. - VIII, 359 с.
4. Вохрышева М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: сб. ст. Вып. 6. Методология и организация информационно-культурологических исследований / науч. ред. Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. – М.; Магнитогорск, 1997.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию/ П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с
6. Гречихин А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: сб. ст. / под ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. – М., 1994.
7. Деркач А.А. Акмеология: уч. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
8. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека [Текст] / Л.Н. Коган. — М.: Мысль, 1984. — 252 с.
9. Лукичева М.В. Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Лукичева ; Яросл. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2007. – 171 с.

10. Медведева Е.А. Основы информационной культуры // Социс. – 1994. –№ 11.

11. Овчинникова И.Г. Развитие информационной культуры обучающихся в системе непрерывного образования: автореф. дис.д-ра пед. наук Текст./И.Г. Овчинникова. Магнитогорск, 2009. – 45 с.

12. Пронина Л.А. Информационная культура как фактор развития информационного общества [Электронный ресурс] // Аналитика культурологии. – 2008. –№ 10. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-kultura-kak-faktor-razvitiya-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения:21.12.2014).

13. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574, [2] с.

14. Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. Сер.1. – 1994. – № 7.

15. Словник української мови. В 10 томах. Т.3. / Ред. Кол. І.К. Білодід та ін. –К: Наукова думка, 1972. - 744 с.

16. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики//Новые знания/Г.С. Сухобская. –2002. - №4. – С.17 – 20.

17. Сухобская Г.С. Социальная и социально-психологическая зрелость: основы идентификации личности в образовательном процессе//Понятийный аппарат педагогики и образования. – Вып. 5/Отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Гуманитар. Изд.центр ВЛАДОС, 2007. – С. 215 -218.

18. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М.: Аспект Пресс, 2004.

19. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности /П.М.Якобсон// Психол. журнал. 1981. Т. 2. № 4. С. 149

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема становлення особистості в умовах інформатизації суспільства.

УДК 796.015

ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Інна ГАЛІМСЬКА (Кіровоград)

Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, зумовлюють постійне зростання вимог до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. На сьогодні пріоритетним завданням вищої освіти є формування нової генерації фахівців, здатних на основі інтеграції

загальнолюдських і професійних цінностей реалізовувати в професії індивідуальний спосіб життєдіяльності, орієнтуватися на сучасні технології, напрацьовувати власну стратегію професійної діяльності, реально оцінювати свої можливості та нести відповідальність за результати своєї праці. Відповідно актуальною

проблемою для педагогічної теорії та практики є формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, спрямоване насамперед на створення передумов для виходу студента на оптимальну траєкторію власного професійного розвитку.

Викладене повною мірою стосується й проблеми підготовки фахівців цивільної авіації, здатних до виконання професійної діяльності у сучасних умовах зростання технічної оснащеності та інформаційної насиченості праці, збільшення швидкості обробки інформації, необхідності прийняття рішень і виконання дій у нестандартних ситуаціях, вміння ставити і вирішувати неординарні практичні завдання. Такі умови діяльності висувають суттєві вимоги до фізичних, психологічних і психофізично значущих якостей особистості сучасного авіаційного фахівця. У цьому контексті фізичне виховання розглядається як важливий системоутворюючий фактор наукової організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців цивільної авіації. Брак належної загальної та спеціальної фізичної підготовки призводить до різкого зниження їх працездатності, погіршення стану здоров'я і, як наслідок, ранньої професійної дискваліфікації. Як свідчить статистика, більше 80–90% нещасних випадків пов'язано з неповноцінними фізичними та психологічними якостями працюючих, а вік дискваліфікації авіаційних фахівців значно зменшився і становить на сьогодні 32–34 роки.

Узагальнення практичного досвіду, аналіз статистичних закономірностей катастроф літальних апаратів, об'єктивні дані про стан здоров'я авіаційних фахівців вимагають системного підходу і дають змогу стверджувати, що рівень фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців не відповідає сучасним вимогам розв'язання визначених проблем.

Аналіз системи підготовки авіаційних фахівців у провідних навчальних закладах України дав змогу виявити такі суперечності підготовки між: соціальним замовленням щодо якісної професійно фізичної підготовки (ФП) у вищій школі і недостатнім рівнем сформованості у майбутніх фахівців авіаційного профілю готовності до професійної діяльності; інтегративним характером вимог, що їх висувають до майбутнього авіаційного фахівця, і недостатньою розробленістю науково-методичних основ формування готовності майбутніх авіаційних фахівців до професійної діяльності засобами професійно фізичної підготовки; між невідповідністю кількості предметів у навчальних планах і робочих програмах і принципами системності й поступовості підготовки майбутніх авіаційних фахівців; неефективним формуванням

професійно значущих психофізіологічних і фізичних якостей та підвищенням рівня можливостей функціональних систем, що забезпечують високий рівень загальної та спеціальної підготовки; між відсутністю оздоровчих і професійно-прикладних завдань на заняттях та набуття професійних знань і навичок. Крім того, програми з фізичного виховання, розроблені у ВНЗ авіаційного профілю, включають нормативні види занять, що не мають прикладного значення для обраної спеціальності. Процес підготовки майбутніх авіаційних фахівців не передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів.

Розгляд сучасної концепції фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців вимагає змін в її структурі та змісті, що свідчить про необхідність створення відповідних педагогічних умов для вдосконалення, а в деяких випадках і формування фізичних та психофізичних якостей, які визначають успішне опанування льотною спеціальністю, надійність професійних знань, навичок і вмінь, високий рівень працездатності і збереження професійного довголіття майбутніх авіаційних фахівців.

Науковому дослідженню професійно фізичної підготовки присвячено ряд наукових праць, але немає єдиного визначення цього виду підготовки, а отже, її мету, завдання та функції недостатньо досліджено. Так, дослідник О. Зарічанський стверджує, що професійно-прикладна фізична підготовка – це спеціалізований вид фізичного виховання, спрямований на формування і підтримку належного рівня фізичної підготовленості майбутніх авіаційних фахівців відповідно до вимог конкретного виду професійної діяльності. О. Коломієць та Р. Римик у своїх дослідженнях доводять, що професійно-прикладна фізична підготовка являє собою спеціалізований вид фізичного виховання, здійснюваний згідно з особливостями обраної професії. В. Філінков та С. Халайджі вважають професійно фізичну підготовку складовою частиною формування висококваліфікованих професіоналів, ефективним засобом забезпечення їхньої фізичної надійності і готовності до активної життєдіяльності та високопродуктивної праці в обраній галузі. На думку О. Ярмошук, професійно фізична підготовка формується одночасно із загальною фізичною підготовкою залежно від виду праці.

Серед наукових досліджень в авіаційній галузі слід відзначити роботи В. Асріяна, І. Буцика, Л. Зеленської, О. Керницького, Є. Кміти, Р. Макарова, П. Онипченка, В. Осьодлого, Г. Пашенко, А. Селезнева, Е. Суркової, І. Філенка, Ю. Щербини. Наукові доробки О. Зарічанського, В. Сапронова,

А. Магльованого, В. Кузнецова, В. Жернавкова, Р. Макарова присвячені загальним проблемам професійної підготовки льотного складу.

Отже, стрімкі зміни у сфері технічного та інформаційного забезпечення польотів, упровадження прогресивних технологій навчання вимагають постійного пошуку інноваційних форм і методів підготовки майбутніх авіаційних фахівців, забезпечення їх професійної реалізації та надійності, пріоритетного значення в запровадженні яких набуває фізична підготовка.

Аналіз льотної діяльності переконує в тому, що сучасні можливості авіаційної техніки та підвищення вимог до якостей авіаспеціалістів обумовлюють необхідність науково обґрунтованого формування особистісних, індивідуально-психологічних, психофізіологічних і фізичних якостей майбутніх авіаційних фахівців, а також змін технологій навчального процесу, рівень яких не відповідає сьогоденним вимогам прискореного науково-технічного прогресу в авіації. Отже, виникає потреба у розробці педагогічних умов для формування та вдосконалення фізичних і психофізичних якостей, а також знань, навичок і вмінь майбутніх авіаційних фахівців, а відтак необхідно розв'язати проблему виявлення впливу професійно-прикладної фізичної підготовки на професійну діяльність майбутніх авіаційних фахівців.

У зв'язку з європейською орієнтацією України та входженням України до Європейського освітнього і наукового простору, системою вищої освіти України реалізуються ідеї Болонського процесу, а це вимагає підвищення якості навчання, розробки нових педагогічних технологій, що забезпечують індивідуалізацію навчання, особистісно-орієнтоване навчання та виховання.

Фізичне виховання – система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок і вмінь.

Фізичне виховання у вищому навчальному закладі є невід'ємною частиною формування загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця, системи гуманістичного виховання студентів.

Як навчальна дисципліна, обов'язкова для всіх спеціальностей, воно є також засобом оптимізації фізичного і фізіологічного стану студентів у процесі професійної підготовки.

Фізичне виховання спрямоване на розв'язання таких специфічних завдань:

- формування у студентів високих вольових і фізичних якостей;

- формування готовності до високопродуктивної праці;
- збереження і зміцнення здоров'я студентів, сприяння всебічному розвитку організму;
- підтримання високої працездатності протягом усього періоду навчання; всебічна фізична підготовка;
- професійно-прикладна фізична підготовка студентів з урахуванням особливостей майбутньої трудової діяльності;
- виховання усвідомлення необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом.

Фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах здійснюється протягом усього періоду навчання в таких формах: навчальні заняття, самостійні заняття фізичною культурою, спортом і туризмом, фізичні вправи в режимі дня, масові оздоровчі, фізкультурні та спортивні заходи. Усі форми взаємопов'язані, доповнюють одна одну, постають як цілісний процес фізичного вдосконалення.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання у ВНЗ на основі вимог галузевих стандартів підготовки фахівців, стану здоров'я, індивідуальних інтересів студентів знайшла відображення в роботах багатьох учених. Вітчизняні та зарубіжні науковці акцентують увагу на тому, що традиційна система фізичного виховання не в змозі ефективно впливати на розвиток індивідуальних фізичних здібностей, формування професійно-прикладних фізичних умінь та навичок студентів.

Результати досліджень свідчать, що кількість студентів з відхиленнями в стані здоров'я з кожним роком зростає. Попереднє навчання в школі й наступне у вузі супроводжується дефіцитом рухової активності, нервовою перенапругою, пов'язаним з необхідністю переробки й освоєння студентами великої кількості інформації. Ці фактори підсилюються екологічними умовами життя, що створює передумови для розвитку у студентів відхилень у стані здоров'я та загострення хронічних захворювань.

Як відомо, система фізичного виховання, сприяючи вирішенню оздоровчих, освітніх і виховних завдань, за допомогою професійно фізичної підготовки, адаптує студентів до навчально-професійної діяльності. Рухова активність позитивно впливає на розумову працездатність студентів. Для накопичення резервів, удосконалення фізичних і функціональних можливостей рекомендовано займатися фізичними вправами не менше трьох разів на тиждень.

Як відзначено, заняття з фізичного виховання допомагають студентам засвоювати великий об'єм знань з інших дисциплін, підвищують якість навчання. В освітній системі фізична культура знаходиться в єдності з іншими навчальними дисциплінами, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців.

Студентам, у яких майбутня професійна діяльність проходитиме в природних умовах навколишнього середовища, необхідно володіти комплексною витривалістю, циклічними локомоторними руховими навичками, які застосовуються у повсякденному житті.

На думку вчених, ефективність майбутньої професійної діяльності студентів інформаційно - комунікаційної спеціальності залежить від швидкості переробки інформації, простої рухової реакції, координації рухів. Інженерам - програмістам визначено, що необхідно володіти такими психофізичними якостями: увага, пам'ять, статична витривалість, рівновага із зоровим аналізатором і без нього, швидкість перебудови рухової дії, просторове орієнтування, вестибулярна стійкість.

Для студентів транспортного факультету професійно важливими якостями є витривалість (42,2 %), швидкість (22,01 %), координаційні здібності (22,93 %).

Результати досліджень свідчать, що праця лікаря вимагає високої працездатності, великого розумового навантаження, значних фізичних зусиль, динамічної та статичної витривалості.

Студентам, які навчаються за юридичними, технічними спеціальностями, необхідний високий рівень психофізичної підготовки, а представникам гуманітарних професій досить мати хороший рівень загальної фізичної підготовленості.

Представникам гуманітарних професій для розвитку загальної витривалості рекомендується займатися легкою атлетикою, плаванням, лижним спортом, веслуванням, усіма видами туризму.

До засобів фізичної підготовки інженерів залізничного транспорту пропонуються окремі елементи різних видів спорту, прикладні вправи, біг у режимі великої і субмаксимальної потужності, прикладні види спорту, оздоровчі сили природи та гігієнічні чинники.

Основу практичної підготовки студентів енергетичних спеціальностей повинні складати заняття з легкої атлетики, плавання, спортивних ігор, прикладної гімнастики, включаючи спеціальні вправи, спрямовані на формування професійно-важливих психофізіологічних і психофізичних якостей і навичок, необхідних для успішної виробничої діяльності на енергетичних підприємствах.

Як стверджено, основними засобами ФП студентів машинобудівних спеціальностей є

вправи, які застосовуються в легкій атлетиці, гімнастиці, плаванні, спортивних іграх (баскетбол, бадмінтон, волейбол), на тренажерах.

Використання у традиційній системі навчання багатофункціональних тренажерів дозволяє оптимізувати ФП майбутніх інженерів металургійної галузі.

У результаті досліджень з'ясовано, що використання засобів футболу в ФП студентів, які навчаються за спеціальністю "Оподаткування", сприяло покращенню показників фізичної підготовленості, соматичного здоров'я та психофізичної підготовки юнаків. Зимовий футбол, як засіб фізичного виховання студентів технічних ВНЗ, запропонований у кліматичних умовах Сибіру. Досліджено та доведено ефективність застосування фітнес-аеробіки у процесі ФП студенток економічних спеціальностей, волейболу - для студентів фізичного факультету, баскетболу - з метою поліпшення психофізичних якостей майбутніх вчителів, студентів вузів технічного профілю.

Для студентів авіаційного університету розроблені та впроваджені експериментальні програми, які включають елементи ФП на основі гандболу, міні-футболу, баскетболу, волейболу. Для вдосконалення професійно важливих якостей, характерних для інженерних професій, рекомендуються рухливі та спортивні ігри: баскетбол, волейбол, гандбол та їх елементи, які виконуються в ускладнених і екстремальних умовах: без зорового контролю, з певним тактичним завданням. Такі види спорту, як легка атлетика, лижний спорт, спортивні ігри, плавання, гімнастика, використовуються як найбільш важливі засоби у формуванні професійно важливих якостей інженерів будівельних спеціальностей.

Методика розвитку професійно важливих якостей у майбутніх менеджерів державної служби передбачає використання елементів волейболу, баскетболу, рухливих ігор, шейпінгу, атлетичної гімнастики, хатха-йоги, психом'язової релаксації, гімнастики для очей.

Є дані, які доводять ефективність застосування рукопашного бою, спортивного орієнтування, міні - футболу в фізичній підготовці студентів економічних спеціальностей.

Розроблено і експериментально обґрунтовано застосування комплексів вправ у ФП студентів факультету інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на розвиток координаційних та швидкісних здібностей.

У результаті досліджень було визначено професійно-важливі якості майбутніх радіотехніків, з'ясовано, що у ВНЗ до програми

ФП необхідно включати як традиційні засоби: вправи з гімнастики, легкої атлетики, плавання, спортивні ігри, так і нетрадиційні види фізичних вправ: спортивне орієнтування, фітнес, "Роуп-скипінг", "Боді-флукс".

Результатами дослідження доведено застосування бігу, ходьби, плавання, спортивних ігор для формування професійно важливих психофізичних якостей у студентів, які навчаються за спеціальністю "Стоматологія". У ФП використовувалися елементи гри в шахи, стрибки зі скакалкою, подолання смуг перешкод з урахуванням часу. Для студентів, які обрали професію хірурга, пропонуються заняття, що сприяють розвитку динамічної та статичної витривалості, під час проведення яких застосовуються вправи з атлетичної гімнастики, легкої атлетики.

В експериментальній програмі ФП студентів, які навчаються за спеціальністю "Соціологія", застосовувалися вправи ритмічної гімнастики, аеробіки, легкої атлетики, лижного спорту, плавання, спортивних і рухливих ігор.

Для розвитку професійно важливих психофізичних якостей у студентів металургійного університету (оперативного мислення, концентрації і перемикання уваги) в програму занять ФП пропонується включати волейбол, футбол, баскетбол; кікбоксинг. Для студентів, які навчаються за спеціальністю "Ливарне виробництво чорних та кольорових металів" у Російському державному технічному університеті, експериментальною методикою передбачено розвиток теплової стійкості організму, загальної витривалості із запровадженням методу колового тренування з елементами ігрових видів спорту та використанням тренажерів. З метою адаптації до майбутньої діяльності студенти були одягнуті в теплі костюми та займалися при підвищеній температурі тіла.

Основу практичного курсу ФП студентів будівельно-технологічних факультетів повинні складати вправи з видів спорту, які передбачені державними програмами. Дещо іншої точки зору дотримується інший вчений, який вважає, що впровадження програм з водних видів спорту (на прикладі парусного спорту) в навчальні плани ВНЗ дасть можливість більшою мірою використовувати природний чинник оздоровлення.

Основними засобами підвищення рівня адаптації до виробничих навантажень є трудові операції та фізичні вправи. Як відомо, руховий процес відбувається як на заняттях спортом, так і під час фізичної праці. Ретельний аналіз фізичних характеристик рухів дозволяє визначити прикладність виду спорту до вимог професії.

Формувати професійно необхідні психофізичні якості можна не тільки за допомогою спеціально підібраних вправ, але й за допомогою занять прикладними видами спорту.

Визначення придатності виду спорту з метою ФП можливо при врахуванні наступних чинників: ідентичності необхідних фізичних якостей і навичок, однакової спрямованості на вдосконалення психофізичних функцій. Підвищення ефективності занять з ФП можливе при збігові спрямованого впливу виду спорту на організм з вимогами спеціальності.

Загальна витривалість має найбільше значення для досягнення мети ФП, забезпечуючи тривалу працездатність у всіх видах праці. Для розвитку основних фізичних якостей студентів у зміст занять необхідно включати види спорту, які забезпечують фізіологічну базу працездатності (витривалість і силу). Для розвитку професійно важливих якостей потрібні дії, які перевершують у фізіологічному плані характеристики трудової активності. Тренована людина краще адаптується до нового виду фізичного навантаження, швидше акліматизується, легше переносить негативний вплив навколишнього середовища.

Ефективність фізичного виховання значною мірою залежить від мотивів, які стимулюють активність особистості:

- фізичне вдосконалення пов'язане з прагненням прискорити темпи власного розвитку, мати гідне місце в оточенні, допомогти уваги;
- дружня солідарність продиктована бажанням бути разом з друзями, співпрацювати з ними;
- відповідальність зумовлена необхідністю відвідувати заняття з фізичної культури, виконувати вимоги навчальної програми;
- суперництво пов'язане з бажанням виділитися, підняти свій престиж, бути першим;
- спортивний мотив зумовлений прагненням досягнути значних результатів; ігровий, що є засобом розваги, нервової розрядки, відпочинку та ін.

Фізична культура і спорт сприяють підвищенню і збереженню працездатності на тривалий час, зміцнюють організм, підвищують його опір захворюванням, позитивно впливають на функції всіх систем організму, що є надійним фундаментом успішної професійної діяльності фахівця.

Метою фізичного виховання студентів є формування фізичної культури особистості. Для досягнення поставленої мети передбачається рішення наступних виховних, освітніх, розвиваючих і оздоровчих завдань:

- розуміння ролі фізичної культури у розвитку особистості та підготовка її до професійної діяльності;

- знання науково-практичних основ фізичної культури і здорового способу життя;

- формування мотиваційно-цілісного ставлення до фізичної культури, установка на здоровий стиль життя, фізичне самовдосконалення і самовиховання, потреби в регулярних заняттях фізичними вправами і спортом;

- оволодіння системою практичних умінь і навичок, які забезпечують збереження і зміцнення здоров'я, психічне благополуччя, розвиток і вдосконалення психофізіологічних здібностей, якостей і властивостей особистості, самовизначення у фізичній культурі;

- забезпечення загальної і професійно-прикладної фізичної підготовленості, визначальною психофізіологічну готовність студента до майбутньої професії;

- придбання досвіду творчого використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей;

- повноцінне використання засобів фізичної культури для профілактики захворювань, збереження і зміцнення здоров'я, оволодіння вміннями з самоконтролю в процесі фізкультурно-спортивних занять.

Процес фізичного виховання студентів здійснюється на навчальних та позанавчальних заняттях протягом всього періоду навчання у ВУЗі.

Навчальні заняття:

- практичні та теоретичні, індивідуальні заняття.

Позанавчальні заняття:

- фізичні вправи в режимі навчального дня,
- заняття в спортивних клубах, секціях та групах за інтересами,

- самостійні заняття фізичними вправами, спортом і туризмом, масові оздоровчі, фізкультурні і спортивні заходи;

- професійна фізична підготовка студентів.

Використання різноманітних форм у процесі фізичного виховання створює умови, що забезпечують виконання студентами науково-обґрунтованого обсягу активної рухової діяльності, необхідної для нормального функціонування організму.

Практичний розділ програми спрямований на формування у студентів єдності знань і практичних умінь з фізичної культури, фізичних, психомоторних, професійно значущих якостей, рухових умінь і навичок, активне використання яких необхідно для організації здорового способу життя, вирішення завдань що виникають у навчальній, професійній, громадській, побутових сферах життєдіяльності, включення у процес фізичного самоосвіти та самовдосконалення. Практичний навчальний

матеріал для спеціального навчального відділення розробляється з урахуванням показань і протипоказань.

Отже, фізичне виховання у вищому навчальному закладі є невід'ємною частиною формування загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця, системи гуманістичного виховання студентів.

Як навчальна дисципліна, обов'язкова для всіх спеціальностей, воно є також засобом оптимізації фізичного і фізіологічного стану студентів у процесі професійної підготовки.

Фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах здійснюється протягом усього періоду навчання в таких формах: навчальні заняття, самостійні заняття фізичною культурою, спортом і туризмом, фізичні вправи в режимі дня, масові оздоровчі, фізкультурні та спортивні заходи. Усі форми взаємопов'язані, доповнюють одна одну, постають як цілісний процес фізичного вдосконалення.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання у ВНЗ на основі вимог галузевих стандартів підготовки фахівців, стану здоров'я, індивідуальних інтересів студентів знайшла відображення в роботах багатьох учених. Вітчизняні та зарубіжні науковці акцентують увагу на тому, що традиційна система фізичного виховання не в змозі ефективно впливати на розвиток індивідуальних фізичних здібностей, формування професійно-прикладних фізичних умінь та навичок студентів. Процес фізичного виховання студентів здійснюється на навчальних та позанавчальних заняттях протягом всього періоду навчання у ВУЗі. Для досягнення мети фізичного виховання передбачається рішення виховних, освітніх, розвиваючих і оздоровчих завдань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ильинич В.И. Физическая культура студента: учеб. / В.И. Ильинич. - М.: Гардарики, 2002. - 448 с.
2. Лейфа А.В. Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / А.В. Лейфа. - Киров, 2007. - 44 с.
3. Макаров Р. Н. Методические рекомендации по физической и психофизиологической подготовке летного и курсантского состава гражданской авиации: учеб. пособие / Р. Н. Макаров. - М.: Воздушный транспорт, 1988. - 344 с.
4. Маракушин А.И. Вітчизняний і закордонний досвід фізичної підготовки льотного складу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. С.С. Єрмакова. - Х., 2005. - №11. - С. 72-79.
5. Матвеев Л.П. Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях / Л.П. Матвеев, В.П. Полянский // Теория и практика физической культуры. - 1996. - № 7. - С. 42-47.

6. Одінаєв О.К., Маракушин А.І., Золочевський В.В. Організація і методика проведення занять з розділу фізичної підготовки: гімнастика: Навч.-метод. посіб. – Х.: ХУПС, 2005. – 33 с.

7. Орленко Н. Історичний огляд розвитку фізичного виховання у житті суспільства / Н. Орленко // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : Матеріали наук.-практ. конф., 20–21 березня 2008 р. – К.: НАУ, 2008. – С. 28–29.

8. Суворов Ю.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов: учебно-метод.

пособие / Ю.А. Суворов, В.А. Платонова. - СПб: СПб ГУИТМО, 2006. - 77 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галімска Інна Іванівна – старший викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: формування професійно значущих якостей особистості майбутнього авіаційного фахівця у льотному ВНЗ засобами фізичної підготовки.

УДК 37.014.53

ВКЛЮЧЕННЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

Ганна ДАВИДЕНКО (Вінниця)

Сучасний розвиток міжнародних стандартів у галузі прав людини нерозривно пов'язаний із забезпеченням безперешкодного доступу до соціальних прав кожної особи на засадах рівності й без дискримінації.

Про актуальність питання інтеграції осіб з особливим потребами свідчить значна кількість сучасних наукових публікацій. Це теоретичні напрацювання таких учених, як П.Таланчука, О.Безпалько, В.Ільїна, А.Колупаєвої, Є.Мартинова, О.Мовчан, О.Полякової, Т.Самсонова, Н.Софій, О.Столяренко, В.Синьова, Є.Тарасенка, Н.Шаповала, А.Шевцова, Ф.Амстронг, Н.Борисової, Б.Барбера, Г.Беккера, П.Бурдьє, Дж.Девіса, К.Дженкса, Х.Кербо, М.Крозье, Ф.Кросбі, П.Романова, В.Шмідт, К.Тейлора, О.Ярської-Смірної та ін.

Та попри суттєву зацікавленість педагогічною науковою спільнотою проблемою доступу осіб з інвалідністю до соціальних прав, недостатньо вивченим залишається питання оптимізації включення людей з обмеженнями медичного здоров'я у суспільне життя та освітній процес. Саме тому, на нашу думку, актуальним є дослідження основних заходів та моделей упровадження цієї інтеграції.

Мета статті – проаналізувати заходи, що нині розробляються й впроваджуються у країнах Європейського Союзу з метою надання людям з особливими потребами повного доступу до соціальних благ. Класифікувати моделі, на яких проводиться основний діяльнісний акцент в галузі освіти органами державної влади країн Євросоюзу.

Згідно з резолюцією 52/82 Генеральної Асамблеї від 12 грудня 1997 року основна мета цілісного підходу до інтеграції осіб з інвалідністю у суспільне життя є доступність. Її універсальними критеріями є врахування

соціального контексту, вікових, культурних факторів, взаємодії людини і середовища, а також конкретна ситуація, в якій може опинитися неповносправний.

Спеціалістами була розроблена низка критеріїв для оцінки ступеня доступності навколишнього середовища для інвалідів, куди увійшли а) орієнтація (наявність / відсутність необхідної інформації); мобільність (чи є можливість потрапити туди, куди необхідно); незалежність (чи можна вибрати те, що хочеться робити); проведення часу (чи може людина з інвалідністю займатися тим, чим захоче); соціальна інтеграція (ступінь прийняття іншими); фінансове забезпечення (наявність / відсутність необхідних коштів); зміни (готовність повносправного до змін у житті) [4, с. 3].

Указані критерії потребують перегляду інтегрального соціального поняття незахищеності й уразливості, які є основними причинами відсутності рівних можливостей для інвалідів. Як зазначається в «Доповіді про світовий соціальний розвиток» (2003) «жодна соціальна група по своїй суті не є вразливою. Разом з тим всі групи певною мірою вразливі, передовсім в силу існування економічних, соціальних і культурних бар'єрів, які обмежують можливості соціальної інтеграції й участі в житті суспільства членів цих груп або ж перешкоджають цьому» [1, с. 1].

У Європейському Союзі розробляються й впроваджують численні багатоаспектні заходи з метою надання людям з обмеженими фізичними можливостями повного доступу до соціальних благ й охоплюють транспортну, житлову й фінансову сфери. Уряди країн-членів проводять оптимізацію доступу людей з інвалідністю до соціальних благ «не залежно від того, чи є ці проблеми наслідком дезорганізації чи збоїв у

функціонуванні різних систем (політичної, законодавчої, інституціональної тощо), чи проявом суспільних відносин. Вивчені документи показали, що децентралізація соціальних виплат і розвиток районних центрів послуг (тобто закладів, що близькі людям з точки зору й здатні приймати рішення з урахуванням особистих обставин організації й управління) можуть суттєво покращити якість соціальних послуг і підвищити рівень соціальної участі осіб з особливими потребами» [2, с. 63].

Щодо конкретних виявів децентралізованої й організованої на місцях допомоги молоді з обмеженнями медичного здоров'я можна навести низку прикладів.

Так, в Об'єднаному Королівстві з 2001 року прийнято Акт про особливі освітні потреби й інвалідність, який вимагає від компаній, що надають послуги молодим інвалідам і дорослим неповносправним, усунути фізичні бар'єри; забезпечує захист в різних сферах – зайнятості, доступі до товарів та послуг, житлових проблемах.

У Фінляндії створено єдиний орган – Управління основного захисту, який виконує функції муніципальних рад з адміністрування соціальної політики для осіб з інвалідністю. Організація курає широкий спектр проблем від психологічної реабілітації до придбання житла.

У Бельгії з 1997 року діє «Хартія соціально захищених осіб», яка змушує всі заклади соціального забезпечення вживати заходи щодо ефективних грошових виплат, надання інформації й зайнятості.

Ірландський уряд делегував повноваження місцевій владі й Департаменту оточуючого середовища повноваження щодо запровадження малих проектів з інтеграції неповносправних на місцях та купівлі житла за зниженими цінами.

У Французькій республіці останнім часом фінансування на особливі потреби осіб з інвалідністю реформовано так, щоб відповідати індивідуальним потребам, доступі до освіти й праці. З цією метою працюють спеціальні комісії, які оцінюють становище молодого інваліда й мають важелі впливу на соціальні заклади [6].

Іншою важливою стороною інтеграції є освіта, зокрема вища. Вона – один з важливих компонентів соціалізації неповносправної молоді, яка має відбуватися в контексті ширших турбот з боку держави, зокрема соціального забезпечення.

У 1996 році в Люксембурзькій хартії, девізом якої була «школа для всіх» Рада Європи визнала, що в державах-членах існує багато дітей-інвалідів, які недостатньо беруть участь в освітньому процесі й мають до нього обмежений доступ. У зв'язку з цим було запропоновано оптимізувати загальний підхід до навчання осіб

з інвалідністю у двох аспектах: створити «ресурсні центри» й курси підвищення кваліфікації з метою досягти високого рівня єдності всередині колективу; в центрі педагогічного процесу поставити не інвалідність дитини, а її потенціал [2, с. 73].

Як зазначає директор Національного центру з досліджень інвалідності й соціальної непристосованості Марк Модіне (Франція), наразі «практично всі держави приділяють особливу увагу боротьбі з усіма формами дискримінації у сфері працевлаштування й професійної освіти. Застосування принципу заборони на дискримінацію потребує втілення планів заходів, скерованих, крім іншого, на зниження безробіття й відновлення рівних можливостей» [2, с. 69].

Аналіз рамкових законодавчих і організаційних підходів у низці країн Європейського Союзу дозволяє виокремити такі моделі вирішення проблем організації освіти для людей з вадами фізичного розвитку.

1. Впровадження антидискримінаційних концепцій на різних рівнях.

Так, в Італії закон № 124 від 1992 року передбачає застосування всіх заходів проти дискримінації та будь-якого невідного становища осіб з інвалідністю [5]. У країні ще з 1970-х рр. ліквідовано спецкласи та спецгрупи, натомість уведено спеціалізоване викладання в усіх навчальних закладах.

Наприклад, у Швеції основним принципом роботи вищих навчальних закладів є рівноправ'я всіх студентів, що ґрунтується на антидискримінаційних законах, які стосуються університетів і коледжів державного, приватного й муніципального секторів.

У Об'єднаному Королівстві Великобританії післяшкільна освіта регулюється Актом від 1992 року, до якого було внесені зміни згідно з антидискримінаційним законодавством від 1999 року. Згідно з цими законами, на відміну від шкільної та середньої професійної освіти, у вищих навчальних закладах, які є приватними організаціями, немає спеціалізованих груп, а адміністрація самостійно вирішує фінансово-методичні питання й несе відповідальність за повноцінне навчання студентів-інвалідів [3].

2. Законодавча регламентація вступу осіб з інвалідністю до вищих навчальних закладів.

У низці країн у сфері вищої освіти уряди намагаються максимально можливо інтегрувати студентів-інвалідів до загальної системи професійного навчання, забезпечуючи при цьому доступ до транспорту, будівель і спеціальних пристроїв. Вони намагаються подолати негативну тенденцію, згідно з якою ймовірність вступу до вищих навчальних закладів людей з інвалідністю у Європі вдвічі нижча, ніж здорових [3].

Так, в Іспанії, з 1999 року змінено закон про доступ осіб із специфічними освітніми потребами до університетів, з метою чого 3% місць заброньовані для студентів з тяжкими формами інвалідності, слабозрячих та нечуючих.

У Данії розроблено систему підтримки студента-інваліда, який після вступу має право подати відповідні документи до керівництва вищого навчального закладу з метою компенсації навчання. Упродовж всього навчання студента з нозологією заклад несе відповідальність за оптимальні умови навчання. Завдяки такій підтримці в країні близько 50 % інвалідів отримують вищу освіту.

3. Створення ресурсних центрів.

У низці країн, де вирішення проблем інтеграції й імплементації інклюзії спущено на місцевий рівень (адміністрації, землі, кантони), окремі адміністративні центри вирішують проблему доступу осіб з інвалідністю до освіти шляхом запровадження спеціальних ресурсних центрів. Так, у Швейцарії частина кантонів надає спеціальну фінансову підтримку для студентів-інвалідів, дотримуючись змішаної організаційно-фінансової концепції, частина – продовжує сегрегаційну політику, організовуючи спецкласи та спецгрупи в рамках ортодоксальних навчальних закладів. Такі спецгрупи останнім часом набувають вигляду ресурсних центрів, згладжуючи сегрегаційні тенденції старої традиції.

Подібно й у Норвегії, де з 1992 року завдяки реформі спеціальної освіти спецкласи й спецгрупи замінені на двадцять ресурсних центрів підтримки та місцеві заклади психологічної підтримки [3]

Останнім часом набули поширення проекти, які ставлять за мету забезпечити неповносправного на базовому рівні з метою його подальшої самостійної інтеграції.

Так, в Німеччині держава бере на себе передовсім медичне забезпечення людей з інвалідністю й базові освітні послуги, на основі чого людина з обмеженнями медичного здоров'я надалі має сама інтегруватися в суспільство й знаходити своє професійне й громадське місце. Для країни характерна тісна взаємодія страхових асоціацій роботодавців, освітніх закладів та медичних установ, у результаті чого молода людина, яка набула інвалідності, може пройти лікування за рахунок підприємства, здобути нову елементарну професію (комп'ютерний набір, садівництво, механізація, малярство, кравецтво тощо) й розпочати нову інтеграцію в суспільство. У світлі нової парадигми інвалідності така модель соціалізації не вважається недосконалою, оскільки головна її мета в тому, щоб неповносправна людина не відчула передовсім психофізичних відмінностей між собою й здоровою частиною суспільства.

У Франції освітні програми тісно пов'язані з концепцією працевлаштування «з чистого листа», коли особа з інвалідністю, яка навчається у вищому навчальному закладі або професійному коледжі, тісно співпрацює з майбутніми роботодавцями, отримує консультації після закінчення навчання, проходить курси адаптації й перепідготовки.

У Швеції служби зайнятості постійно моніторять неповносправних, які перебувають на навчанні, й готують заздалегідь робочі місця.

У Великій Британії в післяосвітній перепідготовці пріоритетне місце належить людям з медичними порушеннями здоров'я.

В Нідерландах зусилля спрямовують на фізичний доступ осіб з особливими потребами до навчання у вищих навчальних закладах та коледжах, розробляють більш гнучкі модульні курси для неповносправних [7, с. 46].

Окрім вищевказаних напрямків-моделей, Радою Європи прийнятий стратегічний план дій на 2006 – 2015 рр. із захисту прав людей з обмеженими можливостями. У ньому питання освіти тісно пов'язане з проблемами професійного працевлаштування осіб з інвалідністю. За цим планом, країни-учасники, окрім доступу до освіти, приділяють велику увагу професійній орієнтації. У вступі до документу зазначено, що «професійна орієнтація і допомога грають важливу роль, даючи людям з особливими потребами можливість визначити ту роботу, до якої вони найбільше пристосовані, і надаючи необхідне професійне навчання. Українською важливо забезпечити людям з обмеженими можливостями доступ до подібної професійної оцінки, професійної орієнтації й підготовки з тим, щоб вони могли організувати свій потенціал» [7, с. 47].

Отже, в Європейському Союзі нині розробляються й впроваджуються багатоаспектні заходи з метою надання особам з інвалідністю повного доступу до соціальних благ й охоплюють транспортну, житлову, фінансову й освітню сфери.

Основою політики є децентралізація й організація на місцях допомоги молоді з фізичними обмеженнями. Можна виокремити такі моделі, на яких проводиться основний діяльнісний акцент в галузі освіти: а) впровадження антидискримінаційних концепцій на різних рівнях; б) законодавча регламентація вступу людей з різними формами нозологій до вищих навчальних закладів; в) створення ресурсних центрів.

Новою парадигмою роботи з неповносправною молоддю є рамкове забезпечення (медичне, базові освітні послуги, цільові виплати), на основі якого людина з обмеженнями медичного здоров'я може сама

інтегруватися в суспільство. При чому особа з інвалідністю, яка навчається у вищому навчальному закладі або професійному коледжі співпрацює з майбутніми роботодавцями, отримуючи консультації, проходячи курси адаптації й перепідготовки. Ці заходи проходять під егідою Ради Європи, яка прийняла щодо освіти й інтеграції неповносправних стратегічний план дій на 2006 – 2015 рр.

Перспективу у наших подальших наукових розвідках ми вбачаємо у дослідженні питання організації навчального процесу осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Доповідь про доступ до соціальних прав у Європі // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://securitesociale.fgov.be/lex/francais/charte/19950411.htm>. – Назва з екрану.

2. Модіне М. Доступ інвалідів к соціальным правам в Европе. Национальный центр по исследованиям инвалидности и социальной непригодности (CTNERHI) / Марк Модіне // Страсбург, 7-10 октября 2003 года, изд: Совет Европы. – 115 с.

3. Реабилитация и интеграция инвалидов: политика и законодательство // Рада Європи, Страсбург, 2003. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/socsp/Rec\(2006\)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/socsp/Rec(2006)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf). – Назва з екрану.

4. Синявская О., Васин С. Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.socpol.ru/publications/pdf/Disability.pdf>. – Назва з екрану.

5. Стратегия трудоустройства по развитию равных возможностей для людей с ограниченными возможностями на рынке труда // Рада Європи, Страсбург, 2000. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.coe.int/ru/web/portal/people-with-disabilities?inheritRedirect=true>. – Назва з екрану.

6. Le Journal Officiel / Le Journal Officiel du 09 juin 2003 art. 4582 // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005651047>. – Назва з екрану.

7. O'Reilly A. The Right to Decent Work of Persons With Disabilities / Arthur O'Reilly // IFP SKILLS : Working Paper. – 2003. – № 14. – P. 45-47.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Давиденко Ганна Віталіївна - кандидат філологічних наук, доцент, директор Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»; докторант кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету

Коло наукових інтересів: проблемні питання теорії та історії педагогіки, сучасної комунікативної лінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, дискурсивного аналізу; особливості організації інклюзивного навчання людей з інвалідністю в умовах вищого начального закладу у країнах Європейського Союзу.

УДК 37.041:378.124

ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Віталій ДЕМЧЕНКО (Кіровоград)

Самовдосконалення – досить давня і вічно нова проблема. Скільки існує людини, стільки існує проблема її самовдосконалення. Людина народжується недосконалою і, в той же час, їй притаманне постійне прагнення до саморозвитку: "Людина є істотою, невдоволеною самою собою і здатною себе перевершити" [1, с. 56]. Постійне особистісне і професійне само вдосконалення є важливим у формуванні всебічно розвиненої особистості.

Головна задача сучасної освіти полягає в підготовці всебічно розвиненої особистості, громадянина, здатного до активної соціальної адаптації в суспільстві та самостійного життєвого вибору, самоосвіти та самовдосконалення.

Мета даної статті – проаналізувати розвиток ідей про самовдосконалення особистості.

Проблема самовдосконалення особистості вже поставала в античному світі. В цей період виникає особливий вид діяльності, притаманний людині – з'являється культура.

Витоки проблеми самовдосконалення особистості прослідковуються ще в школі піфагорійців. Вони вважали безперервне самостійне пізнання умовою успішної самоосвіти людини. Крім того, процес навчання вважався успішним за умови добровільного ставлення до нього: "Всяке вивчення наук буває правильним і досягає мети, якщо здійснюється добровільно". Піфагорієць Архит вважав, що "знання, придбане самостійно, засвоюється міцніше і є більш довговічним", саме тому у піфагорійських братствах привчали до самостійного подолання труднощів у пізнанні [2, 3].

Розробка проблеми самовдосконалення зустрічається у працях Сократа. На основі формули "Пізнай себе" він відкрив та оцінив особливий вид заняття – знання про незнання. Це вчення ґрунтується на самодослідженні та дослідженні інших. Він стверджував, що знання, навіть досить обширні, без знань про незнання є

застиглими, знаннями які зупинились. Самовдосконалення у Сократа виростає саме із визнання проблемності пізнання і самопізнання, ставлення до світу і самоставлення, проблемності самої людини, і, насамкінець, всього її внутрішнього життя. Самовдосконалення особистості філософ розумів як процес, що триває протягом усього свідомого життя.

Геракліт, Демокріт, Епікур, Лукрецій трактують самовдосконалення як самостійний розвиток людиною своїх невичерпних сил та потенцій в напрямку до ідеалу всебічно розвинутої особистості.

Римський імператор Марк Аврелій (II ст. н.е.) у праці "Наодинці з собою" виклав досвід власної роботи над собою, приділяючи увагу переважно питанням морального самовдосконалення. Представники Пізньої Стої, насамперед римляни Сенека, Епіктет і Марк Аврелій, зосереджують увагу на питаннях моралі. Особливість їхньої філософської позиції полягає у висновках про роль і значення морального самовдосконалення. Сенека у своїх працях визначив основним завданням педагогіки "спрямування учня до його морального самовдосконалення" [3]. Викладач є лише вихідним моментом для подальшого пізнання.

Давньоримський вчений М.Квінтіліан у праці "Про виховання оратора" дуже близько підійшов до розкриття проблеми самовдосконалення особистості. Він вважав, що основою ефективного пізнання є самостійне вивчення матеріалу: "Є речі, яким ми навчаємося самі собою, без наставника. Хай ніхто не сподівається стати оратором одними чужими працями. Потрібно самому пильнувати, вживати безперервні зусилля ... і в собі самому шукати допомоги" [3].

Ідеї про самовдосконалення набули подальшого розвитку.

У наукових дослідженнях проблему самовдосконалення особистості розкриває гуманітарна лінія психології, яка розширює можливості свідомості, вивільняє місце для духовного зростання, розкриття людиною своєї суті, самоактуалізації (Р. Бернс, М.Й. Боришевський, М. Боуен, Г.О. Ковальов, І.С. Кон, Г.С. Костюк, А. Маслоу, Ю.М. Орлов, К. Роджерс, Л.І. Рувинський та інші).

У педагогіці ідеї самовдосконалення активно розроблялись такими відомими науковцями, як Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Й. Капська, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, А.В. Мудрик, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський.

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття самовдосконалення вживається дуже

широко і носить багатоаспектний характер. Розглянемо розвиток даного феномену.

Категорія «самовдосконалення особистості» лише починає аналізуватися філософами, що спричиняє відсутність її чіткого місця у системі філософського знання, оскільки майже до кінця ХХ сторіччя самовдосконалення особистості розглядалося як синонім самовиховання.

Так, у 50-ті рр. суспільнознавча думка почала поступово розглядати явище самовиховання у зв'язку із подальшою розробкою проблем особистості та її формування – у такому руслі воно стало предметом дослідження психолого-педагогічного напрямку (А.Я. Арег, О.Г. Ковальов, В.О. Сухомлинський тощо).

Для 60-тих рр. ХХ сторіччя характерним є посилення інтересу до процесу формування особистості нового типу, що викликало серед дослідників зростання уваги до явища самовиховання (самовдосконалення) та обґрунтування його ролі у процесі розвитку та саморозвитку особистості, у тому числі у формуванні її світогляду та переконань, глибокому засвоєнні норм моралі та перетворенні їх у стійкі потреби (Л.В. Сохань, А.М. Степанченко, О.П. Целікова тощо).

У 70-ті та особливо у 80-ті рр. почалися аналізуватися філософсько-етичні (І.А. Донцов, Л.І. Ігнатівський), філософсько-гносеологічні (Ю.Я. Злотніков) та філософсько-соціологічні (С.М. Ковальов, В.О. Лозовой) аспекти проблеми самовиховання, у зв'язку з чим співставлення об'єктивного та суб'єктивного, виховання та самовиховання, зміст та сутність останнього, його місце, роль та значення у процесі формування особистості, а також напрями, засоби, методи і форми самовиховання, самовдосконалення, співвідношення понять «саморозвиток», «самовиховання», «самовдосконалення» стали тими питаннями, що опинилися у колі уваги дослідників.

Явище самовдосконалення особистості з 80-х рр. ХХ сторіччя стало об'єктом дослідження у низці дисертацій, де воно починає розглядатися як підсистема саморозвитку особистості, а не самовиховання: М.Ф. Макарець, Л.М. Сідак, В.Ф. Тертична та інші.

Проблемою самовдосконалення особистості опікуються також англійські автори. Опрацювання літератури надало можливість дійти висновку, що спроби осмислення ними явища самовдосконалення особистості активізувалися наприкінці ХХ сторіччя. На початок ХХІ сторіччя в англійській науковій думці сформувалося два напрями у розгляді проблеми самовдосконалення особистості: психолого-педагогічний (Е. Еріксон, Дж. Кляйн, Д. Левінсон тощо) та загальнонауковий

(У. Годвін, Дж. Пассмор, Ч. Тейлор, М. Фосс). Англомовні філософи звертають увагу на необхідність розрізнення явищ самовиховання (або «технічного самовдосконалення») та власне самовдосконалення, основну увагу приділяючи механізмам самовдосконалення, їхній практичній реалізації у конкретній сфері (здебільшого у бізнесі). Таким чином, явища самовиховання і самовдосконалення ними розглядаються досить часто як тотожні, синонімічні. Моральнісним самовдосконаленням опікується значно менша кількість авторів.

Більшістю дослідників самовдосконалення особистості визначається як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості, що виявляється в постійній внутрішній праці над собою з метою довести свій розвиток до можливої межі згідно з гуманістичними цінностями; один із способів постійного руху становлення відповідно до загальнозначущого морального ідеалу (праці П.В. Каптерєва, Л.Н. Кулікової, В.О. Лозового, М.Ф.Макарця, Л.М. Сідак, В.Ф. Тертичної та інших).

На початок ХХІ сторіччя у вивченні усвідомлених форм саморозвитку особистості, у тому числі самовдосконалення, сформувалося декілька підходів:

– загальнонауковий, загальнофілософський, що передбачає розгляд саморозвитку за допомогою загальнонаукових методів, диференціацію поняття, виявляє його сутність і зміст. У межах цього напрямку можна також виділити філософсько-антропологічний, філософсько-епістемологічний, філософсько-аксіологічний та інші аспекти;

– філософсько-соціологічний, що «передбачає аналіз взаємозв'язків самовиховання (самовдосконалення) із різними соціальними явищами – насамперед його взаємодію із соціальним середовищем, вихованням, різними феноменами особистісного порядку»[4];

– філософсько-культурологічний, запропонований у працях В.Ф.Тертичної, що передбачає розгляд усвідомлених форм саморозвитку з точки зору функціонування у сфері культури, оскільки самовдосконалення особистості – не абстрактне явище, а процес, що існує й реалізує себе у різних культурно-історичних просторах;

– філософсько-етичний (праці Т.М. Афанасьєвої, І.А. Донцова, Л.І. Ігнатовського, Л.М. Когана, В.О. Лозового, М.Ф. Макарця, Л.М. Сідак, О.С. Соїної, І.В. Степаненко, О.М. Степанченка, Д.С. Шимановського, І.П. Шкуро та інших авторів). У межах цього підходу увага акцентується на самоформуванні власне моральнісних якостей особистості, насамперед таких, як чесність, порядність, скромність,

правдивість, моральна чистота, доброта, безкорисливість, милосердя, здатність до морального резонансу, вірність моральним принципам, любов до людей. Ці якості становлять моральнісне начало у людині, її моральний стрижень. Моральність – родова риса людини, спосіб її духовного буття. Руйнація моральнісного начала у людині – це її самознищення;

– психолого-педагогічний (праці В.А. Сухомлинського, О.І. Кочетова, а також Р.С. Гариф'янова, Л.М. Гордєєвої, П.В. Каптерєва, М.Г. Тайчинова та інших дослідників);

– релігійно-богословський. Особистісному самовдосконаленню особливе місце відводять всі світові релігії. У православній традиції самовдосконалення розкривається у творах та прикладами власного життя св. Феодана Затворника, св. мученика Лукіана, св. отця Василя Великого, Григорія Назіанзіна, Іоанна Златоуста. Представники цього напрямку дають можливість виділяти особливий тип слав'янської традиції самовдосконалення, що пов'язаний з посиленням, порівняно із візантійською аскетичною традицією, євангельського елементу, де головний акцент робиться на дієвій любові, на служінні людям.

В англомовній традиції кінця ХХ – початку ХХІ сторіч можна виділити два підходи до осмислення кола питань, пов'язаних із самовдосконаленням особистості: психолого-педагогічний та загальнонауковий, загальнофілософський.

Вітчизняна та зарубіжна наукові думки по-різному розглядають проблему самовдосконалення особистості, в основу механізму його закладаючи різний комплекс цінностей. Більшістю вітчизняних дослідників самовдосконалення особистості визначається як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості, що виявляється в безперервній внутрішній праці над собою задля досягнення відповідного рівня власного особистісного розвитку згідно із гуманістичними духовними цінностями, як один із способів постійного руху становлення внутрішнього світу відповідно до загальнозначущого (гуманістичного) морального ідеалу.

Англомовні ж дослідники зосереджені здебільшого на утилітарно-прагматичному підході до самовдосконалення особистості, проблеми духовності відводять на другий план, коли значущими є ті механізми самовдосконалення, що допомагають досягти певної мети – причому ця мета на практиці може ввійти у суперечність з базовими цінностями життя й добросусідства. Цей факт, на нашу думку, можна пояснити зростанням на початку ХХІ сторіччя утилітарного успіху як головного

критерію самореалізації особистості на протигагу її духовному розвитку.

Провідними напрямками у вивченні проблеми самовдосконалення особистості як у вітчизняній, так і англомовній науковій думці до кінця ХХ сторіччя залишалися психолого-педагогічний, загальнонауковий та загальнофілософський напрями, в яких поняття, що означають назви різних усвідомлених форм саморозвитку особистості, здебільшого ототожнювались, хоча наприкінці ХХ сторіччя дослідники почали відокремлювати їх одне від одного, не даючи, однак, чіткого визначення поняттям «самовиховання», «самовдосконалення», «самоконструювання», «самотворення» тощо.

Очевидно, що наприкінці II – початку III тисячоліть до вивчення проблеми самовдосконалення найбільш зусиль докладали представники загальнонаукового, загальнофілософського та психолого-педагогічного апрамків, стали визначатися й розвиватися філософсько-культурологічний і філософсько-соціологічний напрями, тобто явище саморозвитку людини знаходить все нові предметні сфери. Однак і сьогодні наукове опрацювання ряду теоретичних проблем саморозвитку особистості все ще відстає від потреб практики.

Сьогодні ряд теоретичних проблем саморозвитку, зокрема самовдосконалення особистості, потребує збалансованого з часом підходу і відстає від потреб практики, яка на етапі трансформації сповненого невизначеності

суспільства, коли від особистості дійсно і реально залежить майбутнє, має першочергове значення. Важливим видається виявлення особливої природи самовдосконалення, його сутності та змісту в сучасних умовах; визначення його місця серед інших процесів саморозвитку особистості; обґрунтування основних детермінант самовдосконалення особистості. Самовдосконалення особистості перестає бути просто антропологічною проблемою, а перетворюється на одну із найважливіших і значущих соціальних, що потребує адекватного осмислення і вирішення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бердяев Н.О. О назначении человека /Н.О.Бердяев // Мир философии. Ч.2. Человек.Общество. Культура. – М. : Политиздат, 1991.– 624 с.
2. Горбачев В.Г. История философии [учебное пособие] / В.Г.Горбачев. - Брянск : Курсив, 1998. - 336 с.
3. Жураковский Г.Е. Очерки по античной педагогике / Г.Е.Жураковский. - М., Изд. АПН РСФСР, 1963. - 510с.
4. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. – Х. : Право, 2006. – 255 с. – С. 37

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демченко Віталій Васильович — аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування готовності до професійного самовдосконалення майбутнього вчителя.

УДК 37.035

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВНЗ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Спілкування є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, адже взаємодія між людьми поряд із предметно-практичною діяльністю – сутність головного фактору розвитку особистості. Дослідження з педагогіки вищої школи підтверджують, що молода людина, вступивши до ВНЗ, не відразу стає студентом за психолого-педагогічними характеристиками. Спочатку відбувається процес адаптації до нових форм навчальної діяльності, контролю, соціального статусу, нових побутових умов, позначається відірваність від родини. Саме тому надзвичайно важливо сформулювати правильну систему взаємин студентів та професорсько-

викладацького складу, що має реалізуватися у повсякденному педагогічному спілкуванні.

Аналіз актуальних досліджень. Спілкування як взаємодію соціальних суб'єктів розглядали Т. Алексєєва, Г. Андрєєва, О. Бодальов, Н. Волкова, Л. Дарійчук, І. Зязюн, М. Каган, В. Кан-Калик, Н. Кузнецова, В. Пасинок, Л. Савенкова. Окремі психолого-педагогічні аспекти спілкування знайшли відображення в працях І. Богданової, А. Добрович, В. Кручек, А. Маркової, В. Семиченко, І. Чернокозова. Аспекти формування стилю міжособистісної взаємодії, готовності до особистісно орієнтованого спілкування розкриваються в роботах К. Богатирьова, М. Коваля. Проблеми культури

спілкування висвітлювались авторами В. Грехневим, А. Коваль, В. Малаховим та ін.

При цьому метою статті є розкрити основні засади педагогічного спілкування у ВНЗ при створенні навчально-виховного середовища та показати, що гуманістичне підґрунтя будь-якої комунікативної взаємодії є базовим для його ефективного здійснення.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є факт, що спілкування є особливим видом соціальної взаємодії людей і формою її виявлення; це цілеспрямована взаємодія, при якій встановлюються і розвиваються контакти між людьми, виробляються і дотримуються загальні правила, тактика і стратегія поведінки. Основу спілкування становлять потреби людей у забезпеченні умов життєдіяльності, інформаційному обміні; реалізація спільних та індивідуальних завдань, досягнення спільних та індивідуальних цілей [9, с. 203-204].

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в т.ч. для навчання і виховання як опосередкованої спілкуванням спільної діяльності викладача та студентів [2, с. 26]. Для нього важливими є: а) мова погляду: його спрямованість, стійкість, тривалість, переключуваність, уникнення погляду тощо, а також емоційне забарвлення (дружній, уважний, зацікавлений, приємний або, навпаки, – агресивний, зневажливий тощо); б) мова очей.

Якщо проаналізувати психолого-педагогічні основи спілкування, то можна виокремити такі його закономірності: 1) наявність спільності інтересів, потреб, цінностей, цілей суб'єктів взаємодії; 2) спілкування є однією з базових потреб особистості, тому перешкоди по її здійсненню змушують до пошуку способів і засобів реалізації цього процесу; 3) розвиток, нарощування, вдосконалення – саме такий ланцюжок має відбуватися, інакше спілкування порушується, затухає; 4) позитивна налаштованість на партнера у спілкуванні, що сприяє уникненню бар'єрів, які утруднюють розуміння інформації [9, с. 204].

Психологічну структуру спілкування утворюють такі компоненти: 1) сприйняття людьми одне одного; 2) розуміння людьми одне одного; 3) ставлення як форма вираження стосунків.

У цілому ж, спілкування – невід'ємний елемент праці викладача, який включає: а) знання основ педагогіки спілкування; б) володіння умінням організувати спілкування, управляти ним, як власним психічним станом; в) сформованість певних етично-особистих якостей педагога. При цьому варто констатувати, що професійна діяльність викладача цілковито спирається на спілкування,

залежить від нього. Педагог має генерувати процес спілкування. Від цього залежать його успіхи в навчально-виховній роботі, становлення професійної майстерності [3, с. 118].

Використовуючи дослідження І. Зязюна, В. Кан-Калика, ми можемо стверджувати, що педагогічне спілкування є системою органічної соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентами, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, пізнання особистості вихованця, організація взаємостосунків за допомогою комунікативних засобів, ініціатором, організатором і керівником якої є педагог. Ця система спрямована на створення оптимальних умов для обоюдної діяльності.

У загальному розумінні педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога зі студентами, колегами, спрямованій на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті тощо. Це – складний, багатоплановий процес установа і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе змістовий компонент, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини [2, с. 26-27]. Він забезпечує трансляцію через викладача студентам педагогічної культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій.

Враховуючи позиції Н. Волкової, І. Зязюна та ін. педагогічне спілкування можна визначити як систему органічної соціально-психологічної дії викладача і студента у всіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції та спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості та базується на засадах гуманізму при створенні навчально-виховного середовища.

При цьому, як стверджує Л. Хоружа, під гуманізмом розуміється відображення людяності в усіх багатовимірних проявах особистості, ствердження поваги до неї та її цінностей [10, с. 193]. У цілому гуманізм базується на переконанні в необмежених можливостях людини, її здатності до самовдосконалення; на системі ідей і поглядів на неї як найвищої цінності у суспільній свідомості, що є основною загальнолюдською духовно-моральною цінністю, сформованою людством упродовж тисячоліть [10, с. 36]. Дотримання засад гуманізму при організації навчально-виховного середовища, як стверджує О. Бодальов, передбачає збереження фізичного і психічного здоров'я особистості, повагу до її свободи,

захист гідності і визнання права на щастя, забезпечує задоволення її потреб та інтересів як кінцевої мети соціуму [1].

При цьому варто враховувати, що при створенні гуманістичного навчально-виховного середовища, педагогічне спілкування виконує такі функції: 1) контактну (встановлення контакту як стану обопільної готовності до приймання і передавання повідомлення, змісту взаємозв'язку); 2) інформаційну (обмін повідомленнями: прийом, передавання інформації; обмін думками, задумами, рішеннями тощо); 3) спонукальну (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на певні дії); 4) координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної комунікативної діяльності); 5) пізнавальну (сприйняття, осмислення змісту інформації, пізнання внутрішнього стану співрозмовника; розуміння і вивчення навколишнього світу, особистості, колективу, себе); 6) експресивну (можливість доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати знання, формувати уміння й навички; збудження в партнерові необхідних емоційних переживань («обмін емоціями»)); 7) встановлення відносин (усвідомлення власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших комунікативних зв'язків); 8) організація впливу (зміна стану, поведінки, рівня комунікативних знань, умінь, досвіду, ціннісно-мотиваційної сфери співрозмовника тощо); 9) управлінську (керування своєю поведінкою, вплив на інших людей) [8, с. 4].

Оптимальним треба вважати таке спілкування викладача зі студентами у процесі забезпечення гуманістичних засад навчально-виховного середовища, що створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у професійній діяльності, для соціально-психологічного розвитку особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, забезпечує ефективне керівництво соціально-психологічними процесами у студентському колективі і дозволяє максимально використовувати особистісні якості вихованців [3, с. 118].

У цілому предметом комунікативної діяльності викладача є внутрішній світ студента. Згідно з логікою О. Леонтьєва предмет діяльності стає її мотивом. Однак людина – досить складний предмет, що містить у собі множину різних якостей. Конкретизуючи це положення стосовно комунікативної діяльності, М. Лісіна зазначила, що «... мотиви спілкування мають втілюватися в тих якостях самої людини та інших людей, заради пізнання та оцінки яких даний індивід вступає у взаємодію із кимсь з оточуючих» [6, с. 63]. Серед цих якостей були

виділені три групи: 1) пізнавальні, в яких інша людина виступає як джерело відомостей та організатор нових вражень; 2) ділові, де інша людина є партнером у сумісній практичній діяльності, помічником, взірцем правильних дій; 3) особистісні – людина розглядається як особистість, член суспільства, представник певної його групи. Залежно від цілей та мотивів учасників спілкування, задля яких воно організовується, виділяють такі його види: педагогічне, ділове та міжособистісне. У будь-якому випадку інша людина виступає носієм певних властивостей, виконує цілком визначену функцію та задовольняє конкретну комунікативну потребу – в співробітництві, нових враженнях, пізнанні, визнанні, повазі, співпереживанні, взаєморозумінні [6].

Педагогічне спілкування має бути особистісно-орієнтованим, діалогічним, здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні. Запорукою продуктивного спілкування педагога є його спрямованість на студента, професійне володіння комунікативною поведінкою, уміння долати комунікативні бар'єри й ускладнення [2, с. 26].

Людські взаємини, у тому числі й у навчально-виховному процесі, повинні будуватися на суб'єкт-суб'єктній основі. Як суб'єктом, так і об'єктом комунікативної діяльності виступає людина. Специфіка комунікативної діяльності полягає в тому, що спілкуючись з оточуючими, особа одночасно може і має виступати в ролі суб'єкта і об'єкта спілкування. Як суб'єкт вона пізнає свого партнера, визначає ставлення до нього (інтерес, байдужість, симпатія чи неприязнь), впливає на нього з метою розв'язання певної задачі. У свою чергу, ця особа сама є об'єктом пізнання для того, з ким спілкується. Партнер адресує їй свої почуття та намагається вплинути на неї. При цьому слід підкреслити, що перебування людини в двох «іпостасях» (об'єкта і суб'єкта) характерне для будь-якого виду безпосереднього спілкування. Існує дві форми інформаційної активності: виконання (той, хто сприймає повідомлення – об'єкт) та взаємодія (той, хто сприймає – суб'єкт) [4].

Обидві форми рівно необхідні в спілкуванні. Від кожного учасника вимагається здатність поєднувати в собі позиції об'єкта і суб'єкта діяльності, чергуючи ці ролі. У результаті спілкування реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини, коли обидві сторони спілкуються як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач-студент», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, а виходить, і найбільша сприйнятливості і відкритість до

співпраці кожного з учасників спілкування. Створюється оптимум для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах усіх взаємодіючих суб'єктів. Таким чином, заміна міжрольового спілкування спілкуванням міжособистісним сприяє відходу від формалізму і догматизму при створенні навчально-виховного середовища на засадах гуманізму [1]. При цьому міжособистісне спілкування виконує багато різних функцій, серед яких головними є такі: професійно-ділова; пізнавально-діагностична; педагогічна; інформаційна; управлінська (мобілізаційно-спонукальна); оберненого зв'язку; самоутвердження особистості; реалізації потреб у спілкуванні, забезпечення позитивних емоцій, психологічної комфортності від спілкування саме з цією людиною.

У цілому варто пам'ятати, що перехід від директивно-імперативного до демократичного, рівноправного способу спілкування, від монологічного – до діалогічного спілкування ніколи не відбудеться, якщо до нього не готові обидві сторони, що беруть участь. Щоб такий вид спілкування став реальністю, необхідна сформованість гуманістичного за своїм характером «комунікативного ядра особистості» як у викладача, так і в студента. При цьому до змісту «комунікативного ядра» входять усі психологічні властивості, що вже є сформованими у конкретної особистості і які мають вияв у спілкуванні. Ці властивості у своїй основі відображають досвід спілкування особистості з різними категоріями людей, як позитивний, так і негативний. Необхідно кожному учаснику спілкування прищеплювати культуру спілкування і формувати позитивний досвід, виробляти уміння бачити в людині вищу цінність, а в співрозмовнику, учаснику спілкування – особистість, настільки ж значиму, як і він сам.

Розглядаючи комунікативну діяльність як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином сприймають один одного, ставляться один до одного, обмінюються інформацією та впливають один на одного, ряд авторів (Г. Андреева, М. Каган, Я. Коломинський, О. Леонт'єв та ін.) відокремлюють в її структурі гностичну (або перцептивну) (як сприймають і розуміють учасники один одного), інформативну (або комунікативну) (обмін інформацією) та інтерактивну (взаємодія між партнерами) підструктури [3, с. 119].

У цілому комунікативна взаємодія у процесі педагогічного спілкування відбувається на таких принципах, які є актуальними і для системи ЗНЗ, і для ВНЗ: 1) урахування соціальних настанов студента (кожна людина має власні погляди, цінності, досвід. Людині легше відкинути те, що не відповідає її настановам, ніж змінити їх. Педагог має враховувати ці настанови, уважно

ставитись до них); 2) «Ви-підхід» (передбачає попереднє з'ясування намірів та очікувань студента, спільний пошук шляхів розв'язання проблеми); 3) толерантність (розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, кожен має право на власний погляд); 4) референтність (передбачає повагу до студентів, демонстрацію віри в кращі їх якості, акцентування на позитивному, врівноваженість, доброзичливість, оптимізм) [2, с. 29-30].

Чи буде педагогічне спілкування оптимальним, залежить від педагога, від рівня його педагогічної майстерності і комунікативної культури. Для встановлення позитивних взаємин зі студентами викладач має виявляти доброзичливість і повагу до кожного з учасників навчального процесу, бути співпричетним до перемог і поразок, успіхів і помилок тих, кого навчають [9, с. 203-204], прагнучи допомогти, підтримати, розрадити. Нерідко можна стверджувати, що педагоги, надмірно акцентуючи на власному «я», виявляють формалізм у відношенні до студентів, поверхневу включеність у ситуації навчання, авторитарність, підкреслюють власну перевагу і нав'язують свої способи поведінки. У педагогів з концентрацією на «іншому» виявляється неусвідомлене ставлення до студентів, що доходить до самознищення, украй пасивне ініціювання їхньої активності. У педагогів з позицією «я-інший» виявлене стійке прагнення будувати спілкування на рівних засадах і розвивати його в діалогічній формі. Така об'єктивна взаємодія сприяє гуманізації відносин «викладач-студент» і всього навчально-виховного середовища.

При забезпеченні гуманізації навчально-виховного середовища та при налагодженні педагогічно доцільних стосунків варто пам'ятати про психолого-педагогічні основи сприйняття і розуміння людьми одне одного. До них відносяться: а) ідентифікація – уподібнення себе іншому, коли спілкування будується на прагненні поставити себе на його місце; б) симпатія – особливий спосіб розуміння іншої людини на основі не раціонального осмислення її особистості, а емоційно забарвленого співпереживання її стану, співчуття, співучасті, співрозуміння з партнером у спілкуванні; в) рефлексія – усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером; г) казуальна атрибуція – приписування іншому свого бачення психологічних причин його поведінки, інтерпретації цих причин і внаслідок цього розуміння психологічних джерел поведінки партнера. Звичайно, таке бачення нерідко призводить до спотворення висновків про психологічні особливості партнера у спілкуванні; д) установка – певна налаштованість на партнера у спілкуванні [9, с. 205].

При організації взаєморозуміння та дотриманні гуманістичних засад педагогічного

спілкування в системі «викладача-студент», необхідно пам'ятати про дії таких механізмів та їх наслідки: 1) переконання, коли вплив здійснюється на раціональну сферу особистості і ґрунтується на критичному сприйнятті інформації і внутрішньому прийнятті її, згода з нею на підставі аргументів, доведення тих чи інших положень. За допомогою цього механізму відбувається передача партнерові думок, умовиводів; 2) «психічна захопленість» – несвідома, мимовільна схильність людини до наслідування емоційних станів. Під впливом цього механізму відбувається об'єднання груп, мас людей як на позитивній, так і на негативній основі; 3) наслідування – сприйняття і репродукування людиною рис і зразків поведінки, атрибутів зовнішності, що демонструються іншими людьми. Наслідування – одне з джерел соціальних конфліктів, негативної поведінки людей (зокрема й студентів); 4) психічне примушування, в основу якого покладено механізм психічного тиску з використанням влади [9, с. 205-206].

Звичайно, при створенні гуманістичних основ навчально-виховного середовища важливою є змістовна сторона педагогічного спілкування. Але самим обміном інформацією спілкування не вичерпується. Найважливішою стороною спілкування є прагнення сприйняти позицію іншої людини, спробувати зрозуміти її, окреслити власне ставлення до почутого та, можливо, змодельовати це у певній практичній площині педагогічної діяльності. А це є ознаками гуманістичних основ, що виявляються в особистісній спрямованості спілкування.

Люди, що спілкуються, прагнуть поділитися своїм досвідом з іншими, обговорити якісь події, що хвилюють обидві сторони. Це – особистісна взаємодія в спільній діяльності викладача і студента. І в цьому змісті спілкування виступає як найважливіший інструмент рішення навчально-виховних задач. Без організації продуктивного спілкування викладача і студентського колективу неможливо плідно реалізувати дидактичні і власне виховні задачі педагогічного процесу у ВНЗ.

При цьому необхідно враховувати, що спілкування, як правило, виступає у трьох аспектах: по-перше, як засіб рішення навчальних завдань; по-друге, як система соціально-психолого-педагогічного забезпечення виховного процесу; по-третє, як спосіб організації взаємин викладачів і студентів, у якому поєднуються навчання і виховання, що інтегрує процес виховання як особистості в цілому, так і творчої індивідуальності зокрема.

У цілому, викладач ВНЗ виступає як ініціатор і керівник процесу спілкування, суть якого складають система, прийоми і навички взаємодії педагога і

студентського колективу, змістом якого, як ми вже неодноразово зазначали, є обмін інформацією, навчально-виховний вплив та організація взаємин.

У подальшому при розгляді комунікативної діяльності з точки зору взаємодії людей необхідно зважати на мету кожного з партнерів. Такою метою може бути задоволення потреби у обопільній діяльності, зміна поведінки та діяльності інших людей та ін. Учасники дбають про цілком конкретні, більш-менш значущі для кожного з них цілі, зміст яких може бути однаковим чи відмінним у тій чи іншій мірі. Ці цілі є наслідком дії певних мотивів, що викликає необхідність постійного використання різноманітних способів поведінки залежно від сформованості і міри розвитку у людини якостей об'єкта чи суб'єкта комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність не завжди протікає рівно. Вона не позбавлена суперечностей та зіткнень позицій, що відображають цінності, задачі та цілі, які взаємно виключають одне одного. У процесі комунікативної взаємодії здійснюється обмін видами діяльності, їх способами і результатами, уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями тощо. Комунікативна діяльність виступає специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми, взаємодії суб'єктів, тобто сукупністю зв'язків і взаємних впливів, які складаються в сумісній діяльності. Це не просто дія, не просто вплив одного суб'єкта на іншого, а саме взаємодія.

Численні дослідження вчених і практика показують, що педагоги, які починають свою педагогічну діяльність, відчують труднощі у налагодженні педагогічного спілкування, спілкування зі студентами в сфері налагодження взаємодії. При цьому педагогічна взаємодія – процес творчий незалежно від того, який аспект спілкування є предметом розгляду: чи це пошук шляхів розв'язку навчально-виховних завдань, чи організація взаємин. Творчий характер має бути притаманний і для вирішення педагогічних завдань, і для втілення цього рішення в спілкуванні зі студентами [5].

Від того, яка інформація відібрана, як вона вибудована, як це доноситься до аудиторії, обговорюється, перевіряється, розуміється й оцінюється студентами, залежать успіх лекції, якість сприйняття, усвідомлення і засвоєння знань, взаємодія в цілому.

Педагогічний вплив має бути систематичним і безупинним, переходячи від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірливого спілкування. Особливі вимоги пред'являються до етико-психологічної основи взаємодії вченого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль мають індивідуально-типологічні характеристики, що в загальному

мають вияв через стиль спілкування, через професійну позицію викладача.

При якій організації педагогічного спілкування у ВНЗ обов'язково необхідно пам'ятати про основи співробітництва та планувати взаємини на його засадах. Саме цей соціально-психологічний стрижень додає взаєминам у ВНЗ особливу емоційну продуктивність. Без усвідомлення партнерства в діяльності студентів важко залучити їх до самостійної роботи, прищепити їм інтерес до професії, виховати професійну спрямованість особистості в цілому. Найбільш плідний процес навчання і виховання у ВНЗ забезпечується завдяки чітко організованій та здійсненій системі взаємин. У цьому контексті цінною є думка В. Кан-Калика, який підкреслює, що спілкування виступає як професійно-творча категорія, представляє собою процес і результат процесу розв'язання великої кількості комунікативних завдань [5].

Взаємодія в ході виконання завдань, організація для виконання колективних справ, вибудовування взаємовідносин членів колективу, формування позитивного емоційного мікроклімату тощо – далеко не весь перелік питань, які допомагає розв'язати спілкування. Результативність же праці залежатиме від налагодження стосунків з іншими людьми, від побудови спілкування, сформованості комунікативних умінь.

У цілому гуманізація навчально-виховного середовища в системі відносин «викладач-студент» має бути реалізована у такий спосіб: 1) взаємодія усіх можливих факторів співробітництва; 2) формування духу корпоративності, колегіальності, прагнення співпраці в системі «викладач-студент»; 3) орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з належним рівнем самосвідомості; 4) використання професійного інтересу студентів як фактора керування навчанням і вихованням – як основи подальшої педагогічної діяльності.

Для того, щоб таке спілкування було успішним, викладач має бути обізнаний з викладеними вище особливостями спілкування, йому слід ґрунтовно вивчити рекомендовану літературу з відповідної проблеми і розробити програму діяльності з удосконалення власного комунікативного потенціалу як загального, так і професійного. Доцільно також використовувати активні форми засвоєння правил педагогічного спілкування: тренінги, практична робота, майстер-класи, конкурси педагогічної майстерності, творчі лабораторії тощо.

Висновки. У цілому ж, основними напрямками гуманізації навчально-виховного середовища у ВНЗ через широкий спектр

налагодження і забезпечення педагогічної взаємодії у системі «викладач-студент» мають бути: 1) створення в освітньому середовищі ВНЗ сприятливих психолого-педагогічних умов для соціальної адаптації та інтеграції (особистої залученості) студентів у навчально-виховний процес; 2) забезпечення психологічної підтримки членів студентської групи та сприятливого психологічного клімату; 3) організація організаційно-посередницької допомоги студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу ВНЗ; 4) уникнення авторитаризму та формалізму у стосунках викладачів і студентів; 5) створення умов для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах діяльності. При цьому можна стверджувати, що завдяки їх дотриманню спілкування буде педагогічно доцільним, гуманістично зорієнтованим, а значить більш ефективним.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65-71.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посібник / Н.П. Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – С. 26-40.
3. Дубінка М.М. Педагогічні умови формування майстерності майбутнього вчителя (Методичні рекомендації до спецсемінару) / М.М. Дубінка. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2004. – С. 117-133.
4. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
7. Савенкова Л.О. Педагогічне спілкування: Навч. посіб. / Л.О. Савенкова. – К.: КДЕУ, 1997. – 226 с.
8. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – К.: Центр «Магістр-S», 1997. – С. 4.
9. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – С. 203-206.
10. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Академвидав, 2012. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.

УДК 372.881.1

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оксана ДУБРОВА (Кіровоград)

В умовах сьогодення, позначеного швидкою зміною звичних зразків поведінки, способу життя, „техніки існування”, актуалізується важливість становлення особистості, яка характеризується б високою адаптованістю до реалій соціальної дійсності, вміла планувати і здійснювати свою діяльність на засадах самопізнання, самоорганізації, самоствердження, генерувати нові ідеї, нестандартно мислити, не тільки інтеріоризувати готові знання чи готові зразки розумових і практичних дій, а й створювати свої, індивідуальні, такі, що виявляються в самостійному вирішенні теоретичних і практичних завдань.

З огляду на це, перед освітою постає завдання: переорієнтація з простої передачі учням знань на створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини як суб'єкта, здатного самостійно осмислювати навколишню дійсність, здобувати необхідну інформацію та адекватно використовувати її. Тобто кінцевою метою освітнього процесу має стати максимальне розкриття індивідуальних можливостей кожного учня, сприяння його самоактуалізації.

Реформаторські процеси, що відбуваються нині в українській освітній галузі, спрямовані на її гуманізацію та демократизацію, справляють відповідний вплив не лише на зміст освіти, а й на методи навчання, які постають вирішальною умовою ефективності навчального процесу. Тому вдосконалення, осучаснення освіти має супроводжуватися оновленням методів її реалізації, коли поряд із традиційними широкого застосування набувають їх інноваційні різновиди.

Інтерактивна модель навчання є однією з трьох основних його моделей (пасивної, активної, інтерактивної), властивих сучасній школі.

Характерна ознака пасивної моделі навчання – низький рівень активності учнів, перебування їх у ролі „об'єктів” навчального процесу. За цієї моделі переважає репродуктивна діяльність (учні лише слухають і дивляться, основне їх завдання – засвоїти і відтворити матеріал) „за майже повної відсутності самостійності і творчості. ... Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань” [8, с. 8].

На протигагу цьому, в активній моделі навчання учні виступають його „суб'єктами”. Тут застосовуються методи, які стимулюють

пізнавальну активність і самостійність учнів шляхом залучення їх до виконання творчих завдань і діалогу з учителем [8, с. 8].

Третя модель навчання – інтерактивне навчання. Це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожен із них відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [8, с. 9].

Елементи інтерактивних методів навчання зустрічаємо ще в працях А. Рівіна, В. Сухомлинського, вчителів-новаторів 70-80-х років ХХ ст. – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін.

На думку сучасного науковця В. Редька, інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної соціально-психологічної взаємодії, у процесі якої учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючі творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або в групі [10].

Саме у взаємодії, стверджує О. Пометун, полягає сутність інтерактивного навчання, а сам навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів [8, с. 9]. Найважливішою особливістю „взаємодії” як безпосередньої міжособистісної комунікації, названо здатність індивіда „приймати роль іншого”, уявляти, як його сприймає партнер із спілкування або група і, відповідно, інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії [9].

Про інтерактивне навчання як спів-навчання, взаємо-навчання (групове, колективне, у співпраці) говорить О. Козакевич, наголошуючи на такі важливі ознаці, як рівноправність усіх учасників навчального процесу [5].

Досліджуючи особливості інтерактивного навчання, Г. Антонів визначає його як діалогове навчання, під час якого відбувається поповнення знань унаслідок взаємодії учнів як з учителем, так і між собою. За такого навчання створюються комфортні умови, в яких учень відчуває власну успішність і свої інтелектуальні досягнення, відбувається включення кожного учня в роботу, знання отримуються на власному досвіді, сприяючи тим самим розвитку мислення [1].

Як навчання, „занурене” у спілкування, інтерпретує інтерактивне навчання Ю. Гладун.

Саме в процесі спілкування відбувається розвиток і становлення особистості внаслідок взаємного впливу людей одне на одного, учні набувають досвіду поведінки в певних ситуаціях, вчать вести дискусію, виявляти і стримувати емоції [2]. Крім того, в них підвищується пізнавальна активність, розвиваються вміння критично мислити і приймати продумані рішення [6].

Інтерактивні технології сприяють розвитку „здатності цінувати знання та вміння користуватися ними; формуванню навичок спілкування та співпраці, вихованню толерантності, доброзичливості, розвитку вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності” [11].

Провідними ознаками й інструментами інтерактивної взаємодії, за О. Пометун, є:

- 1) полілог (багатоголосся);
- 2) діалог;
- 3) мислєдїяльність (учитель не передає учням готові знання, а організовує їх самостійну пізнавальну діяльність);
- 4) смислотворчість (самостійне створення і побудова нових знань);
- 5) свобода вибору (свідома регуляція й активізація власної поведінки, потреба в подоланні перешкод і труднощів, готовність і можливість самостійно діяти і взаємодіяти з кимось, усвідомлена відповідальність за зроблений вибір);
- 6) створення ситуації успіху + позитивність і оптимістичність оцінювання (неприпустимість порівняння досягнень одного учня з досягненнями іншого);

Ґрунтуючись на таких ідеях, О. Пометун виокремлює чотири групи інтерактивних технологій:

* інтерактивна технологія кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні трійки, два – чотири – всі разом, карусель, малі групи, акваріум);

* інтерактивна технологія колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючись – учу, ажурна пилка, кейс метод);

* технологія ситуативного моделювання (симуляції, слухання, рольова гра);

* технологія опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи / зміни позицію, шкала думок, дискусія, дебати) [8, с. 33].

Сьогодні викладання іноземних мов має спрямовуватися на формування в учнів комунікативної компетентності, тобто на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, інструментом для обміну думками, почуттями, знаннями [5], й орієнтуватися на розвиток у них мотивації до навчальної, пізнавальної і практичної діяльності [10].

Однією з найважливіших складових іноземної мови, вважає О. Казачінер, є вивчення граматичного матеріалу, оскільки знання граматики і мовленнєвих структур дає людині змогу вільно будувати грамотні та чіткі висловлювання під час спілкування [4, с.83].

Водночас в останні роки спостерігається необґрунтоване скорочення ролі граматики під час навчання іноземної мови, що зумовлює значне збільшення кількості помилок у мовленні учнів [5].

Беручи до уваги зазначене, а також спираючись на власний досвід, ми дійшли думки, що:

1. Вивчення граматики має базуватися на засвоєнні правил шляхом активної пошукової діяльності учнів, яка, у разі необхідності, може доповнюватись поясненнями учителя.

Не слід недооцінювати роль граматичного правила. Адже у довготривалій пам'яті людини зберігаються впорядковані, систематизовані в свідомості узагальнені правила, правила-схеми (не обтяжені подробицями), які дають змогу „створити” мовлення і розуміти співрозмовника [3].

2. Під час вивчення граматичного матеріалу іноземної мови доцільно використовувати різні форми навчання: пасивну (учень має засвоїти і відтворити матеріал, який пояснює вчитель), активну (діалог „учитель – учень”, виконання творчих завдань) та інтерактивну (активна взаємодія та спілкування учнів під час виконання навчальних завдань).

3. Під час навчання іноземної мови необхідно спеціально організовувати мовлення учнів у такий спосіб, щоб забезпечувати повторюваність одних і тих самих граматичних структур протягом обмеженого часу, внаслідок чого формуватимуться іншомовні фразові стереотипи (термін М. Жинкіна) – внутрішні психічні сполучальні схеми речень, які є психофізіологічною основою граматичних навичок [7, с.101–102]. Ознайомлення з граматичною структурою є початком формування граматичної навички.

Таким чином, у своїй роботі над граматиною англійської мови ми приділяємо значну увагу теорії, але при цьому здебільшого використовуємо інтерактивні методи, коли учні самостійно здобувають знання, працюючи в парах або групах. Завдання вчителя за такого підходу полягає в підготовці та організації самостійної роботи учнів, у ході якої він виступає у ролі помічника, порадирика і консультанта.

У підручнику з методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах зазначено, що „вправи мають бути комунікативно спрямованими і розв'язувати не теоретичні, а практичні завдання” [7, с. 110]. Ми

вважаємо, що першим кроком все-таки мають бути завдання, спрямовані на засвоєння правил і запам'ятовування компонентів граматичних структур, а лише потім – завдання, які ставлять за мету використання граматичних структур у мовленні.

На жаль, аналіз підручників і посібників з граматики англійської мови засвідчує, що більшість граматичних вправ орієнтована лише на запам'ятовування компонентів граматичних структур, вони відірвані від ситуацій реального спілкування, не ґрунтуються на засвоєному лексичному матеріалі.

Нижче покажемо розроблену нами методику роботи над граматичним матеріалом англійської мови, яка базується на теоретичному опрацюванні матеріалу в поєднанні з інтерактивними методами навчання (вивчення граматичних часів на прикладі *Future Simple*).

1) Демонстрація висловлювань з певним граматичним часом / явищем.

Подаються речення і відбувається аналіз структурних ознак граматичного часу. Виокремлюються елементи граматичної структури (допоміжне дієслово, форми основного дієслова).

I will translate the article tomorrow.

She will come back in a week.

They will go to France next summer.

2) Побудова схеми або таблиці утворення граматичного часу / явища.

| + | - | ? | * |
|-------------------------------|---|--------------------------------|--|
| I | I | I | Yes, I will. No, I won't. |
| He She will V It | He She will not V It (won't) | he Will she V? It | Yes, he /she / it will. No, he / she / it won't. |
| We You They | We You They | we you they | Yes, we / you / they will. No, we / you / they won't. |

3) Ознайомлення з ситуаціями, в яких застосовується граматичний час / явище. Виокремлення слів-показників. *Так, майбутній простий час передає дію, яка відбудеться у майбутньому. Слова-показники: tomorrow, in ... , next....*

4) Побудова подібних висловлювань за аналогією. Утворення стверджувальних, заперечних, питальних речень.

На початковому етапі, коли учні починають вивчати граматичні часи англійської мови, робота з ознайомлення з граматичним явищем проводиться у фронтальному режимі: вчитель пояснює, учні слухають. На етапі засвоєння граматичного явища та його використання у мовленні перевага надається активним та інтерактивним методам.

Під час вивчення нового граматичного матеріалу (учні вже знайомі з 2 – 3 часовими

формами) використовуємо інтерактивні методи – самостійне „здобуття” знань.

Наприклад, варіант кооперативного навчання „Два – чотири – всі разом”. Учням пропонуються речення-приклади. Працюючи в парах, вони заповнюють таблицю, знаходячи „слова-показники”. Потім пари об'єднуються в четвірки, які порівнюють свої таблиці: знаходять відмінності, якщо вони є, обговорюють, формулюють певні висновки. Наступний етап – усі працюють разом: таблиця заповнюється на дошці. Представники від кожної четвірки заповнюють певну колонку таблиці (+, -, ?, *).

Організуючи роботу учнів із самостійного ознайомлення з тим чи іншим граматичним явищем, спираємося на запропоновані А. Тетер етапи.

Перший етап – мотиваційний. Учитель створює мотивацію до вивчення нового граматичного явища. Наприклад, подаються речення рідною мовою і ставиться завдання: перекласти їх наприкінці заняття, використовуючи новий граматичний матеріал.

Другий етап – ознайомлення з граматичним явищем, фіксація та пояснення отриманих результатів.

На цьому етапі можна використати описаний нами інтерактивний метод „два – чотири – всі разом”. Використовуючи наявні знання про утворення часових форм, учні вже в змозі шляхом здійснення аналізу та порівняння самостійно побудувати нове граматичне явище.

Інформація, яку діти отримують в процесі спільної праці та обговорення, стає особистісно значимою, а результатом особистої розумової активності – „особистісний” продукт. Учитель виконує роль організатора і помічника, який лише „підштовхує” учнів, в разі необхідності, до правильної відповіді.

Третій етап – тренувальний. Відбувається перевірка розуміння учнями граматичного явища та його закріплення; виконуються вправи, які можна поділити на три групи.

Перша група вправ спрямована на побудову знакової моделі граматичного явища та його „промовляння” вголос.

Друга група вправ передбачає використання граматичного явища за зразком: вправи на підстановку, трансформацію, використання потрібної граматичної форми тощо.

Третя група вправ не пов'язана безпосередньо з новим граматичним явищем, але передбачає його використання поряд з іншими, раніше вивченими граматичними явищами.

Отже, на кожному етапі роботи щодо ознайомлення з новим граматичним явищем та його закріплення цілком правомірно використовувати інтерактивні методи, які спонукають учнів до роздумів, формують у них

бажання шукати, розуміти, осмислювати і застосовувати необхідну інформацію. Тому можна стверджувати, що інтерактивний підхід допомагає долати пасивність учнів, перетворюючи їх на суб'єктів навчально-виховного процесу, а сам навчальний процес спрямовується на окрему особистість, враховуючи її бажання, вміння та творчі можливості. Слід наголосити, що тут у фокусі має бути не засвоєння певного обсягу знань учнями, а розвиток у них „пізнавальних запитів, творчого потенціалу, способів мислення та діяльності” [5].

Наведемо приклади інтерактивних вправ, які використовуються нами для засвоєння та активізації граматичних часів англійської мови.

Так, під час вивчення *Present Simple* пропонуємо для виконання вправу *Find someone who* [12], яка передбачає одночасне залучення всіх учасників до активної роботи з різними партнерами із спілкування. У методичній літературі цей метод одержав назву „карусель” і вважається одним із варіантів кооперативного навчання.

Кожен учень отримує картку *Find someone:*

- *who collects something as a hobby*
- *who usually goes to bed late*
- *who plays a musical instrument*

...

Виконуючи вправу, учні стають у два кола, одне з яких рухається, ставлять один одному запитання (*Do you collect something as a hobby?, Do you usually go to bed late?, Do you play a musical instrument? ...*), записуючи імена тих, хто дає ствердну відповідь.

Для перевірки виконання цієї вправи можна скористатися повідомленнями учнями тієї інформації, яку вони зібрали. Можна визначити учня, ім'я якого називається найчастіше. Доцільно запропонувати учням написати речення (домашнє завдання) на основі зібраної інформації.

Ще одна вправа – *Neighbours (Present Continuous)* [12]. Вона виконується в парах, щоб дати кожному учню змогу виявити активність, залучитися до іноземного мовлення.

Для виконання вправи пари отримують малюнки А і Б, на яких зображені вікна багатоповерхівки (1 – 20). У кожному вікні можна побачити людей, зайнятих певною справою. Між зображеннями вікон на малюнках А і Б є відмінності. Учні ставлять запитання: *What's the man (woman, boy, girl) doing in flat (14)? Are the people / Is the man (woman, boy, girl) in flat (10) (reading a newspaper)? ...*

Ставлячи запитання і відповідаючи на них, учні мають знайти розбіжності на своїх малюнках. Після закінчення роботи учитель повідомляє, скільки всього розбіжностей зображено на малюнках.

Після цього можна запропонувати кожному учню обрати віконце і описати те, що там відбувається. Це може бути як письмове завдання на уроці, так і домашнє завдання.

Вправа *Make a sentence – score a point* [12] спрямована на закріплення часової форми *Past Simple* та повторення II форми неправильних дієслів. Залучаючись до вправи, учні об'єднуються в групи по 3–5 осіб. Кожна група отримує аркуш з дієсловами і картки з номерами від 1 до 16.

| | | | |
|------------|------------|--------------|-------------|
| 1 begin | 2 break | 3 buy | 4 drink |
| 5 drive | 6 eat | 7 fall | 8 feel |
| 9 Find | 10 fly | 11 forget | 12 give |
| 13 Go | 14 know | 15 learn | 16 leave |

Учні по черзі тягнуть картки з номерами і складають речення у *Past Simple* з тим дієсловом, номер якого вони витягли. Інші учасники мають визначити, чи правильно побудовано речення з граматичного погляду. Якщо так, дієслово викреслюється, а ім'я учня вписується в табличку біля того дієслова, з яким він складав речення. Вправа завершується, коли всі клітинки заповнені іменами. Може оцінити успіхи тих учнів, чиї імена зустрічаються найчастіше.

Продовжуючи роботу над граматичним явищем, бажано запропонувати учням зробити їхні речення заперечними (в групах усно або індивідуально письмово); або дати це як домашнє завдання.

Працюючи в групах, учні мають змогу самостійно і свідомо оцінити як знання інших, так і власні. Відбувається закріплення і активізація граматичного явища.

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Для пробудження в учнів інтересу до граматичних явищ англійської мови слід використовувати інтерактивні методи навчання. Завдяки запровадженню таких методів у навчальний процес, зростає активність учнів; засвоєння необхідних знань і вмінь відбувається в комфортних психологічних умовах завдяки співпраці та спілкуванню; підвищується якість оволодіння граматичним матеріалом; має місце усвідомлення учнями ситуацій повсякденного життя, в яких може бути застосований матеріал, що вивчається. Крім того, відбувається спільне розв'язання проблем і планування спільної діяльності, учні навчаються виокремлювати основне, досягати поставлених цілей, бути відповідальними.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Антонів Г. Особливості інтерактивного навчання / Г. Антонів // Школа: для заступників директорів і не тільки. – 2013. – № 9. – С. 32–36.
 2. Гладун Ю. Підвищення ефективності навчального процесу / Ю. Гладун, К. Скрібцова // Відкритий урок. – 2013. – № 11. – С. 24–29.
 3. Грибанова К. И. «Персональная» грамматическая компетенция: миф или реальность? / К. И. Грибанова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 17–19.
 4. Казачінер О. С. шляхи підвищення ефективності та якості уроку іноземної мови / О. С. Казачінер. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 112 с.
 5. Козакевич О. О. Сучасні інтерактивні методи навчання для формування граматичної компетенції студентів спеціальності соціальної роботи / О. О. Козакевич – [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
 6. Косяк Н. Інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище / Н. Косяк // Відкритий урок. – 2013. – № 7–8. – С. 34–40.
 7. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник /

Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова [та ін.]. – К.: ВІД «Академія», 2010. – 328 с.
 8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Піроженко; [за ред. О. І. Пометун]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
 9. Пометун О. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
 10. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 28–36.
 11. Сільченко Л. М. Інтерактивні технології навчання в дії / Л. М. Сільченко // Педагогічна майстерня. – 2013. – № 11. – С. 35–41.
 12. Watcyn-Jones P., Howard-Williams D. Grammar 1: Games and activities. – Penguin English, 2001. – 136 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дуброва Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, учитель англійської мови, гімназія № 9 Кіровоградської міської ради, Кіровоградської області.

Коло наукових інтересів: формування культури спілкування у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

УДК 378.1:355.58

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Ольга ДЯЧКОВА (Черкаси)

Актуальність теми. Надзвичайні ситуації здійснюють значний вплив на соціальні, економічні, політичні та інші процеси у суспільстві. Тому державне управління в умовах надзвичайних ситуацій різного характеру є однією з важливіших функцій держави щодо забезпечення стійкого розвитку та національної безпеки країни. Психологічні та матеріальні наслідки надзвичайних ситуацій природного, техногенного та соціального характеру дедалі більше привертають увагу науковців. Сучасні соціально-економічні умови діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби актуалізують проблеми відчуття небезпеки, обмежених можливостей, зняття емоційної напруги та як наслідок - їх професійної деформації. Тому дослідження психологічних особливостей діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби у надзвичайних ситуаціях є досить актуальною темою. Дослідження, що присвячені вивченню індивідуально-психологічних і особистісних характеристик фахівців ризиконебезпечних професій є перспективними і актуальними на сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення психологічних особливостей

діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби у надзвичайних ситуаціях займалися науковці В. Абабков, М. Перре, Г. Бондар, А. Майборода, Я. Радиш, А. Терент'єва, В. Розов, Б. Смирнов, О. Долгополова, О. Тімченко, Є. Школяр. В працях перелічених науковців особливу увагу приділено вивченню проблемних питань психологічної стійкості, стресостійкості, негативних психічних станів фахівців оперативно-рятувальної служби.

Метою наукової статті є дослідження психологічних особливостей діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби в надзвичайних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах розвиток психології поведінки в умовах надзвичайних ситуацій з кожним роком набуває все більшого значення і викликає неабияку зацікавленість багатьох дослідників. Проте, до цих пір поведінка фахівців в умовах надзвичайних ситуацій не є достатньо вивченою.

Г. Бондар визначає психологічні особливості діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби. Особливі вимоги до діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби пов'язані з такими умовами діяльності (рис. 1) [2].

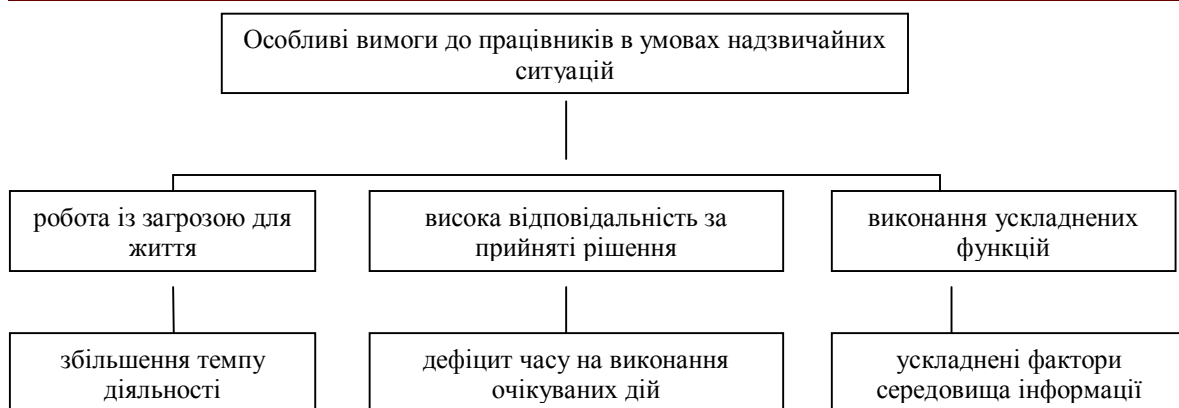


Рис. 1. Вимоги до фахівців в умовах надзвичайних ситуацій

На фахівців ризиконебезпечних професій діє ряд факторів, кожен з яких чинить специфічний вплив на діяльність і поведінку особистості. Однак, існують загальні закономірності діяльності в надзвичайних ситуаціях:

1) в умовах надзвичайних ситуацій спостерігається 3 види психічного навантаження – емоційне, неемоційне та змішане. Емоційне навантаження з’являється під впливом емоційних чинників, які породжують відчуття тривоги, страху, ризику тощо. Неемоційне психологічне навантаження з’являється в умовах з підвищеними вимогами до розумових та фізичних здібностей. Змішане психологічне навантаження визначається різною часткою емоційного компонента в загальній структурі;

2) емоційні умови формують зміну працездатності її зростання або зниження, що є характерним для умов особливих психологічних навантажень. В певних випадках можна спостерігати втрату трудових навиків;

3) зміна трудової здатності перебуває в залежності від індивідуальних особливостей фахівця, перш за все від особливостей його

нервової системи. Фахівці із стійкою нервовою системою є більш підготовленими до психологічних навантажень. Фахівці з нестійкою нервовою системою доволі часто піддаються психологічним перевантаженням. Вони часто розгублюються і мають меншу надійність у виконанні роботи [6].

Також виконання завдань під час психологічних навантажень відбувається в умовах постійної загрози життю. В цих випадках часто виявляються стійкі риси характеру, психологічні установки працівника.

На думку В. Розова, психологічне забезпечення призначене для проведення комплексу соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на підвищення адаптивності до стресу, формування індивідуальної і групової професійної надійності і забезпечення безпеки діяльності в екстремальних умовах [5].

Система психологічного забезпечення діяльності включає такі основні підсистеми (блоки) (рис. 2).

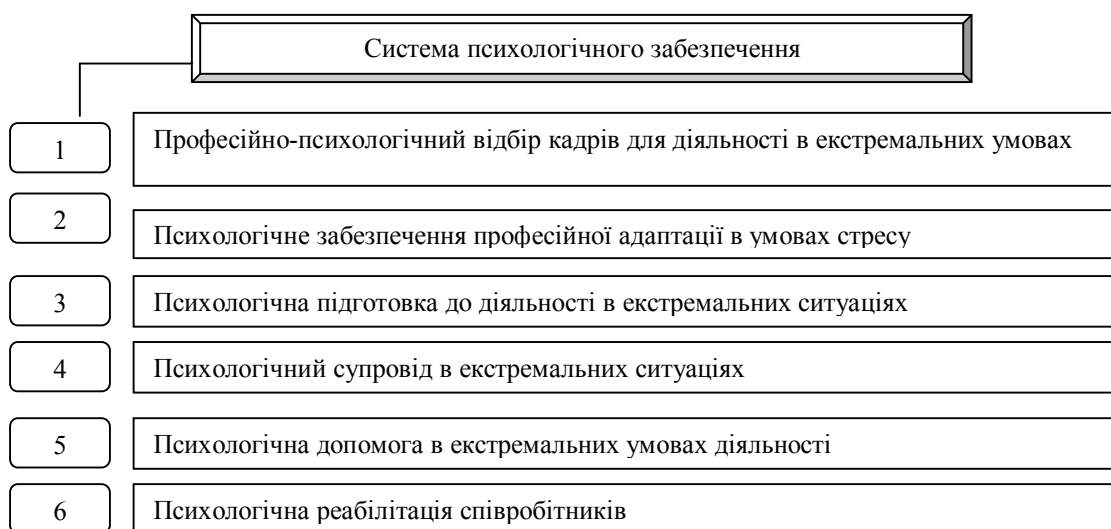


Рис. 2. Основні підсистеми психологічного забезпечення [5]

Проблема професійного психологічного відбору фахівців екстремального профілю є однією з головних у системі психологічного забезпечення діяльності в надзвичайних ситуаціях. Її ефективне вирішення багато в чому визначає підвищення надійності діяльності, зниження травматизму, оптимізацію процесу адаптації, зниження плинності фахівців на етапі навчання, психопрофілактику професійного стресу тощо.

Отже, можемо зробити висновок, що психологічне забезпечення діяльності працівників оперативно-рятувальної служби – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оцінку і прогнозування адаптації, індивідуальної і групової надійності, безпеки діяльності в екстремальних ситуаціях, психопрофілактику і психокорекцію неадаптивних психічних і психофізіологічних станів з метою оптимального використання індивідуальних адаптивних ресурсів і здібностей для підвищення ефективності діяльності, збереження і відновлення психічного й соматичного здоров'я.

Підвищення ефективності психологічного забезпечення діяльності працівників оперативно-рятувальної служби передбачає вирішення ряду завдань, основними з яких в науковій літературі визначають:

- формування оперативної системи управління в надзвичайних ситуаціях;
- професійна освіта та підготовка майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби.

В умовах формування системи психологічного забезпечення діяльності працівників оперативно-рятувальної служби досить важливою та специфічною є проблема оцінки ефективності та адекватності функціонування систем оперативного управління надзвичайними ситуаціями. На відміну від управління промисловістю, сільським господарством, побутовим обслуговуванням тощо, ефективність функціонування яких оцінюється продуктивністю, якістю продукції, прибутком, видатками, ефективність функціонування систем оперативного управління за умов надзвичайних ситуацій повинна оцінюватись дієвістю та результативністю. Дієвість є стратегічним показником і слугує для оцінювання ступеня досягнення системою мети, поставленої перед нею, рівня завершеності робіт, що вимагаються. За оцінювання дієвості потрібно враховувати виконання всіх необхідних робіт згідно з характером розвитку надзвичайної ситуації і

стратегією ліквідації її наслідків: чи вони ефективні, чи досягаються результати потрібної якості, чи це відбувається вчасно. Щоб визначити дієвість, необхідно порівняти ступінь виконання планових робіт, тобто порівняти те, що було необхідно зробити з тим, що вже зроблено. Результативність за суттєвої дієвості є оперативно-тактичним показником, який відображає поточні характеристики рівня виконання робіт [4].

Система оперативного управління за умов надзвичайних ситуацій покликана не тільки забезпечити підвищення індивідуальної та загальної продуктивності праці кожного фахівця, але й згуртувати всіх фахівців для досягнення спільної мети, прагнути їх активної участі в реалізації оперативних планів ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Однією з головних вимог до системи управління в умовах надзвичайних ситуацій є вимога щодо її високої оперативності. При ліквідації надзвичайних ситуацій необхідно вести ретельний облік балансу часу, порівнюючи наявний час з динамікою розвитку надзвичайних ситуацій та обчислюючи його резерв або дефіцит. З цією метою під час управління ліквідацією надзвичайних ситуацій слід розглядати два види часу - наявний і потрібний, що знаходяться в протиріччі. Наявний час - час, в який слід вкластися під час здійснення будь-якого заходу, щоб забезпечити його успіх, тобто це той час, який визначається динамікою розвитку надзвичайних ситуацій та її негативних наслідків або встановлюється вищим керівництвом у вигляді деякого директивного рівню, зазвичай також такого, що залежить від динаміки розвитку надзвичайних ситуацій. Потрібний час - час, необхідний для проведення якогось заходу з урахуванням рівня підготовки, забезпеченості та стану системи [4].

Сприятливим вважається такий баланс часу, коли потрібний час не перевищує наявного. Чим більша різниця між наявним і потрібним часом, тим більше резерв часу для компенсації непередбачуваних обставин, елементів вірогідності та невизначеності. У тому випадку, коли потрібний час виявляється більшим ніж наявний, утворюється дефіцит часу, що не дозволяє виконати запланований обсяг робіт або виконати його з тією ефективністю, яка передбачалася.

У побудові функціональних блок-модулів психологічної підготовки О. Тімченко спирається на концепцію структури адаптивності до стресу, рівні, механізми та причини виникнення стресових станів. Систему цих блок-модулів наведено в таблиці 1 [7].

Таблиця 1

Основні складові формування структури адаптивності до стресу

| Назва блок-модуля | Основні завдання | Методи |
|--|---|---|
| Інформаційно-психологічна підготовка (формування професійно важливих знань). | Ознайомлення з видами психічних і психофізіологічних станів, що виникають в екстремальних умовах, причинами і механізмами їх виникнення, системою психологічної підготовки тощо. | Лекції, бесіди, навчально-методичні семінари. |
| Психофізіологічна підготовка | Контроль і регуляція психофізіологічного й соматичного компоненту стану, оволодіння навичками управління мимовільними фізіологічними функціями, релаксації, мобілізації, самонавіяння, стрес-резистентного дихання та концентрації. | Психологічний і психофізіологічний тренінг релаксації, БОС-регуляції, аутогенного тренування, мобілізаційного й розслаблюючого дихання, медитації, десенсибілізації тощо. |
| Сомногенна підготовка | Оволодіння навичками оптимізації, психогігієни сну й управління власними сновидіннями шляхом їх аналізу й усвідомлення, долання нічних кошмарів тощо. | Тренінг оптимізації й психогігієни сну, аналізу тривожних сновидінь і нічних кошмарів тощо. |
| Когнітивно-емоційна підготовка. | Оволодіння навичками стрес-резистентного адаптивного мислення, оптимістичного когнітивного стилю й оздоровчої візуалізації. | Тренінг адаптивного стрес-резистентного мислення (SRT), саногенного, позитивного мислення, оздоровчої візуалізації. |
| Асертивно-комунікативна підготовка. | Формування впевненості й самостверджуючої комунікативної поведінки в екстремальних комунікативних ситуаціях. | Тренінг асертивності. |
| Таймінг. Блок самоорганізації часу життя. | Оволодіння навичками самоорганізації часу власного життя для виконання професійних завдань. | Тайм-менеджмент. |
| Контрольний блок. | Перевірка готовності до дій в умовах професійного стресу й ризику. | Тестовий контроль знань, умінь, навичок і якостей. |

Ми виокремлюємо два рівні психологічної підготовки: базовий і оперативний. Базовий рівень спрямований на формування психологічної готовності до широкого спектра стресогенних ситуацій діяльності. Базова психологічна підготовка здійснюється одноразово.

Оперативний рівень підготовки має забезпечити формування готовності до дій в конкретних стресових ситуаціях діяльності. Здійснюється щоразу перед виконанням професійного завдання в надзвичайній ситуації.

Психологічна підготовка до діяльності в екстремальних ситуаціях, оцінка й прогнозування готовності до дій в умовах професійного стресу й ризику є одним з пріоритетних напрямів психологічного забезпечення [1].

Психологічна підготовка – це спеціально організований цілеспрямований процес

формування професійно важливих якостей (адаптивність до стресу, професійна надійність) і професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивної копінг-поведінки, управління неадаптивними і дезадаптивними станами, що виникають в екстремальних і надзвичайних ситуаціях професійної діяльності. Результатом психологічної підготовки є готовність до безпомилкових, ефективних дій в умовах професійного стресу й ризику з мінімальними витратами адаптивних ресурсів. Предметом психологічної підготовки, відповідно, є розвиток адаптивних здібностей до стресу [1].

Психологічна готовність до дій в екстремальних умовах є метою й результатом психологічної підготовки. Вона складається з двох системних блоків: 1) функціональної готовності, що припускає сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивного копіngu й управління станами;

2) особистісної готовності, що включає сформованість і розвиненість адаптивних індивідуально-психологічних і індивідуально-психофізіологічних властивостей.

Висновки. Отже, в дослідженні було визначено, що психологічне забезпечення діяльності в надзвичайних ситуаціях — це цілісна система, основними рівнями якої є: соціально-психологічний; власне психологічний; психофізіологічний. Це система оперативного й адекватного використання сучасних досягнень і властивостей різних теоретичних і прикладних галузей психології (загальної, соціальної, медичної, юридичної, військової, психології діяльності в особливих умовах, психофізіології) у забезпеченні діяльності в екстремальних умовах. Система охоплює всі етапи роботи з персоналом: вихід на роботу, адаптація в екстремальних умовах діяльності, професійно-психологічна підготовка, виконання завдань в екстремальних ситуаціях тощо.

Діяльність в умовах надзвичайних ситуацій передбачає високі вимоги до фахівців оперативно-рятувальної служби, які повинні вміти постійно контролювати свій психологічний стан, бути готовими до ефективного та оперативного прийняття рішень, тверезо оцінювати ситуацію, а також бути в змозі пожертвувати власним життям в разі крайньої необхідності. Все це потребує значних психічних зусиль і психологічної стійкості. Важливим є те, що такі питання є спільними для екстремальної і для медичної психології, що розширює коло досліджень. Тому ми вважаємо, що доцільним є діагностика негативних впливів на особистість, яка перебуває в екстремальних умовах діяльності, а також корекція результатів цих впливів на ранніх етапах. Зокрема важливим є впровадження тренінгових форм роботи серед представників ризикованих професій з метою оптимізації психологічного здоров'я, а також

вміння адаптуватися до складних екстремальних умов діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – Спб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Бондар Г.О. Психологічні особливості діяльності у представників ризикованих професій / Г.О. Бондар [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/2.htm>
3. Майборода А.О. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту А.О./ Майборода // Збірник Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2012. - №1. – С. 154
4. Радиш Я.Ф., Терент'єва А.В. Особливості управління процесом подолання наслідків надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру / Я.Ф. Радиш, А.В Терент'єва [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2009-01/RadyshStat.pdf>
5. Розов В. Психологічне забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях / В. Розов // Соціальна психологія, 2013. - №4. – С.56-62
6. Смирнов Б.А. Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007, - 276 с.
7. Тімченко О.Г. Кризова психологія: навч. посіб / за заг.ред Тімченка О.Г. – Х.: НУЦЗУ, міська друк., 2010. – 383 с.
8. Школяр Е.В. Проблема формирования регуляторного компонента психологической готовности у специалистов оперативно-спасательной службы гражданской защиты / Е.В. Школяр // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України, серія: педагогічні та психологічні науки, 2013. - №1. – С. 568

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дячкова Ольга Михайлівна - провідний фахівець сектору міжнародних зв'язків Черкаського Інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного Університету цивільного захисту України ДСНС України.

Коло наукових інтересів: психологічні особливості діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби.

УДК 371.2 (09)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ПІДТРИМКИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Діана ЗАПОРОЖЕЦЬ (Черкаси)

В останні роки в системі педагогічної підготовки вчителів в університетах Німеччини відбуваються суттєві зміни з конвергенції мультимедійних технологій в навчальний процес. Науковці зазначають, що технології мультимедіа можуть успішно доповнювати традиційні методи підготовки майбутніх

учителів-філологів, та наголошують на тому, що вдале поєднання цих компонентів є цілком дидактичного процесу.[1],[3],[2].

Процеси модернізації педагогічної підготовки вчителів в університетах Німеччини набули глобального характеру, що робить все більш актуальним ґрунтовний аналіз з

впровадження мультимедійних технологій в освітній простір. Необхідність постановки та вирішення даної тематики продиктована змінами в системі педагогічної підготовки вчителів в університетах Німеччини, а також впливом сучасної техніки та медіа-засобів на організацію навчального процесу.

Статистичні дані вказують, що Німеччина має давні передові традиції в досягненнях науки та техніки, бере активну участь в галузі наукових досліджень та створенні Європейського дослідницького простору.

Після прийняття «Стратегії Високих Технологій» федеральний уряд послідовно вирішує завдання перетворення Німеччини в одну з найбільш привабливих країн світу в галузі досліджень та інновацій, оскільки нові технології є основою для створення умов економічного зростання та розвитку.

Важливе місце в області підтримки дослідницької діяльності ВНЗ займає Товариство імені Макса Планка що об'єднує 80 Інститутів фундаментальних досліджень та має 27 робочих груп при університетах Німеччини [8].

Метою інститутів є розвиток суспільства, розвиток нових технологій, підготовка висококваліфікованих та конкурентоспроможних у міжнародному відношенні молодих вчених. До центральних напрямів дослідження належать гуманітарні та соціальні науки, а також медичні галузі, фізика та техніка.

Суттєве значення для нашого дослідження представив сайт Федерального уряду, де розміщена інформація стосовно проведення великої роботи з інформатизації вищої школи, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес [9].

Аналізуючи останнє десятиліття, зазначаємо, що ще у 2004р. були реалізовані програми «Інновації на робочих місцях в 21 столітті», а також «Нові засоби інформації в освіті», що призвело до широкого використання електронних засобів у процесах викладання, навчання та наукових дослідженнях вузів.

Загалом, робота з впровадження нових медіа-технологій в процес педагогічної підготовки впроваджується давно. Прямим доказом цього є «Грюнвальдська Декларація про медіаосвіту (1982р.)» – одна із перших відкривачів з медіа-освітніх технологій в підготовці дітей та молоді. Наступниками стали резолюції ЮНЕСКО «Про розвиток критичної медіа-освіти» (Париж 1989), Віденська конференція «Освіта для медіа та цифрового тисячоліття» (1999) та доповіді «Про вивчення критеріїв оцінювання рівнів медіа-грамотності в Європі (2009) [10].

На сьогоднішній день, за спостереженням науковця, медіа-оснащеність в німецькому освітньому просторі вищої школи не має проблем по використанню комп'ютерів та інших медіа. Студенти можуть за потреби швидко впровадити в свій вид діяльності електронні медіа. Їх особиста компетенція, перш за все в рецептивному використанні медіа, дуже висока [2].

Проф. Керрес говорить про магічний квадрат медіа дидактичних інновацій. Він зазначає передумови, за яких дана інновація матиме якісний вплив на підготовку майбутнього вчителя до професійного становлення в умовах інформатизації суспільства та реалізація якої передбачатиме успіх опанування нового знання: забезпечення інфраструктурних умов для навчання за підтримки ММТ, наявність в навчальному закладі технічного забезпечення, кваліфікація вчителя – дана передумова можлива лише за наявності у викладача певних умінь з забезпечення, підтримки та використання ММТ та програм та дидактичні реформи – врахування нових принципів та методів навчання, що стають доступними завдяки ММТ та виокремлення з них найдієвіших для кожної форми організації навчальної діяльності та спеціальності [3].

Реалізація даних передумови, по-перше, потребує створення на базі університетів ряду спеціальних науково-дослідницьких інститутів. В Німеччині це:

- JFF – Інститут медіа-педагогіки (Мюнхен) (Institut für Medienpädagogik (München));

- Мережа медіа-компетентності землі Нордрайн-Вестфален (Medienkompetenz-Netzwerk NRW) та інші.

До головних завдань медіа-центрів належить успішне впровадження в навчальну та позаурочну діяльність школярів та студентства все нових методів застосування медіа-освітніх технологій [4].

По-друге, реалізація медіа-освітніх програм для підвищення рівня обізнаності з медіа-освітніх технологій. Яскравим прикладом слугує Університет Франкфурт на Майні, що практикує нову програму для педагогічної підготовки майбутніх учителів та передбачає уміння реалізовувати можливості інтернет та мультимедійних технологій протягом професійного становлення.

Проект університету «Відкритий освітній простір вищої школи» створений для прогнозування обізнаності майбутніх учителів з нових мультимедійних технологій та аналізу частоти і доцільності їх використання на занятті. На засіданні членів робочої групи з питань медіа-компетентностей вчителів

(«Medienkompetenz von Lehrer») було сформульовано та визначено основні напрями тестування студентів для досягнення наступних цілей:

1. опанування відповідних компетентностей задля реалізації медіа-навичок у професійній діяльності;
2. інформаційна підготовка майбутніх учителів до практичного використання медіа можливостей на заняттях;
3. навчання правильного дозування медіа-засобів відповідно до кожної з організаційних форм заняття;
4. забезпечення педагогічними знаннями про способи впливу медіа-технологій на навчальний процес [1].

Університетом забезпечується теоретична та практична підготовка майбутніх учителів до застосування медіа-освітніх технологій, надаються практичні та теоретичні знання з впровадження нових медіа на занятті, шляхом аналізу наукових здобутків викладачів університету, завершальним етапом діючої програми є надання майбутньому вчителю так званого «Сертифікату з медіа-компетентностей для вчителів» [5].

По-третє, зазначаємо, що ряд німецьких університетів здійснює реформацію навчальних планів за філологічним напрямом, впроваджуючи в навчальний процес нові предмети для опанування медіа-знання та опанування відповідних медіа-компетентностей майбутніми педагогічними працівниками. До них належать: медіазнавство, медіа-дидактика, медіа-педагогіка.

Так, для студентів університету, що вивчають німецьку мову як іноземну, для опанування предмету «Основи аудіовізуальної медіа культури» викладачами університету практикуються відео-уроки націлені на опанування всіх видів презентаційних форм подачі навчального матеріалу через медіа, а також здійснюється поділ медіа-засобів за методичним призначенням.

Загалом, протягом опанування предмету, студенти за допомогою мультимедійних презентацій опановують:

1. методику наставницьких форм, що призначені для вивчення нового матеріалу;
2. тренувальних форм (тренажерів) – призначені для обробки умінь та навичок при повторенні та закріпленні вивченого матеріалу;
3. знайомляться з можливостями контролюючих форм через медіа, основним призначенням яких є контроль рівня засвоєння вивченого матеріалу;
4. опановують ігрові, імітаційні та демонстраційні методи подачі навчального матеріалу за допомогою медіазасобів.

Варто зазначити, що в Марбургському університеті імені Філіпа не лише навчальний процес націлений на використання ММТ, а й під їх впливом дещо змінена форма проведення іспитів, котрі, переважно націлені на виявлення нових професійних компетентностей та навичок та мають своєрідну структуру. Розглянемо:

1. Іспит в письмовій формі проведення: домашня робота, письмова аудиторна робота, тези, письмові доповіді та звіти;
2. Усна форма проведення: усні тести, професійні бесіди, колоквиуми, семінарські заняття, реферати (за умов колективного усного екзамену склад групи містить до 5 осіб);
3. Іспит за підтримки мультимедійного та програмного забезпечення.

Університетом передбачено окремі правила прийому та здачі екзамену за підтримки ММТ. Це так звані електронні контрольні роботи «e-Klausuren» які не характеризуються широким спектром завдань, здебільшого використовується лише два варіанти роботи: вставити пропущене слово, букву чи артикль (для опанування іншомовної лексики) а також всі можливі форми тестування.

Важливо зазначити, що електронне тестування відрізняється від звичного нам. Такі тести передбачають близько 10 варіантів відповідей на одне питання, проте правильних відповідей передбачено максимум дві. Цей метод застосовується для того, щоб уникнути угадування студентом правильного варіанту, схилити до роздуму та аналізу, тому є досить трудомісткими, складними та інформаційно-насиченими. Дуже часто дана форма тестування підтримується відео-анімацією та звуковими ефектами. Мультимедійний іспит є власною авторською розробкою викладача, який перед реалізацією, впевнюється в правильності організаційної роботи електронного екзамену, доцільності застосування саме даної форми. Головною умовою проведення даного іспиту є налаштування програмного забезпечення, передбачення автоматичного контролю, вказівок на помилки, та їх аналіз. Результати електронних екзаменів зберігаються в електронних архівах та базах даних університету відповідно до нормативно-правових вимог вищого навчального закладу [7].

Серед форм організації навчальної діяльності на філологічному факультеті Марбургського університету імені Філіпа зазначаємо застосування онлайн-курсів.

Серед фахово-дидактичних компетентностей обох вказаних спеціальностей виокремлюємо: опанування дидактики та методики планування іншомовного заняття та уміння застосовувати основні методико-

дидактичні принципи з урахуванням використання нових медіа-освітніх технологій.

Розглянемо детальніше зміст предмету «Фахова дидактика»:

1. методи навчання іноземних мов, їх історичний розвиток;

2. методико-дидактичні обґрунтування та планування успішного заняття з іноземної мови;

3. методичні можливості для успішної інтеграції нових медіа-освітніх технологій в іншомовне заняття: теорія, моделі, принципи, що сприяють міжкультурній компетенції.

Для студентів спеціальності: «англійська мова» впроваджено обов'язковий навчальний модуль – «медіа-дидактика» цілями якого є опанування:

1. специфічних знань та навичок у контексті засобів масової інформації та нових інформаційних технологій;

2. допоміжних засобів для організації іншомовного заняття у школі;

3. електронних освітніх технологій та програм;

4. методичних навичок для використання електронних засобів у шкільному класі [7].

Підсумовуючи проаналізовані нами педагогічні умови підготовки вчителів-філологів до використання мультимедійних технологій та опанування знань та навичок роботи з ними, зазначаємо, що успішна реалізація кожної з ланок (умов), можлива лише у повній взаємодії та співпраці кожного з її елементів.

Так, впровадження університетського мультимедійного оточення – це співпраця між медіа-центрами, що забезпечують мультимедійну підтримку навчального процесу, шляхом впровадження та створення мультимедійних продуктів, та медіа-педагогами, як її представниками, що забезпечують безпосередньо викладачів університету знаннями та навичками роботи з новими медіа-освітніми технологіями.

Власне, викладач, шляхом використання наданого університетом мультимедійного оточення та можливостей, та опираючись на вказівки медіа-педагогів, реалізує навчальний матеріал, розміщуючи його для вільного використання студентами.

Таким чином, здійснюється взаємодія між студентом та викладачем, відбувається обмін інформацією, скорочується час для виконання (студентом) домашнього завдання та його перевірки (для викладача) шляхом використання мультимедійних технологій.

Зазначаємо, що дана взаємодія не є однобічно спрямованою, оскільки мультимедійне оточення університету забезпечує підтримку навчального процесу шляхом використання блогів, форумів, online-анкетування та тестування. Кінцевою ланкою, спрямованою на розуміння доцільності використання ММТ та вмінь методичної організації заняття є нововведені предмети для студентів-філологів: медіа-педагогіка, медіа-дидактика, медіазнавство.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und Sozialer Wandel. In: A.von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn.

2. Derbers J. Das "Jahrhundert des Kindes" / J. Deckers / Pädagogik. – 1999. – 187 S.

3. Kerres, Andrea & Falk, Julliane (1996). Kommunikative Unterrichtsgestaltung. Hagen: Kunz. – 125 S.

4. Arbeitsgruppe Neue Medien in der universitären Lehrerbildung (2005). Standards und Modulstruktur für ein informations- und medienpädagogisches Studienangebot. Erstellt/zusammengefasst von Werner Sesink. Internes Arbeitspapier. Darmstadt.

5. Medienkompetenzzertifikat für Lehramtsstudierenden. Erschienen in: Zauchner, S.; Baumgartner, P.; Blaschitz, E.; Weissenbäck, A. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Tagungsband der GMW-Tagung 2008. Münster 2008. S. 134 - 144.

6. http://www.uni-marburg.de/administration/amtlich/48_2013.pdf

7. <http://www.uni-marburg.de/bis/>

8. www.mpg.de.

9. <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de>

10. Grunwald Declaration on the Media Education //Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January 1982).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Запорожець Діана Анатоліївна аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти.

Коло наукових інтересів: проблема підготовки майбутніх учителів-філологів.

УДК 37.015.3

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

Вікторія ЗУБЧЕНКО (Кіровоград)

Актуальність дослідження. Зміни, що відбуваються в Україні, вимагають переосмислення концепції підготовки майбутніх вчителів під час навчання у вищих навчальних

закладах. Перш за все, мова йде про створення сприятливих умов для успішної професійної адаптації студентів першого курсу.

Важливість розв'язання означеної проблеми пояснюється тим, що у першокурсників змінюється провідний вид діяльності, зростає психічне перевантаження, емоційна напруга, що призводить до зниження успішності навчальної діяльності.

Аналіз основних наукових праць. Термін «адаптація» (від лат. *adaptare* – пристосовую) виник в XIX столітті і є одним з центральних понять біології, фізіології, психології. Вперше цей термін був введений в наукову лексику німецьким фізіологом Аубертом в 1865 році для характеристики явища "пристосування" чутливості органів зору та слуху до впливу відповідних подразників.

У розвиток сучасної природничо-наукової теорії адаптації в онтології, фізіології та медицині великий внесок зробили вітчизняні та зарубіжні вчені (П.К. Анохін, Р.М. Баєвський, О.М. Белов, Ф.Б. Березін, М.М. Василевський, М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебна, Ф.З. Меєрсон, Г. Сельє, В.П. Скрабников, О.Д. Слонім).

Базові питання соціально-психологічної адаптації особистості висвітлювали у своїх працях Г.О. Балл, Ф.Б. Березін, Л.І. Божович, Л.К. Гришанов, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, В.І. Медведев, А.А. Налчаджян, О.В. Петровський, В.Д. Цуркан, Ю.М. Швалб та інші. Приділяли увагу дослідженням механізмів адаптації представники різних теоретичних напрямів психології: Г. Гартман, Е. Еріксон, Ж. Піаже, З. Фрейд.

Психологічний аспект адаптації розглядається як пристосування особистості до умов суспільства у відповідності з умовами цього суспільства. Процеси адаптації спрямовані на забезпечення рухомого, врівноваженого стану будь-якої системи, що зберігається шляхом її протидії зовнішнім і внутрішнім факторам, які порушують цю рівновагу. Вирішальну роль в успішності адаптації до екстремальних умов відіграють процеси тренування, функціональний, психічний і моральний стан індивіда.

У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчається на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ю.А. Александровський, Ф.Б. Березін, В.П. Казначеев) до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (В.С. Мерлін, Я. Стреляу) та чинників, які детермінують цей процес в тих чи інших умовах (О.Г. Мороз, М. Ратгер). Окремо досліджується проблема професійної адаптації (Т.Л. Кончанін, Л.М. Растова, В.О. Сластьонін).

Узагальнюючи існуючі дослідження адаптації можна умовно виділити чотири етапи її вивчення вітчизняними науковцями. На першому етапі (20-30-ті роки XX століття)

адаптаційні процеси розглядалися в просторі інтенсивної підготовки кадрів до професій, які починали з'являтися і розвиватися.

Другий етап (50-60-ті роки XX століття) передбачає вивчення проблеми адаптації людини фахівцями в галузі соціології праці і трудових ресурсів, що пов'язано з міграцією робочої сили на теренах колишнього СРСР, профорієнтаційною роботою серед молоді та іншими проблемами того часу.

Третій етап – 60-80-ті роки XX століття – характеризується активним перетворенням терміну "адаптація" в одну з основних категорій психології, педагогіки, філософії і соціології. Виникають перші системні дослідження процесу адаптації особистості до нових соціальних умов. Особливої актуальності набувають проблеми професійної адаптації робітників, вчителів, студентів та інших категорій населення.

Четвертий етап, що розпочався у 90-ті роки минулого століття і триває до сьогодні, включає дослідження широкого спектру підходів не тільки до адаптаційних процесів особистості, їх сутності, типології, структури, механізмів, але й до адекватності використання самого терміну "адаптація особистості" в умовах гуманістичної парадигми. Особливе значення при цьому надається проблемам всебічної адаптації дитини до умов різних типів дошкільних та шкільних закладів, факторам особистісної адаптованості в родині, особливостям процесу адаптації в екстремальних умовах, професійно-педагогічній адаптації.

Не дивлячись на різноплановість підходів до вивчення адаптації слід звернути увагу на те, що на кожному етапі вивчення феномену адаптації питання дослідження професійної адаптації не втрачали своєї актуальності.

Основна мета статті полягає в систематизації наукових поглядів стосовно професійної адаптації студентів-майбутніх учителів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій дозволяє констатувати, що феномен професійної адаптації цікавить багатьох науковців, зокрема Я.В. Абсалямова, Г.О. Балла, С.М. Кулика, Н.Г. Ничкало, О.А. Шияна. Під професійною адаптацією найчастіше розуміють процес становлення, відновлення і підтримання динамічної рівноваги в системі "суб'єкт праці – професійне середовище", який сприяє успішному здійсненню професійної діяльності людини [7].

Професійна адаптація забезпечує процес входження особистості до професійного середовища шляхом взаємодії фахівця та професійного середовища, під час якого

формуються знання, вміння, професійно важливі якості особистості, необхідні для її подальшого професійного розвитку. Професійна адаптація представляє собою складний процес включення особистості в різні структурні елементи виробничого середовища для виконання нею професійних функцій. Процес включення має активний характер, тому що особистість не тільки пристосовується до умов професійного середовища, але й активно змінює їх. Виходячи з цього можна констатувати, що, з одного боку, адаптація впливає на становлення особистості як представника певної професії, а з іншого – характер адаптаційного процесу значною мірою регулюється і спрямовується конкретною особистістю з урахуванням її мотивів, інтересів тощо.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити групу дослідників, які займалися вивченням проблеми професійної адаптації вчителів (С.Г. Вершловський, О.М. Галус, В.І. Ковальчук, О.Г. Мороз, Н.О. Чайкіна). Автори статті під професійною адаптацією вчителів розуміють процес активної взаємодії особистості педагога та педагогічного середовища, який спрямований на підтримання їх динамічної рівноваги, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистості вчителя, його професійну самореалізацію. Результатом цього виду адаптації є сформованість професійної майстерності та компетентності; ціннісно-орієнтовальна єдність педагога з учнями та педагогічним колективом; вироблення стійкого позитивного ставлення до професії, зрілість фахівця та самореалізація особистості.

Як засвідчує практика професійна адаптація на психофізіологічному, власне професійному, соціально-психологічному та особистісному рівнях починається під час навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Психофізіологічний рівень адаптації передбачає входження студентів до умов навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, які пов'язані з емоційно-психічним напруженням. Власне професійна адаптація відображає рівень взаємодії майбутніх фахівців з професійним середовищем, який здійснюється у двох напрямках. Перший передбачає адаптацію до нових умов навчання у вищому навчальному закладі. Другий полягає в розкритті змісту та особливостей діяльності вчителя. На цьому рівні спостерігається адаптація до навчальної, науково-методичної та організаційно-виховної діяльності. Власне професійна адаптація представляє собою процес досягнення органічної єдності між нормативно закріпленими вимогами до педагогічної діяльності та власними потребами, інтересами,

можливостями студентів. У результаті такої єдності спостерігається формування системи професійних знань, умінь, навичок майбутніх вчителів, розвиток їх професійних якостей. Соціально-психологічна адаптація студентів відбувається під час проходження ними педагогічної практики і передбачає активну взаємодію з навчальним закладом на всіх його рівнях: класу, кафедри, педагогічного та шкільного колективів. Особистісна адаптація виявляється рід час входження студентів у професійну роль, становлення їх професійної "Я-концепції", ставлення до себе як до вчителя, відчуття власної професійної цінності. Особистісний рівень адаптації спостерігається на старших курсах за рахунок залучення студентів до виконання ролі функцій вчителя.

О.Г. Мороз, С.М. Лабутіна виділяють чотири основні етапи проходження професійної адаптації вчителя: 1) професійне самовизначення; 2) адаптація студентів першого курсу до вимог навчання у вищому навчальному закладі за фахом; 3) динаміка професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі; 4) процес адаптації молодого вчителя, зростання його майстерності.

Перший етап відбувається в старших класах загальноосвітніх шкіл за рахунок організації профорієнтаційної роботи, яка проводиться серед старшокласників з метою розширення їх знань про світ професій та вимог до представників різних професій. Саме на цьому етапі старшокласники знайомляться із суттю професії вчителя, значенням її для суспільства. Другий етап адаптації відбувається протягом навчання студентів на першому курсі у вищому навчальному закладі, коли відбувається змістовне, творче пристосування студентів-першокурсників до вимог професії вчителя, обраної спеціальності, до нових форм і методів навчальної та виховної роботи. На третьому етапі професійної адаптації студенти не тільки здобувають професійно-важливі знання, вміння та навички, але й чітко пов'язують своє майбутнє з діяльністю вчителя. Четвертий етап адаптації спостерігається за умови залучення випускників вищого навчального закладу до систематичної діяльності вчителя. На цьому етапі на протікання адаптації впливають атмосфера педагогічного і шкільного колективів; стосунки між його членами, між керівництвом та підлеглими; традиції, установки, норми колективу; створення сприятливої атмосфери для молодих учителів [9].

Проблемою адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах займалися Ф.Б. Березін, Р.Р. Бібріх, Т.М. Буякас, С.О. Гапонова, Л.К. Гришанов, Н.В. Кузнецова, Г.П. Левківська, О.М. Макарова, які виділили

дидактичний, професійний та соціально-психологічний аспекти цього процесу.

Дидактичний аспект адаптації першокурсників пов'язаний із пристосуванням студентів до нової дидактичної ситуації, яка відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Перехід вчорашніх школярів від класно-урочної системи навчання до кредитно-модульної відбувається досить складно. Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти зустрічаються з низкою проблем, що пов'язані з неготовністю до нових умов навчання; з руйнуванням, рокам вироблених, установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій; з втратою закріплених та формуванням нових взаємин із новим колективом. Крім того необхідно наголосити на зростанні обсягу та складності навчального матеріалу, збільшенні питомої ваги самостійної роботи та несформованості навичок самоорганізації. Ці труднощі можуть стати причиною появи у студентів розчарування в життєвому виборі, втрати впевненості в своїх силах, наслідком яких є стан напруженості та фрустрації, зниження рівня успішності та активності студентів у навчанні, втрата інтересу до навчання, громадської роботи і суспільного життя. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптивні можливості і, як наслідок, сприяє погіршенню психічного здоров'я особистості. Крім того, вони можуть призвести до погіршення загального самопочуття студента, зниження продуктивності уваги, пам'яті, мислення.

Дидактичний аспект адаптації першокурсників пов'язаний із зміною динамічного стереотипу, що склався під час навчання в середній школі. Успішна навчальна діяльність у вищому навчальному закладі передбачає не тільки вироблення нових, але й перебудову вже існуючих стереотипів навчальної роботи. Студентові необхідно кардинально змінювати навички пізнавальної діяльності, що склалися за роки навчання в загальноосвітній школі та формувати нові, що може призвести до зниження успішності, виникнення труднощів у спілкуванні з викладачами та одногрупниками. Успіх дидактичної адаптації залежить від: 1) вибору студентом першого курсу правильної стратегії навчальної діяльності та вироблення алгоритмів для її здійснення; 2) засвоєння нових видів діяльності, нових навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; 3) формування навичок і умінь раціональної розумової праці; 4) вироблення системи самоосвіти і самовиховання.

Професійний аспект адаптації першокурсників передбачає формування

стійкого інтересу до обраної спеціальності, поступове набуття ними професійних знань, умінь і навичок.

Важливо зауважити, що у студентів-першокурсників одночасно з адаптацією до нової дидактичної ситуації відбувається й процес адаптації до обраної ними професії. Оволодіння навичками навчання і перше «серйозне» ознайомлення з професією («входження» в професію) – найважливіші чинники в процесі адаптації студентів першого курсу.

Правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів молодших курсів. Якщо ж при виборі професії не враховувалися здібності та інтереси особистості, то адаптація не буде оптимальною [3, с.11].

Орієнтація на професію сприяє формуванню у студента позитивного ставлення до навчальної діяльності, результатом якого є, як правило, глибоке оволодіння знаннями, інтелектуальний і духовний розвиток, професійна підготовленість. Якщо ж у молодій людини не сформоване позитивне ставлення до професії, то це нерідко призводить до того, що випускник вузу залишає роботу за набутою ним спеціальністю і змінює її на іншу, до якої відчув потяг чи керуючись при цьому прагматичними мотивами.

Соціально-психологічний аспект адаптації виявляється в пристосуванні студентів-першокурсників до системи нових стосунків, засвоєнні нових соціальних норм, формуванні шляхів взаємодії з новим соціальним середовищем, інтеграції в конкретну студентську групу, встановленні та підтриманні певного соціального статусу в новому колективі. Як засвідчує практика, успіх у навчанні та процес «входження» у професію залежать і від умов життя та побуту студента, ставлення до нього членів колективу, ролі та інших факторів.

Під соціально-психологічною адаптацією розуміють процес активного входження першокурсника в специфічне соціальне молодіжне середовище, оволодіння ним роллю студента, засвоєння нових соціальних норм і цінностей, формування нової системи внутрішньо-групових відносин. Тому важливу роль у процесі такої адаптації відіграє студентська академічна група. Дійсно стосунки в студентській групі здатні вплинути на швидкість та ефективність адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. Атмосфера, що панує в студентській групі в перші місяці навчання у вищому навчальному закладі, сприяє саморозкриттю та самореалізації кожного її члена. Це пояснюється тим, що фактор новизни знімає можливі емоційні бар'єри, певним чином нейтралізує сформовані установки, стереотипи поведінки, стимулює

переоцінку цінностей, які сформувались під час навчання у школі. В усіх членів нового студентського колективу є можливість виявити себе, завоювати авторитет та повагу серед одногрупників.

На соціально-психологічну адаптацію першокурсника в новому середовищі впливають наступні соціально-психологічні явища: самоствердження, загальна думка групи, колективні настрої тощо. Першокурсники прагнуть зайняти та утримувати в системі соціальних відносин в групі певну позицію, яка б забезпечувала їм повагу, визнання, довіру та підтримку з боку інших членів колективу. Як що їм не вдається це зробити, студенти відчувають дискомфорт, переживають почуття незахищеності і цілий комплекс негативних емоцій, що ускладнюють процес соціально-психологічної адаптації. Суспільна думка, яка формується в групі, виявляється у формі оцінки дій студентів, схвалення чи засудження їх поведінки або особистості в цілому, різного роду вимог тощо. Вона впливає на становлення групових норм, інтересів, традицій групового життя, яких повинні дотримуватись усі члени колективу студентів. Невідповідність між бажаннями, інтересами, цілями, поглядами окремих студентів та групи в цілому може призвести до внутрішнього конфлікту окремих студентів-першокурсників та посилити дезадаптаційні прояви в їх поведінці та навчальній діяльності.

На ефективність адаптації першокурсника до нових умов навчання впливає також і колективний настрій, коли на перший план виступає емоційна реакція групи на події студентського життя. Якщо в студентській групі переважає позитивний, доброзичливий настрій, то адаптація студента відбуватиметься більш швидко та ефективно.

В залежності від успішності протікання процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі розрізняють декілька рівнів адаптації: активну, пасивну та дезадаптацію [1].

На рівні активної адаптації студенти-першокурсники виявляють позитивне ставлення до навчання у вищому навчальному закладі; мають високий рівень загальної успішності та широке коло інтересів; активно засвоюють норми та цінності студентського життя і на їх основі будують стосунки з оточуючими.

Х основна мета – повна самореалізація у новому соціальному середовищі. Для таких студентів характерна сприятлива динаміка працездатності та відсутність виражених змін у показниках здоров'я. При цьому стан підвищеного напруження функціональних систем організму компенсується протягом двох місяців навчання у вищому навчальному закладі.

Для виявлення рівнів адаптації було проведено дослідження студентів першого курсу, які навчаються на факультеті історії та права Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Дослідження показало, що таких студентів виявилось 31% респондентів (результати дослідження 64 студентів першого курсу).

Пасивна адаптація полягає в тому, що студенти приймають нові норми і цінності, керуючись принципом «Я – як всі» і не намагаються щось змінити. Більшість із них байдуже ставляться до навчання у вищому навчальному закладі, мають нерівномірну успішність із різних навчальних дисциплін. Коло спілкування таких студентів знаходиться, в основному, поза межами університету та навчальної діяльності. При цьому проблеми із самопочуттям та погіршення здоров'я у цих студентів достатньо виражені й можуть спостерігатися протягом всього першого семестру. Таких студентів виявилось 57% від загальної кількості першокурсників.

Рівень дезадаптації характеризується негативним ставленням до навчання у вищому навчальному закладі в цілому; низьким рівнем загальної успішності або майже загальною неуспішністю; недиференційованістю цілей і видів діяльності; відсутністю мотивації до навчання та небажанням вчитися взагалі; неприйняттям норм і цінностей нового соціального середовища, а в деяких випадках, і протидією цим нормам. Серед першокурсників рівень дезадаптації продемонстрували 12% респондентів. При цьому різні аспекти адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі виявляються нереалізованими і виникає невідповідність між новим статусом та об'єктивними можливостями студента для підтвердження статусу студента. У таких студентів погіршується здоров'я на різних його рівнях: фізичному (загострюються хронічні захворювання, виникають психосоматичні розлади), психічному (розвиваються неврози, знижується розумова працездатність тощо), психологічному (підвищується рівень нервово-психічного напруження і одночасно знижується рівень емоційного благополуччя, здатність особистості до розвитку тощо), соціальному (звужується коло спілкування, знижується соціальна активність, підвищується конфліктність та агресивність поведінки тощо) [6]. При цьому погіршення здоров'я посилює процес подальшої дезадаптації, який в свою чергу сприяє погіршенню професійного здоров'я, що означає зниження здатності організму зберігати й активізувати власні регуляторні механізми, які забезпечують працездатність, стійкість до несприятливих факторів та розвиток особистості людини.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Оволодіння професією педагога представляє собою довготривалий складний процес професіоналізації особистості, в якому професійна адаптація займає важливе місце. При цьому успішна професійна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі виступає однією з умов ефективного виконання педагогічної діяльності. Процес адаптації першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах відбувається в єдності дидактичного, професійного та соціально-психологічного аспектів. В залежності від успішності протікання процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі розрізняють: активний, пасивний рівні адаптації та дезадаптацію.

Перспективи подальшого дослідження передбачають розробку цілісної системи інтерактивних методів навчання у вищих навчальних закладах, метою якої є професійна адаптація студентів першокурсників до майбутньої педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Басовская С.Ю. Адаптация студентов на начальном этапе подготовки / С.Ю. Басовская // http://borytko.nm.ru/papers/subject5_3/basovskaya.htm. – Назва з екрана.
2. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Р.Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сборник научных трудов. – Кишинев: изд-во Кишинев. госуд. ун-та, 1990. – с. 17-27.

3. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сборник научных трудов. – Кишинев: изд-во Кишинев. госуд. ун-та, 1990. – с. 3-17.

4. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / К.Г. Делікатний. – К.: Знання, 1983. – 48 с.

5. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Г.П. Левківська, В.С. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

6. Макарова А.Н. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.Н. Макарова. – Нижний Новгород, 2005.

7. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / [С.А. Боровикова, Т.П. Водлазская, М. А. Дмитриева и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб: изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. – 152 с.

8. Реан А.А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. / А. А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб: Медицинская пресса, 2002. – 352с.

9. Чайкіна Н.О. Психологічні аспекти забезпечення професійної адаптації практичних психологів / Н.О. Чайкіна // Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць. – Полтава: Освіта, 2007.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Зубченко Вікторія Георгіївна – викладач кафедри соціальної педагогіки та психології КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми професійної адаптації студентів.

УДК: 355.23 (064.2)

ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ У ОСВІТНІЙ СФЕРІ УКРАЇНИ

Анатолій КАПЛЯ, Світлана МУКОМЕЛ, Максим УДОВЕНКО (Черкаси)

“Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості...” – цей основоположний принцип, закладений у Конституції України, повинен стати визначальним при розбудові гуманітарної стратегії розвитку України.

Майбутнє кожної нації визначає освіта. Українська нація – одна з найосвіченіших у світі. Її інтелект – це неоціненний та, на жаль, поки що не використаний повною мірою шанс для України. У сучасному глобалізованому світі освіта і наука стали визначальним чинником людського розвитку. Сьогодні вони є безальтернативним засобом національного самоутвердження. Повноцінним учасником глобальної економіки може бути лише та країна,

в якій інвестиції у розвиток людського потенціалу є вагомими і першочерговими. Країни, які свого часу зробили ставку на науку і освіту, тепер стали світовими лідерами [1].

На сьогоднішній день головною проблемою навчальних закладів з особливими умовами навчання, до яких відносяться і навчальні заклади цивільного захисту, це не стільки технічне забезпечення чи недосконала структура, скільки професіоналізм і культурний рівень офіцерського складу, широта кругозору і наукових підходів до вирішення нагальних проблем моралі, а також рівень інтелекту і духовності як професорсько-викладацького складу так і курсантів.

Виведення служби цивільного захисту на якісно новий технічний і культурний рівень, як передбачає Кодекс цивільного захисту України, означає (тут ми згодні з М. Григор'євим): «либо сокращение разрыва по сравнению с другими, либо собственный прорыв. Для соответствия требованиям сегодняшнего дня необходимо и то, и другое» [2]. А для цього необхідно, у першу чергу, радикально змінити систему професійної інтелектуальної підготовки і духовного виховання майбутніх фахівців служби цивільного захисту. «Побеждает та армия, которая умеет думать», – свого часу говорив один із найвідоміших представників російської військової реформи другої половини XIX століття М. Обручев, на нашу думку, ці слова можна у повній мірі віднести до усіх воєнізованих сфер діяльності нашої держави. Ті воєнізовані формування де є духовний стержень (і це можна сміло віднести до усіх воєнізованих формувань нашої держави) можуть забезпечити безпеку незалежної України у період, коли перед усім світом постали загрози, що мають транскордонний характер: тероризм, наркотрафік, економічна контрабанда, незаконна міграція, надзвичайні ситуації транскордонного характеру, прояви сепаратизму та інші види хвороб сучасної цивілізації. Змінилися форми і методи ведення військових операцій та реагування на надзвичайні ситуації різного рівня та ступеню тяжкості. Забезпечення національної безпеки держав у таких умовах стає наріжним каменем стабільного функціонування будь-якого суспільства.

У військових доктринах практично усіх держав світу у останні десятиліття з'явилося, а у вживанні міжнародного спілкування увійшло поняття «національна безпека», яке означає у загальному змісті систему забезпечення інтересів нації, захист від небезпек і загроз усієї сукупності інтересів особистості, суспільства та держави.

Відомо, що стан захищеності (безпека) – це основний бажаний стан особистості чи суспільства в цілому. Сьогодні будь-яка соціальна система, у тому числі система освіти, якщо вона не є ізольованою, систематично потрапляє під внутрішні та зовнішні впливи: рівновага кожного соціуму знаходиться під своєрідним «пресом» чужих йому сил як природного так і штучного походження. І ці впливи можуть бути як позитивними так і негативними. Стійкість системи до негативних впливів характеризується таким параметром, як «безпечність» [3, с. 169]. Безпечність є стійким розвитком любого соціуму, що поєднує у собі як наслідуваність так і прогрес.

Стійкість розвитку соціуму – це природне поєднання традицій і модернізації, що безпосередньо залежить від стану системи

освіти, від професіоналізму і загальної культури людей, які формують цей соціальний інститут. Досвід показує, ще кожна спроба відкинути традиції і займатися тільки нововведеннями, з самого початку приречена на невдачу. Так само неприйнятне штучне прищеплення традицій.

Можна виокремити різні рівні безпеки: внутрішню і зовнішню; військову, інформаційну, цивільну, техногенну, природну, екологічну, економічну, соціальну та ін. І, відповідно, небезпеки та її найсуворіші форми – загрози, тобто сукупність умов, процесів і факторів, що суперечать реалізації національних інтересів чи створюють їм небезпеки. Якщо є загроза, то держава повинна мобілізувати усі засоби на її нейтралізацію.

Забезпечення безпеки – це захист від можливих, нерегулярних, шкідливих для соціуму факторів: небезпек та загроз зовнішнього та внутрішнього характеру.

Зважаючи на особливе, на нашу думку, цивілізаційне значення даної проблеми, суспільствознавцями та соціологами у наш час активно обговорюється задум концепції суспільної безпеки, що є методологічною основою практично усіх досліджень, що вивчають проблеми забезпечення життєдіяльності соціальних інститутів. Концепцією національної безпеки, переважно, займаються військові спеціалісти та політологи.

Спираючись на проект концепції суспільної безпеки ми зробимо спробу розкрити зміст небезпек у освітній сфері на сучасному етапі розвитку суспільства. Перш за все, зазначимо, що будь-яке нормальне функціонування соціального суб'єкту потребує захисту як від постійних, так і від тимчасових небезпек та загроз. Безпека – найважливіша соціальна потреба як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Гарантом його безпеки є держава як головний соціальний інститут політичної системи суспільства і системи освіти, яка соціалізує, виховує, формуючи певні цінності, культурні норми, навчає уникати і попереджувати появу ризиків у повсякденній діяльності особистості.

На сьогоднішній день науковці вважають, що нагальною є потреба у певній диференціації знань про безпеку і визначення таких напрямків досліджень, що не втрачаючи зв'язок своїх загальнотеоретичних можливостей, могли б сприяти просуванню вперед по конкретним напрямкам розвитку суспільства, збагачуючи знання та уявлення про досліджуване явище, пропонуючи свої висновки для практичного використання [4, с. 6].

До останнього часу політика забезпечення інтересів суспільства будувалася виключно виходячи з того, що техногенний вплив на людину не повинен перевищувати максимально

допустимої межі. Вимоги забезпечення безпеки людини і людства зводилися до виконання суто інженерних завдань.

У 70-і роки минулого століття стало зрозуміло, що таке розуміння забезпечення безпеки не відповідає розвитку світового співтовариства. Перед людством постала необхідність вирішення цілого ряду глобальних проблем.

У 80-х роках минулого століття була досягнута критична маса нового знання, а світ здійснив фазовий перехід від розумних форм людської цивілізації до інтелектуальної революції. З'явилася можливість, за допомогою застосування штучно створених систем і технологій, використання знань про вищі психічні якості людини проникати у його духовні, інтелектуальні сфери, створюючи позитивний чи негативний вплив, маніпулюючи особистістю на користь певним інтересам політичних сил та економічних потреб.

Важливим аспектом захищеності стала інформованість, система знань, освідченість, яка формує готовність відхилити загрози і небезпеки об'єктивно і суб'єктивно існуючі у сучасному світі по відношенню до усіх суб'єктів оточуючого світу.

Закон України «Про основи національної безпеки України» (стаття 7) розглядає у якості особливої загрози сучасного етапу суспільного розвитку незалежної держави послаблення інтелектуального потенціалу і зниження якості освіти [5]. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначає освіту у якості загальнонаціонального пріоритету на довготривалий період [6].

Особливого значення проблема забезпечення безпеки освітньої сфери набуває у наш час, коли Україна здійснює перехід до розвинутої ринкової економіки, до правової, демократичної, соціальної держави, що гарантує кожному громадянину республіки і кожному соціальному інституту право на вибір та свободу цього вибору.

Настав час, коли неможливим став подальший розвиток, виходячи із наявних у ринковому середовищі морально-етичних цінностей, критеріїв виживання і способів життєдіяльності людей, що базуються на споживанні матеріальних благ, споживацькій психології і культурі. Визначальним чинником стала здатність людей продукувати, накопичувати та використовувати нові знання, причому в інтересах людства у цілому.

Порівняно з минулим, сьогодні мова йде не просто про політичний, філософсько-соціологічний аспект забезпечення внутрішньої та зовнішньої безпеки держави, колективної безпеки, але, понад усе, про безпеку освіти як соціального

інституту, що формує культуру майбутнього суспільства, відповідає за безпечне майбутнє кожної нації.

Повертаючись до змісту поняття безпеки відзначимо, що дуже часто воно розуміється як гарантована законодавчими та практичними заходами захищеність і забезпеченість життєво-важливих інтересів особистості і суспільства від зовнішніх та внутрішніх небезпек та загроз. Але таке визначення зводить зміст безпеки до терміну «захищеність». Захищати – значить обороняти, загороджувати, закривати когось чи щось. При цьому принижуються і втрачаються найважливіші властивості і функції безпеки – превентивні дії забезпечення безпеки, зниження, ослаблення, нівелювання і попередження небезпек та загроз [7].

На жаль, більша частина науковців, розглядаючи безпеку, розуміють її як стан потенційної жертви, об'єкта небезпеки. Існує і така точка зору на безпеку: здатність об'єкта, явища, процесу зберігати свою природу і основну характеристику в умовах цілеспрямованого, руйнуючого впливу ззовні чи у самому об'єкті. Дана позиція проявляється яскраво у роботах В.А. Лисичкіна, Л.А. Шелепіна, Н.К. Петрова та ін.

Ще одна позиція науковців, що заслуговує на увагу, – безпека – це системна категорія, побудована на принципах стійкості, саморегуляції, цілісності. Системна категорія, призначена для захисту кожної із цих якостей системи, так, як руйнуючий вплив на будь-яку із цих якостей призведе до загибелі системи в цілому. Ми цілком підтримуємо таку позицію по відношенню до системи освіти у навчальних закладах цивільного захисту, які є гарантом безпеки не тільки держави, але і особливої культури середовища людей у погонах в цілому.

Безпека у ряді наукових робіт розглядається і як гарант життєдіяльності особистості і суспільства, що дозволяє зберігати і примножувати матеріальні і духовні цінності суспільства, його гуманізм.

Через які параметри ми розкриваємо стан захищеності кожної соціальної системи, кожного соціуму? Завдання безпеки виходить далеко за межі необхідного захисту певного стану системи. Вона полягає у формуванні умов, що забезпечують стабільний, прогресивний розвиток суспільних відносин, захищеність якісного стану суспільних відносин, що забезпечують прогресивний розвиток особистості, суспільства і держави [4, с. 14–16].

Загроза безпеці – це, перш за все, сукупність умов і факторів, що створюють конкретну небезпеку життєво-важливим інтересам особистості, суспільства і держави. Загроза може бути як зовнішньою так і внутрішньою в

залежності від того де розміщено джерело небезпеки. Це основна категорія, яку використовують політологи, аналізуючи розвиток сучасного суспільства в умовах глобалізації, вступу людства у техногенну еру.

Якщо загроза – крайня ступінь небезпеки, то ризик – суб'єктивна складова небезпеки. Виходить, що вивчаючи можливі небезпеки у взаємодіях людей, науковці вивчають поживне середовище, що породжує загрози які вимагають адекватного і «зібраного» реагування.

Потяг до безпеки обумовив формування соціальних інститутів і багатьох міжнародних організацій. В даний час науковці виокремлюють навіть декілька рівнів безпеки існування суспільної системи, які об'єктивно виникли під впливом сучасних факторів світового розвитку, глобальних проблем людства.

Рівні безпеки вибудовуються в залежності від того яким інтересам загрожує небезпека (рис. 1).

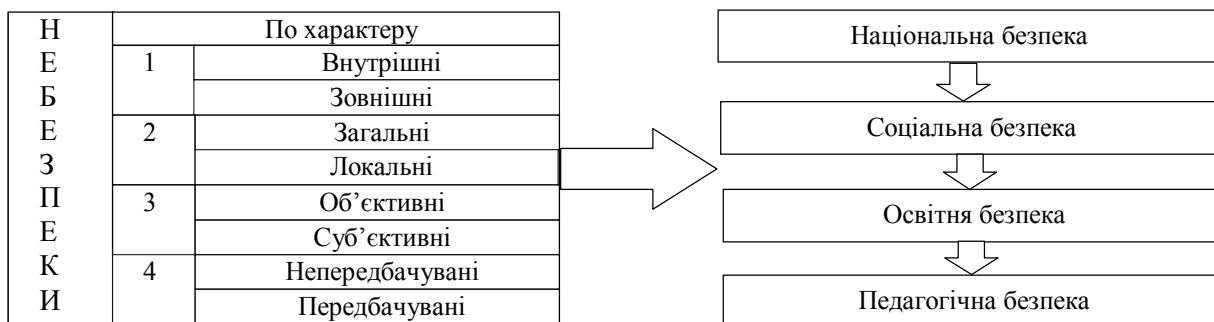


Рис. 1 – Рівні системи безпеки держави

Узагальнюючи всі точки зору, підсумуємо, що безпека – це відсутність загроз та небезпек для матеріальної та духовної сфери життєдіяльності любого суспільства, його цілісності і людства в цілому.

Нагальним і головним елементом поняття безпеки є загроза, як реальний показник небезпеки. Найвищий прояв небезпеки, загроза і боротьба з нею є змістом безпеки.

Відзначимо, що бути у безпеці – не означає існувати поза небезпеками. Небезпеки існують у всяких системах в силу діалектики. І у певних межах небезпеки, проблеми і труднощі не тільки неминучі, але і певною мірою навіть корисні, оскільки мають мобілізуючу роль. Не дозволяють з'являтися застою у відносинах і взаємодії у тій системі, котра уже вичерпала себе. Небезпеки стають причиною активної життєвої позиції, рішучої поведінки.

Як наслідок, безпека – це, перш за все, вишуканий захист від небезпеки, очікувана безпека, яку можна передбачити вчасно перебудувавшись, піти від її жорстких наслідків. Безпека, за своїм змістом, складає одну із основних умов саморозвитку кожного соціуму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Розвиток людини – шлях у майбутнє України [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/book/dopov_zm/R2.pdf.
2. Григорьев Н.В. Армия и культура. Военные традиции как фактор Безопасности страны / Н.В. Григорьев // Военная мысль. – 2007. – № 5. – С. 43–47.
3. Чесноков Н.А. Формирование проблемы педагогической безопасности образовательных систем

/ Н.А. Чесноков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 4. – С. 166–180.

4. Бузанова Я.В. Теория безопасности / Я.В. Бузанова, В.И. Ярочкин. – М.: Мир, 2005. – 176 с.

5. Закон України «Про основи національної безпеки України» [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/964-15/print1394394700371778>.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

7. Пузикова С.М. Педагогические основы подготовки офицеров-пограничников в интересах обеспечения национальной безопасности Республики Казахстан: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 20.01.04 “Воинское обучение и воспитание, боевая и оперативная подготовка” / С.М. Пузикова. – Алматы, 2010. – 42 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Капля Анатолій Миколайович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки та управління, начальник факультету пожежно-рятувальної діяльності Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

Коло наукових інтересів: забезпечення педагогічної безпеки у освітній сфері України.

Мукмел Світлана Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, член-кореспондент Української академії акмеології.

Коло наукових інтересів: забезпечення педагогічної безпеки у освітній сфері України.

Удовенко Максим Юрійович - начальник сектору міжнародних зв'язків Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

Коло наукових інтересів: забезпечення педагогічної безпеки у освітній сфері України.

УДК 37.025.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ТА АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап вищої педагогічної освіти спрямовує до розвитку високо духовної та естетично розвиненої особистості фахівця, що підштовхує серед багатьох ефективних форм, принципів і методів навчання знаходити способи формування у майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здатності до художньо-естетичного сприйняття та асоціативно-образної реакції на специфіку образотворчої мови, яка складається з особливостей кольору, форми, композиції, всього того, що формує власне художній образ у мистецтві. Цей процес відбувається як при вивченні загальних теоретичних дисциплін гуманітарного циклу, так й в комплексі практичних занять. З одного боку, завдання подібного навчання полягає в вихованні смаку і розумінні гармонії й краси, з іншого, має на меті розвиток здібності сприймати та критично осмислювати складні явища культури і визначати проблемні питання сучасного художнього процесу, а крім цього, виховує здатність співпереживання чужому емоційному стану або ідеї, що називають емпатією і що є важливою психологічною реакцією при контакті з мистецькими творами. Все це спрямоване на підвищення професійного рівня фахівця. Одним з головних завдань формування художнього сприйняття майбутніх учителів образотворчого мистецтва є спроба навчити культурі бачення на конкретному матеріалі мистецтва і сприяти розвитку у студентів аналітичного та асоціативного мислення, а також загальної професійної культури. Дана мета вирішується за допомогою засвоєння певних теоретичних положень та специфічних завдань на практичних заняттях у процесі вивчення різних видів мистецтва, які поступово підводять студентів до розуміння особливості їх засобів виразності. Вміння аналізувати та інтерпретувати художнє зображення, використовувати здобуті знання на практиці слугує своєрідним критерієм оцінки якості навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми художньо-естетичного сприйняття постійно привертають увагу філософів, соціологів, культурологів і мистецтвознавців, таємницю механізму сприйняття образів мистецтва і способів його розвитку намагаються розкрити

педагоги і психологи. Теоретичні основи даної проблеми були закладені відомими педагогами і психологами, серед яких найбільш значущими є праці Л.С.Виготського, Р.Арнхейма, А.В.Бакушинського, Н.В.Бутенко, Б.М.Теплова, С.Х.Раппопорта, А.В.Запорожця, П.М.Якобсона та інших. Суттєве значення має теорія цілісного сприйняття (Ж.Піаже, К.Бюлер, А.Н.Леонтьєв, В.А.Ганзен). Певний внесок в теорію сприйняття зробили художники-практики, які займались педагогічною діяльністю і мають теоретичні праці з власного практичного досвіду (Г.В.Беда, С.С.Алексєєв, М.М.Волков, Б.М.Неменський) та мистецтвознавці (Б.Р.Виппер, Дж.Бергер, С.М.Даніель). Важливою частиною теорії сприйняття, що доповнює позиції психологів та педагогів, є філософсько-культурологічні теорії діалогу культур (М.М.Бахтін – В.С.Біблер, І.Є.Берлянд) і аксіологічного осмислення сприйняття (М.Б.Абсалямов, А.І.Мартинов).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останніх часів підкреслює вагомість проблеми розвитку естетичного виховання студентів (І.Ю.Гусленко), естетичного сприйняття людини взагалі (М.В.Грибанова, Б.Ф.Ломов, К.Є.Кривіцький), психолого-педагогічних умов для розвитку сприйняття (Т.В.Калініна, М.О.Козловська), художньо-естетичного сприйняття як процесу формування цілісного сприйняття мистецтва (З.А.Богаєєва, Т.Г.Казакова, І.Г.Сапєго) і в його взаємовідносинах з механізмами психіки людини (І.К.Арсєньєв), в тому числі в процесі вивчення певних проблем професійних якостей (В.В.Радул, В.Ф.Орлов, Н.М.Старикова) та в процесі власної творчості (С.О.Писаренко, Є.Я.Басін, А.В.Шило).

Мета статті. Враховуючи сучасні педагогічні вимоги до виховання широкого культурного потенціалу майбутнього фахівця, розкрити способи формування художньо-естетичного та асоціативно-образного сприйняття творів мистецтва, які оптимізують розширення кругозору, розвиток аналітичного, критичного та асоціативного мислення і сприяють підвищенню професійної культури у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Специфіка образотворчої діяльності полягає в тому, що вона формує образну форму пізнання дійсності.

В процесі навчання майбутні вчителі образотворчого мистецтва вдосконалюють творчі здібності. Розвинуте художньо-естетичне сприйняття поглиблює моральні якості особистості, активно сприяє естетичному вихованню та становленню світогляду студентів. Відомий британський дослідник Дж.Бергер, автор книги «Мистецтво бачити», підкреслював, що будь-яке зображення втілює в собі певний спосіб бачити, при цьому наше сприйняття і оцінка твору в свою чергу залежать від нашого власного способу бачити [4], тобто сприйняття художнього твору підпорядковане індивідуальній підготовленості реципієнта реагувати на спосіб висловлювання творця. Для адекватного реагування на різноманітні прояви висловлювання митців різних напрямів і засоби створення художнього образу в творах різних епох глядач повинен мати уявлення про особливості формування картини світу в цьому столітті, що сприяла специфіці художньої мови.

За Виготським естетична реакція людини на твір мистецтва складається з трьох аспектів – сприйняття, почуття, уяви і фантазії. Дослідник розумів під сприйняттям власне відчуття, яке не залежить від діяльності свідомості, але сама ця діяльність відбувається на етапах почуття і уяви. Закон естетичної реакції полягає в тому, що «вона укладає в собі афект, який розвивається в двох протилежних напрямках і який у завершальній точці, ніби в короткому замиканні, викликає своє знищення», а для того, щоб викликати насолоду, твір мистецтва має таїти в собі внутрішній розлад між змістом і засобами його передачі [6, с. 263 – 269]. Формування художньо-естетичного та асоціативно-образного сприйняття мистецтва припускає знайомство з процесами формування певної картини світу, що впливає на специфіку художньої мови; це знайомство відбувається перш за все в лекційному курсі і може бути закріплено при відвідуванні музейних експозицій. Наступним шляхом є направлення на розвиток критичного і аналітичного осмислення конкретних творів, а також на організацію творчої діяльності, яка спрямована на створення асоціативних образів. Це співвідноситься зі складовими частинами процесу розвитку художньо-естетичної культури, які включають в себе когнітивну (інтелектуальну), афектну (емоційно-ціннісну), регулятивну (творчо-діяльнісну) сфери (за теоретичними узагальненнями Т.Крижановської). В цьому процесі доцільно використовувати різноманітні прийоми та форми, які забезпечували би активізацію художньо-естетичного сприйняття.

В дослідженнях психологів категорія «сприйняття» варіюється досить широко – сприйняття, або перцепція (від лат. – *Perception*), розглядається як пізнавальний процес, який

формує суб'єктивну картину світу. Саме в процесі пізнання виявляється розуміння складних явищ, в тому числі в мистецтві, яке має багато прикладів зародження нового. Автори психологічного довіднику Б.Г.Мещеряков і В.П.Зінченко трактують «сприйняття» як процес формування за допомогою активних дій суб'єктивного образу цілісного предмета, який безпосередньо впливає на аналізатори [9]. Послідовність етапів сприйняття мистецького твору обумовлена складом психологічної реакції людини, вона представлена наступними стадіями: первинне сприйняття, яке здійснюється як творче відтворення у свідомості художніх образів; зворотна інформація про глибину первинного засвоєння, коли вже помітна реакція через творчі пошуки в практичній діяльності; наукове осягнення художньої діяльності, де головними методами визначення ступеня сприйняття є методи художнього, теоретичного та наукового аналізу (за Б.Т.Ліхачовим) [8]. Кожен з цих етапів демонструє рівні підготовленості до сприйняття і показує здатність реципієнта співвідносити отримані знання з власним почуттям. Крім того, художнє сприйняття наближене до самого творчого процесу, воно сприяє інтеріоризації духовно-практичної діяльності людини, а це є головним завданням в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Взаємопов'язані рівні художнього сприйняття можуть бути представлені комплексом психологічних механізмів, серед яких І.К.Арсеньєв вважає найважливішими рефлексивний, асоціативний, соціальний та емпатичний (проективний) і підкреслює, що на асоціативному рівні задіяні системи ціннісних орієнтацій і формується елементарне естетичне ставлення, в основному через дихотомію «прекрасного – потворного»; на соціальному рівні важливу роль відіграють соціальні статуси об'єктів сприйняття, естетична реакція на піднесене і низьке забезпечує формування емоцій; на емпатичному (проективному) рівні виникає співпереживання [1, с. 27 – 28]. Рівні сприйняття студентами графічних відділень художнього образу будь-якого твору виявляються за допомогою моніторингу як такого способу, котрий констатує здатність сприймати різноманітні виразні засоби художнього зображення. Даний моніторинг є першим етапом на стадії формування художньо-естетичного сприйняття, завдання такого моніторингу полягає в виявленні загальної культури сприйняття і визначенні ступеня готовності до розуміння іншої образотворчої мови ніж та, з якою студенти вже добре знайомі в практичній діяльності. Моніторинг включає в себе низку завдань, через котрі виявляється як загальна реакція на незвичне художнє

висловлювання в порівнянні з вже добре засвоєними принципами зображення, також розкривається і почуття форми, кольору, композиції, складних чинників створення художнього образу тощо. На основі розробленої Е.Торшілової і Т.Морозової [7] діагностики естетичного сприйняття доцільно за допомогою тестових завдань виявити підготовленість студентів до сприйняття різнобічних виразних засобів мистецтва. Тести вибудовуються за принципом від простого до складного і припускають естетичну реакцію студентів на виразні засоби художнього образу в творах реалістичного та авангардного мистецтва. Варіанти тестових завдань моніторингу можуть мати на меті виявлення емоційної реакції при порівнянні різних принципів зображення з однієї теми, виявлення розуміння авторського стилю, а також виявлення почуття форми, гармонійних принципів композиційної побудови картин тощо.

Аналіз перших же завдань показує, що більш звичним для студентів виявляється сприйняття форм реалістичного мистецтва, однак і тут увага зосереджена в основному на сюжетній лінії, на фабульній основі твору, що при описуванні зводиться до наративного тексту з акцентом на подробицях зображення, а не до художніх якостей твору (за рідкісним винятком). Вихованість зору на картинах реалістичного напрямку стала традиційної в педагогіці загальноосвітньої школи – від періоду молодшого шкільного віку до старших класів учні постійно знайомляться з творами реалістичного мистецтва, і хоча дослідники вважають, що «цілеспрямований розвиток художнього сприйняття у дітей шкільного віку можливий у спеціально організованому середовищі, завдяки опорі на засоби мистецтва, пізнання структури і тканини художнього образу» [3], на практиці це відбувається не завжди. Тому в вищі навчальні заклади нерідко приходять студенти з недостатньо розвинутим естетичним смаком, навіть на художньо-графічні спеціальності, що виявляється в процесі моніторингу. Реакція на незвичні оку форми мистецтва первісного суспільства та давніх цивілізацій, авангардного мистецтва та мистецтва сучасного художнього примітиву, новітніх форм художнього висловлювання особливо яскраво проявляється в порівнянні з реакцією на твори художників-реалістів. Сприйняття творів, в яких переважають інші засоби виразності ніж у творах реалістичного напрямку, більш зрозумілих і доступних до тлумачення, потребує деякої роботи свідомості і певних знань загальної ситуації, яка привела до зародження нового світобачення в мистецтві.

При першому знайомстві з новими для них формами художнього висловлювання студенти демонструють майже повне незрозуміння цієї мови. Зникнення сюжету і фігуративного зображення, поява інших принципів просторового, колірнього і об'ємного рішення, перехід до асоціативно-знакових образних форм створює певні складності сприйняття творів мистецтва, незважаючи на те, що студенти художньо-графічного відділення знайомі з принципами композиційної побудови, з основами передачі форми, з багатогранною виразністю кольору. На практичних заняттях з живопису вони вже набули навиків відтворення в живописі тонових і колірних відносин, розвитку аконстантного бачення, що відбувається на умовах поєднання естетичних, психологічних, художньо-практичних факторів цілісного сприйняття. Все це допомагає в роботі над натурними етюдами, над створенням композицій в реалістичному плані. Спроба відступити від реалістичної форми і звернутися до абстрактної композиції має певні труднощі, тому наступним етапом пропонується знайомство з творами художників-сучасників, які працюють у новітніх спрямуваннях, що відбувається на виставці або в музейній експозиції.

Відвідування музею або виставок сучасних митців і написання критичного відгуку на твори, які обрані за власним смаком, доцільно на стадії емоційно-ціннісного сприйняття; крім цього, на заняттях з історії мистецтва студентам може бути запропоноване виявлення асоціативних аналогій у творах з однієї теми у художників різних художніх напрямів, що приводить до розуміння сутності змін образотворчої мови, яка відбувається з часом. Завдання даного типу доцільно поєднувати з описом та аналізом живописних творів, в яких переважає саме асоціативний принцип сприйняття художнього образу. Під асоціативністю дослідники розуміють зв'язок, який виникає між поняттями і уявленнями; коли в свідомості виникає одне з них, воно породжує інше уявлення, це може бути і ланцюг уявлень [12], важливо в цьому процесі розкрити всю багатоманітність можливих асоціативних образів.

Після проведених етапів виявлення рівня сприйняття стає продуктивним регулятивна стадія, спрямована на проявлення зрілості асоціативно-образного мислення. Тут студентам можна запропонувати виконати творчі роботи – копію твору представника авангардного живопису за власним бажанням, а також створення творчої асоціативної композиції на задану тему. В кожному випадку пропонується досягнути певної мети а потім проаналізувати результат. Копіювання використовується в

навчальному процесі як шлях естетичного пошуку, що полегшує входження в тканину твору і розуміння мови мистецтва як би зсередини. Власна композиція свідчить вже про спробу продемонструвати розвинене асоціативне мислення. Аналізуючи виконані роботи за методичною схемою В.В.Циннової [10, с. 251 – 252], можна виявити рівень, якого досягли студенти відносно до розуміння мови абстрактного живопису та розвитку асоціативного мислення завдяки отриманим знанням і підготовці до більш високого рівня цілісного сприйняття. Саме «цілісне сприйняття, що включає в себе постійне порівняння, зіставлення, розуміння сприйманих сторін, якостей, властивостей спостережуваних предметів і явищ дійсності сприяє формуванню художнього образу світу» [11, с. 4].

Отже, способи обрані для виявлення рівнів сприйняття і послідовність етапів формування усвідомленого відношення до незвичних форм художнього висловлювання повинні продемонструвати результативність у розвитку естетичного сприйняття. А так як «результативність освітніх процесів залежить від «культурного поля», культурного середовища, культурного простору, в якому реалізуються освітні цілі і нагромаджуються ціннісні знання та інтелект» [2, с. 96], то необхідно зазначити, що сучасні освітні процеси потребують розширення естетичного усвідомлення всіх процесів художньої культури.

Висновки. Визначена нами проблема формування художньо-естетичного та асоціативно-образного сприйняття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва засвідчує важливість комплексного підходу до поглиблення якості навчання, в тому числі і за допомогою розширення уявлень про виразні засоби мистецтва, що слугує основою розвитку аналітичного, критичного та асоціативного мислення і підвищення професійної культури фахівців. Педагогічний вплив на формування процесу сприйняття сприяє оптимізації та активізації пізнавальних процесів, що збагачують емоційний досвід у розумінні і відчутті художньої мови ХХ століття, в усвідомленому і стійкому відношенні до нових напрямків мистецтва. Перехід від описовості до проникнення в художню тканину твору є тим продуктивним результатом, який визначає стійкі критерії естетичного судження і цілісного переживання мистецтва. Сформована естетична свідомість дозволяє оцінювати рівень естетичної культури людини, в свою чергу, найважливішим елементом естетичної свідомості є саме художньо-естетичне та асоціативно-образне сприйняття, від його повноти й глибини

залежать всі наступні естетичні переживання, формування художньо-естетичних ідеалів і смаків.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Арсеньев И.К. Эстетические закономерности и психологические механизмы художественного восприятия. Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. 09.00.04 / И.К.Арсеньев. – М., 2011. – 29 с.
2. Антоненко Т.Л. Культура почуттів у структурі духовної культури учнівської молоді // Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Монографія / Г.П.Шевченко, О.С.Белих, Є.А.Зеленов, Т.Л.Антоненко та інші. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – С. 85 – 113
3. Батюта М.Б. Психологические условия развития восприятия и понимания художественных произведений у детей 10 – 12 лет: на материале живописи. Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Б.Батюта. – Н. Новгород, 2007. – 21 с.
4. Бергер Дж. Искусство видеть / Пер. с англ. Е.Шарги / Дж.Бергер. – СПб.: Клаудберри, 2012. – 184 с.
5. Васильева А.С. Психологический анализ отношения подростков к произведениям изобразительного искусства: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / А.С.Васильева. – Киев, 1972. – 25 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
7. Диагностики эстетического восприятия учащихся (Е. Торшилова, Т. Морозова) // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://talant-portal.sfedu.ru/content/diagnostiki-esteticheskogo-vospriyatiya-uchashchih-sya>
8. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т.Лихачёв. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
9. Психология. Полный энциклопедический справочник / под общ. ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.
10. Циннова В.В. Модель формирования ассоциативно-образного мышления студентов художественно-графических специальностей // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса, 2013, № 1 (22) / В.В.Циннова. – Волгоград, 2013. – С. 249 – 252
11. Старикова Н.М. Формирование целостного восприятия и воспроизведения в живописи тоновых и цветовых отношений у студентов творческих факультетов. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Н.М.Старикова. – М., 2011. – 24 с.
12. Юхимик Ю.В. Ассоциативность формирования художественного образа / Ю.В.Юхимик // Этика и эстетика. – К.: Лыбидь, 1990. – Вып.33. – С. 56 – 62

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кириченко Олена Іванівна – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну, секції образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми розвитку художньо-естетичного та асоціативно-образного сприйняття у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

УДК 37(477):173

НАРОДНА МУДРІСТЬ ПРО УКРАЇНСЬКІ РОДИННІ ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Марія КЛЕПАР (Івано-Франківськ)

Постановка проблеми. Державною національною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)” одним із пріоритетних напрямів реформування освіти визнано родинне виховання. Саме в сім’ї закладаються основи формування особистості, вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд науково-методичної літератури показав, що на сучасному етапі проблема ролі українських родинних традицій у вихованні дітей є малодослідженою. Так, великий вклад у розробку засад сімейного виховання внесли видатні українські вчені кінця ХІХ – початку ХХ ст. А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Психолого-педагогічні проблеми виховання в сім’ї були предметом дослідження і сучасних науковців, таких як І. Бех, Л. Бойко, Л. Драчук, І. Зверева, Н. Лисенко, В. Кравець, О. Масимович, Г. Наумчук, В. Постовий, Л. Синютка, В. Стинська, І. Трубавіна та ін. Водночас, відсутні дослідження з питань ролі українських родинних традицій у вихованні підростаючого покоління, що й зумовило вибір теми статті.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз джерельної бази, в українських родинах дітей завжди вчили, що людина невіддільна від свого роду, нації. Головним охоронцем ладу в родинах та суспільних взаєминах, законом буття був звичай. Він зобов’язував кожного члена роду досконало вивчати і знати свій родовід до сьомого коліна. Людину, яка не знала історії свого роду, вважали безрідною. У родинах зберігали письмові спогади, перекази, предмети побуту, портрети та інші матеріали про історичні подвиги своїх предків. Звідси, з поцінування сімейних реліквій, починається любов і повага до свого роду, рідної землі, національних звичаїв і традицій.

Відомий дослідник українського родинознавства академік Мирослав Стельмахович зазначав, що завдяки застосуванню національної системи родинного виховання кожен конкретний народ продовжує себе у своїх дітях, неухильно показує свій національний дух, характер, менталітет, традиційну родинно-побутову культуру [2, с. 114].

Повернення обличчям до засад українських народних родинних традицій сьогодні надзвичайно актуальне і своєчасне. Історичний екскурс у джерела української родинної педагогіки переконує у тому, що одне з найважливіших і найскладніших її завдань – виховання з дитини справжнього громадянина-патріота України. У цьому допомагають народні традиції, які трансформуються здебільшого у родині, стають могутнім джерелом формування етичних норм особистості, прилучення її до історичних витоків народу, виховання поваги до інших традицій. Родинне виховання трактується як феноменальне явище сімейного і суспільного життя.

Народна мудрість утверджує такі вихідні основні умови виховання, які мають вічний характер: родинне гніздо, сім’я, пам’ять роду, рідна мова, наступність і спадковість поколінь, гуманізм, творча праця, рідне національне середовище, культивування моральних чеснот народу.

Родовід вихователів іде від батька-матері, від сім’ї. Великий дарунок природи – продовжити себе і повторитися у своїх дітях. Кожен з нас усвідомлює своє покликання – бути батьком, мамою. Традиційна народна мораль ґрунтується на авторитеті батьків, з образами яких пов’язуються поняття добра, правди, справедливості. Суспільство поклато на батьків відповідальність за організацію життя родини, дітей, вважаючи їх першими і незамінними вихователями, а сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов’язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька і матері, є величезною виховною силою [1].

Майбутнє кожного народу в його дітях. Адже дитина, яка змалечку освячена молитвою батька й матері, колисковою піснею, жадібно вбираючи духовний навколишній світ, культуру взаємин батьків, стає посланцем роду в майбутнє. Людина теперішнє передає у завтра через своїх дітей, онуків і правнуків.

Численні етнографічні джерела свідчать, що поява дитини в родині була бажаною. «Дити - то Божа роса» - казали в народі. Поява дитини на світ Божий була для всієї сім’ї великою, радісною подією і відповідно супроводжувалася ритуальними діями родильної обрядовості. Простежується комплекс звичаїв та обрядових дій, пов’язаних із народженням дитини, вибором імені, кумів, хрещенням, першим купанням,

вшануванням матері і немовляти як членів родини.

Про ставлення до майбутніх дітей говориться в багатьох народних повір'ях. Побудувавши нову хату, молодий господар саджав куц калини як символ краси, достатку й радості, *«щоб діти велися»*, *«щоб калина малих дітей колисала»*. Раділи господарі, якщо під дахом оселі ліпили гнізда ластівки, виводили ластів'ят. Добрим знаком було поселення лелек на хаті. Це символ щасливої сім'ї, родинної згоди, подружнього щастя, такого родинного багатства, як діти.

Для наших предків виховання дітей було святим обов'язком батьків. Згідно з нормами народної і християнської моралі батьки відповідали перед власною совістю, Богом і народом за долю, вихованість, моральну зрілість своїх дітей. Дбаючи про їхнє майбутнє, батьки усвідомлювали, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями, тому ревно плекали в родинному середовищі такі моральні чесноти, як повага до старших, милосердя, щирість, працьовитість, багатство духу.

Традиційна мораль ґрунтувалась на авторитеті слова, його високій місії і незаперечності. Найбільше це стосувалося родинного етикету, де пріоритет належав главі сім'ї – батькові. Його слово було не тільки законом, воно навчало, об'єднувало й утверджувало моральні принципи. Водночас така особлива повага до батькового слова вимагала від нього надзвичайної відповідальності й високих чеснот. Згадаймо такий вислів: *«Хоч батько і скупий на слово, але воно є законом»*.

Батько формує в дітей фізичні та вольові якості (витривалість, дисциплінованість, працелюбство). Йому належить провідна роль в організації сімейного господарства. Керівне становище глави сім'ї надає йому право вирішувати проблеми з різних аспектів життєдіяльності: *«Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога»*, *«Як батька покинеш, так і сам загинеш»*.

Рід людський продовжується завдяки матері, яка не лише народжує дитину, а й вигодує, ставить на ноги, її роль у родинному вихованні є неперевершеною. Народні традиції вимагали шанувати жінку-господиню, яка була головною берегинею родинного вогнища: *«Матір не купити, не заслужити»*, *«У кого ненька, в того і голівка гладенька»*, *«Дітки плачуть, а в матері серце болить»*.

Важливого значення народна педагогіка надавала прикладу батьків у вихованні дітей: *«Який куц, така хворостина, який батько, така й дитина»*, *«Яблуко від яблуньки далеко не котиться»*, *«Яка хата - такий тин, який батько – такий син»*.

Важливу роль у сім'ї відіграє культ рідної мови. Саме мова є першою ознакою національної приналежності, передумовою пізнання традицій, звичаїв, психології.

У народі здавна помічено, що колискова пісня має велику магічну силу, заспокоює маля, сповнює його позитивними емоціями, настроє на гармонію дитини і матері, а словами і співом веде у дивосвіт незнамого й небажаного.

Пізніше колискова має викликати інтерес до народної пісні, який містить в собі глибокий потенціал для формування естетичного досвіду особистості. Любов до музики і співу плекалась змалку, з колиски. За традицією, українці робили колиски із красивого «співучого» дерева - клена, ясеня, калини, щоб діти росли співучими, дужими та вродливими. Над колискою немовляти завжди вшали дзвоники, різнокольорові кільця та інші іграшки, які збуджували увагу та емоції дитини, зосереджували зір, активізували рухи. Вони є першими предметами, на яких в малят виховували чутливість до естетичного сприймання навколишнього світу [1].

Духовне життя дитини повноцінне тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Народна мудрість стверджує: *«Де гра – там радість»*. Народні ігри – неоціненний виховний і розвиваючий скарб, який залишили нам прадіди. Основна цінність народної гри у родинному вихованні полягає у тому, що крізь призму її змісту легко, без натиску батьки знайомлять дитину з навколишнім, формують певні вміння і навички, виховують національну самосвідомість, знайомлять з родинними традиціями, готують до життя.

В основі традиційного родинного виховання лежить праця. Саме вона є мірилом духовних і фізичних якостей людини. Вже саме народження дитини сприймалося як поява майбутнього трудівника. Ставлення до праці необхідно виховувати у дітей з раннього дитинства. Веселі дитячі пісеньки та народні казки, дійові особи, які за сумлінну працю одержують винагороду, не тільки художньо – естетично виховували, а й спонукали дитину до трудової діяльності. Аналогічну виховну функцію виховували ігри, пов'язані з сімейним побутом. За сумлінно виконане доручення батьки не забували похвалити дитину, щоб вона усвідомлювала важливість свого скромного, але незмінного внеску в спільний побут.

Українці вчили дітей відчувати й розуміти красу праці. За давнім звичаєм батьки намагалися передати в спадок своїм дітям знання й досвід виготовлення предметів ужиткового мистецтва і цим плекали в молоді не лише повагу до праці, а й потяг до прекрасного. Навіть участь дітей у вирощуванні квітів,

городини, саджанні дерев викликає в них емоційні переживання, сприяє психічному розвитку, естетичному і трудовому вихованню.

Багаті за змістом та естетичним впливом українські родинні релігійно-побутові свята й обряди. Традиційні обрядові свята синтезують музичне, усне мистецтво, виступають самодіяльними народними виставами з піснями, іграми, інтермедіями, з продуманим предметним середовищем, одягом і символікою. Кожне українське свято, народне чи релігійне, одухотворює людські почуття, родинну злагоду, вселяє життєвий оптимізм [3].

Отже, важливу роль у вихованні дітей та молоді відіграють родинні народні традиції, звичаї та обряди українського народу.

Що багатший ґрунт народних традицій, рідної культури, мови, то ревніше ми дотримуємося моральних засад і заповітів попередніх поколінь, то міцніше і глибше коріння цього дерева, що буятиме воно силою, красою й пускатиме свіжі пагони. Саме тому численні народи на землі бережуть і підтримують творчий спадок попередніх поколінь у мові, звичаях, пісенній, оповідальній і танцювальній культурі, моральних законах тощо.

Шанобливе ставлення до батьків, наслідування їхніх правил життя і поведінки, коректність стосунків, працелюбність, безмежна любов до рідної землі, готовність до подвигів, до того, щоб самовіддано боротися за свободу, закладалося в дитячу душу українським народом із колиски через колискову пісню, казку, гру,

обов'язкову домашню й польову працю, традиції та звичаї. Виховання дитини здавна було усвідомленим обов'язком кожного члена родини, бо мислилося обов'язком життя. *«Що посієш, те й пожнеш»* – це багате на змістовну семантику прислів'я завжди було кредом родинного виховання дитини.

Висновки. Таким чином можна зробити висновок, що виховання особистості здійснюється через родину, школу, середовище, церкву і суспільство. Проте провідну роль у цьому процесі відіграє родина, адже саме у сім'ї здійснюється формування національної свідомості, любові до рідної землі, рідної української мови, рідного міста чи села, відродження традицій, звичаїв, обрядів, знання власного родоводу, походження прізвища, історії свого села, міста тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Виховний потенціал українського народного мистецтва, фольклору, обрядовості та звичаїв у роботі навчально-виховних закладів: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – С.250-252.
2. Стельмахович М. Українська родина педагогіка: навч. посіб /М.Г.Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 190 с.
3. Столяренко О. Народознавство. Формування у школярів ціннісного ставлення до людини /О.С.Столяренко// Рідна школа. – 2000. – №1. – С.15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Клепар Марія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін початкового навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
Коло наукових інтересів: родинне виховання.

УДК 37.015.3+37.032

ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧА КОНЦЕПЦІЯ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Світлана КОСТЬ, Вячеслав ЯСІНСЬКИЙ (Львів)

Постановка проблеми. Найбільшою цінністю відповідно до основних прав людини є її життя та здоров'я. У сучасному суспільстві, у ситуації глобальної кризи, зокрема в екологічній, демографічній, геополітичній, етнічній і моральній сферах, значно ускладнюються умови життя людей, оскільки разом з безпрецедентними темпами змін і розвитку техніко-технологічних галузей здійснюється великий тиск на особистість різних сил, які викликають психічну напругу, стреси і в результаті збільшується кількість захворювань, а смертність уже скоро може перевищувати народжуваність. Саме це зумовлює пріоритетність напряму збереження здоров'я як надважливого завдання науки і практики.

Здоров'я - це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність її до праці і забезпечує гармонійний розвиток особистості. Воно є вагомим умовою для адекватного пізнання навколишнього світу, для самоствердження і щастя людини. Активне довге життя – це вирішальна складова у цілісній системі людини.

Різноманітність поглядів на здоров'я, різне розуміння його сутності і безуспішність спроб виробити єдину, узгоджену думку про нього певною мірою пояснюється тим, що здоров'я в сучасному його осмисленні дійсно є складним явищем, характеристики якого важко сформулювати однозначно. Питання про соціально значущі складові здоров'я людини належить до

множини найбільш складних, ключових аспектів життя людей, пов'язаних з успішними умовами праці та способу життя.

У зв'язку з цим утверджується головний принцип здоров'я: людина не лише повинна мати міцне здоров'я, а й бути здатною реалізувати свою людську місію, для чого необхідно бути здоровим і тілом, і духом. З цих теоретико-методологічних позицій сьгодні в поняття «здоров'я» слід включати конкретні форми поведінки, його цілі, мотиви, які дозволяють поліпшувати якість нашого життя, досягати високого ступеня самореалізації самої людини. І саме тому особливого значення набуває акмеологічна складова розвитку та набуття здоров'я, оскільки воно давно вже перестало сприйматися на рівні відсутності хвороби, а набуває більш глибокого сенсу в контексті вирішення сучасних завдань суспільства і, насамперед, розвитку людини, її фізичних можливостей, духовного потенціалу тощо.

Визнані фахівці в галузі психології розвитку та акмеології приділяють велику увагу стану здоров'я людини, від якого, безумовно, залежить формування гармонійної особистості та досягнення нею «акме», тобто вершини свого розвитку.

«Акме» – поняття багатогранне, воно є основним у дисципліні «Акмеологія». Варто зауважити, що в сучасних умовах термін «акме» витлумачується неоднозначно. Часто його розглядають як сутність, що розуміється як внутрішня загальна відносно стійка, пізнана мисленням, сутність явищ і характеризується основною вершинною ознакою, що виявляється в таких властивостях, які розкривають сутність визначення «акме»: вищий ступінь чого-небудь; вищий ступінь розвитку; вершина, сила, що квітне, досконалість; вершина як зрілість усього; вершина досконалості в людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності [3, с.141]. Багатозначність поняття пояснюється його важливістю і актуальністю на сучасному етапі розвитку наукового дискурсу.

Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке визначення терміна «акме» – соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих показників у її діяльності та творчості [2, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше поняття «акмеологія» введено М. Рибниковим 1928 року для визначення особливого розділу вікової психології – дорослості й зрілості. Однак уже в ті роки

поняття «дорослість» і «зрілість» чітко розмежовувались. Особистісний аспект зрілості розглядався, насамперед, у контексті моральної нормативності поведінки, коли особисті норми й духовні цінності відповідають гуманістичним; коли вони є головними регуляторами поведінки стосунків, налаштовують людину на прогресивний розвиток, досягнення високих не лише особистих, але й соціально необхідних позитивних результатів [1].

Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодальов, А.А. Деркач, Л.А. Рудкевич досліджували феноменологію, закономірності та механізми досягнення людиною «акме» – вершини в своєму розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності.

А.А. Бодальов зі співавторами, відштовхуючись від розуміння «акме», ставить проблему вимірювання та стимулювання досяжних цілей особистості, суспільства і більш глибокого розгляду зіставлення поняття «акме» з іншими категоріями, такими як «сене життя», «щастя», «справедливість», «самоактуалізація». У цьому контексті феномен здоров'я набуває нових ознак і значень.

Метою статті є: проаналізувати здоров'язберігаючу концепцію розвитку особистості на основі акмеологічної моделі в сучасних умовах життя, зокрема з'ясувати значення терміна «акме», розглянути види здоров'я, охарактеризувати ставлення до здоров'я на основі валеоакмеологічних рівнів, а також описати принципи формування мотивації здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Вивчення закономірностей розвитку людини переконує, що на етапі зрілості, і особливо при досягненні людиною найбільш високого його рівня, який виявляється в високій продуктивності її діяльності, і цей стан (зрілості) є зумовленим усім попереднім життям особистості, її актуальною конструктивно-творчою домінантою. У такому розумінні «акме» постає як інтегральна формула здоров'я, самопізнання, самовизначення і творчого самоствердження людини. Необхідно відзначити, що валеоакмеологічний підхід у вирішенні складних проблем, пов'язаних зі створенням здоров'язберігаючого середовища, ґрунтується на цих положеннях.

Традиційно виділяють три види здоров'я: фізичне, психічне і моральне (соціальне):

- фізичне здоров'я – це природний стан організму, обумовлений функціонуванням усіх його органів і систем. Якщо добре працюють всі органи і системи, то і весь організм людини (система саморегулююча) правильно функціонує і розвивається;

- психічне здоров'я залежить від стану головного мозку, воно характеризується рівнем і

якістю мислення, розвитком уваги і пам'яті, ступенем емоційної стійкості, розвитком вольових якостей;

- моральне здоров'я визначається тими духовними принципами, які є основою соціального життя людини. Ознаками морального здоров'я людини є, насамперед, свідоме ставлення до праці, оволодіння скарбами культури, активне неприйняття вад і звичок, які суперечать нормальному способу життя. Проте фізично і психічно здорова людина може бути моральним виродком, якщо знехтує нормами моралі. Тому соціальне здоров'я вважається найвищою мірою людського здоров'я. Морально здоровим людям властива низка загальнолюдських якостей, які і роблять їх справжніми громадянами суспільства.

Формування позитивного ставлення людей до власного здоров'я може розглядатися як комплекс мотиваційних засобів, що визначають ставлення до роботи, перспективи професійного зростання, матеріальної забезпеченості, резерви, характер та спрямованість взаємодії в системі «організм – середовище – поведінка».

Для розуміння належного ставлення індивіда до здоров'я необхідно враховувати, що переживання відчуття здоров'я пов'язане не тільки з відсутністю хвороби та інвалідності, але й з наявністю повноцінного гармонійно розвиненого фізичного, психічного і морального стану людини, який дозволяє особистості оптимально, без всяких обмежень здійснювати суспільну і, передусім, трудову діяльність. Цілісність людської особистості виявляється, насамперед, у взаємозв'язку і взаємодії психічних і фізичних сил організму. Гармонія психофізичних сил організму підвищує резерви здоров'я, створює умови для творчого самовираження в різних сферах нашого життя. Активна і здорова людина надовго зберігає молодість, продовжуючи творчу діяльність, не дозволяючи собі ледарювати ні фізично, ні інтелектуально.

Російський дослідник Пантілеєв С.В. розглядає ставлення до здоров'я як внутрішній механізм розвитку здоров'я, в основі якого лежить висока суб'єктивна значимість здоров'я і його усвідомлення як передумови реалізації своїх життєвих завдань [5, с.166].

Розвиток здоров'я варто розглядати через його внутрішній механізм, тобто ставлення людини до здоров'я. Охарактеризувати ставлення до здоров'я, на наш погляд, можна на основі валеоакмеологічних рівнів, які виокремив і детально проаналізував у своїй монографії Маджуга А.Г. [5]:

- ціннісно-мотиваційний рівень визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії

цінностей людини, особливості мотивації здорового способу життя;

- рефлексивно-оцінний рівень характеризує особливості усвідомлення та оцінки суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів, пов'язаних зі здоров'ям. Він охоплює здатність відображати, оцінювати свій стан, звертати погляд свідомості «всередину» себе, у внутрішній світ, розмірковувати над своїм фізичним і психічним станом;

- емоційно-чуттєвий рівень відображає емоції і почуття людини, пов'язані зі станом здоров'я, а також особливості емоційного стану, зумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття;

- когнітивний рівень відображає особливості пізнавальних процесів особистості щодо свого стану здоров'я;

- поведінковий рівень характеризує особливості вияву дієвого начала людини до свого здоров'я, освоєння нею здоров'язберігаючих технологій та створення здоров'язберігаючого освітнього простору;

- етнофункціональний рівень характеризує цілісне здоров'я людини з позиції етнідиференційних і етноінтегративних ознак, наявність яких визначає або етнофункціональну неузгодженість, або етнофункціональну узгодженість у діяльності найважливіших систем життєзабезпечення і особистісних виявів, пов'язаних з конкретними етнічно зумовленими переконаннями стосовно хвороби і здоров'я, а також форм його збереження.

Ступінь сформованості цих рівнів свідчить про етап розвитку здоров'я особистості. Охорона власного здоров'я – це безпосередній обов'язок кожної людини, який вона не має права перекладати на навколишніх, навіть близьких і рідних людей. Якою б досконалою не була медицина, вона не може позбавити кожного від усіх хворіб. Людина – сама творець свого здоров'я, за яке необхідно боротися. З раннього віку слід вести активний спосіб життя, загартовуватися, займатися фізкультурою і спортом, дотримуватися правил особистої гігієни, тобто, розумними шляхами домагатися справжньої гармонії усіх видів здоров'я. Здоровий спосіб життя охоплює такі основи: плідну працю, раціональний режим праці та відпочинку, викорінення шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особисту гігієну, загартовування, раціональне харчування і т.п.

Тут ми вважаємо за необхідне запропонувати кілька принципів формування мотивації здорового способу життя, які можна використовувати при побудові валеопроеграми, яка сприяє витворенню системи цінностей особистості та допомагає особі зайняти активну життєву позицію, розвинути позитивну

мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення, що в підсумку забезпечить формування здоров'язберігаючих стратегій поведінки. До цих принципів ми відносимо:

1) аксіологічний принцип: забезпечує формування у людей і окремої особистості світоглядних уявлень про загальнолюдські цінності, поваги до себе, до свого здоров'я та здоров'я оточуючих. На основі цього принципу формується валеологічне світосприйняття, яке є результатом виховання, освіти і культури людини та сприяє збереженню соматичного, психічного і морального здоров'я;

2) принцип поступовості: передбачає послідовність реалізації цілей і завдань з формування здорового способу життя, залежно від віку, особистісних якостей, змін умов життя, настроїв індивіда, моральних законів соціального середовища. При формуванні здорового способу життя фізичні та розумові навантаження слід збільшувати поступово, послідовно доповнюючи стиль буття новими факторами, які сприяють здоров'ю;

3) принцип індивідуальності ґрунтується на досвіді інтеркультурної діяльності (система набутих, емоційно-ціннісно пережитих і прийнятих знань і умінь, які ведуть до відмови від негативних стереотипів у соціокультурному спілкуванні), який сприяє адекватному вербальному сприйняттю суб'єкта, коректність поведінки, уміння висловити свою думку, побудувати позитивне спілкування на діалоговій основі з іншою людиною;

4) принцип набуття навичок валеогенного і саногенного мислення дозволяє оптимізувати стиль життя суспільства і індивідуальне буття, активніше займатися особистим здоров'ям на основі змін у мотиваційній сфері особистості;

5) принцип холізму: орієнтує на те, щоб розглядати людину як цілісну істоту, компонент системи «особистість-середовище», яка складається з безлічі взаємозалежних і взаємопроникних структур. При цьому біоморфологічна структура тіла людини та її психоемоційна складова повинні органічно вписуватися в її суспільне буття;

6) принцип каузальності пов'язаний з пізнанням причинно-наслідкових зв'язків в організмі і в системі «особистість – середовище». Він дозволяє бачити весь процес формування мотивації здорового способу життя як відповідальний вибір свого існування. При цьому процес само зарахування людини у відносини суб'єкта й об'єкта стимулюється усвідомленням тимчасовості буття, що дозволяє сконцентрувати думки і створювати мислеформи, які зберігають здоров'я та регулюють процес його формування;

7) принцип апперцепції сприяє усвідомленню та пошуку наявності в організмі

механізмів здоров'я, відмовляючись від негативних стереотипів мислення і скептицизму;

8) принцип антиципації дозволяє передбачати моделі поведінки, орієнтовані на цілісне здоров'я і формувати стійкі моделі здоров'язберігаючої діяльності, у результаті актуалізації в мозку зон «здорового глузду», які містять інформацію про соціокультурні еталони здорового способу життя та архетипи збереження здоров'я, які передаються з покоління в покоління представниками різних етносів;

9) принцип етнофункціональної узгодженості. Він пов'язаний з формуванням еталонів здоров'я, які враховують особливості захворювань і різних патологічних виявів організму у представників різних етносів. Названий принцип стверджує, що здоров'я має етнофункціональну основу і процес одужання пов'язаний з використанням тих видів впливу на організм людини, які враховують його феноменологічні особливості, зважаючи на расово-етнічну приналежність;

10) принцип етнічної диференціації ґрунтується, насамперед, на двох основоположних доктринах здоров'я - східної та західної. Ці доктрини є головним орієнтиром у розумінні людиною хворобливих проявів на психофізіологічному і соціально-психологічному рівнях, рівнів реагування при нестачі здоров'я, сприйнятті феноменів «здоров'я» і «хвороба» на рівні ціннісно-сміслових уявлень. При цьому стратегії здоров'язбереження людини зі східної системою цінностей визначаються таким орієнтиром: «Людино, пізнай і сотвори себе сама», а із західної системою цінностей – «Людино, пізнай себе сама».

Висновок. Таким чином, розвиток здоров'я (фізичного, психічного, морального) особистості і створення здоров'язберігаючого середовища неможливі без акмеологічної складової і реалізуються на таких рівнях: ціннісно-мотиваційному, який виявляється у бажанні зберегти здоров'я, активність, цілеспрямованість; поведінковим, який характеризується мірою захоплення людиною здоровим способом життя, своєю діяльністю, потребою в русі; рефлексивно-оціночним, який відображає вміння оцінити і усвідомити стан свого внутрішнього світу; емоційно-чуттєвому, який відображає здатність до самоконтролю, вміння керувати своїми почуттями та емоціями; когнітивному, тобто бажанні дізнаватися про умови ведення здорового способу життя; етнофункціональному, який характеризує цілісне здоров'я людини з позиції етнодиференційних і етноінтегративних особливостей.

Одним із перспективних напрямів дослідження є створення здоров'язберігаючої моделі, що зумовлено необхідністю представлення отриманих результатів в узагальненому вигляді; визначення принципів здоров'язберігаючої концепції; аналіз і систематизація психологічних факторів, які сприяють виникненню та розвитку здоров'язберігаючої компетенції у представників різних вікових та соціальних груп. Ці та інші проблеми повинні стати пріоритетними для наукових кіл задля збереження життя і здоров'я нації, а також для популяризації серед населення здорового способу життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) В 27 / Уклад. і

голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.: іл.

3. Гладкова В.М., Пожарський С.Д. Основи акмеології: Підручник. – Львів: Новий Світ – 2000, 2007. – 320 с.

4. Маджуга А.Г. Здоровьесберегающее образование: монография. - Уфа: РИО РУМНЦ, 2008. - 289 с.

5. Пантеев С.В. Методика исследования самоотношения / С.В. Пантеев, В.В. Столин // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. - М., 1989. - С. 166-172.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кость Світлана Петрівна - кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри українознавства Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: правова комунікація; педагогічна акмеологія; мовна культура педагога.

Ясінький Вячеслав Петрович - старший викладач кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: валеологічна просвіта, шляхи та методи формування здоров'язберігаючої компетентності, емоційне вигорання педагогів.

УДК 378.147: 811.111

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. У сучасних умовах зміцнення культурних та економічних зв'язків між країнами володіння іноземними мовами є необхідною умовою успішності освіченої людини. Тому підвищуються вимоги до викладання іноземних мов у ВНЗ, розробляються нові технології та методи навчання іноземних мов. Інтеграція національної освіти, зокрема навчання іноземних мов, у світову систему освіти та європейські заклади освіти, здійснюється з урахуванням основних принципів державної політики в Україні: пріоритетність освіти; демократизація; гуманізація та гуманітаризація; національна спрямованість; неперервність системи освіти. Ціллю навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах є оволодіння студентами іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення в цьому процесі виховання, освіти та розвитку особистості студента. До однієї з основних форм мовного спілкування відносять діалог. Основу наукових знань про діалог як форму навчання, діалогічну проблематику організації навчального процесу було досліджено ще в працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Г. Гадамера, М. Гайдегера, В. Роменця, С. Рубінштейна. Ідея діалогу як організації форми навчання повинна поєднувати культурний і гуманістичний аспекти процесу

становлення особистості майбутнього спеціаліста. З аналізу праць дослідників [4; 5; 9] ми виділяємо наступні вимоги до навчання діалогічного мовлення студентів: актуальність навчального матеріалу для студента, діалог має залучати питання, що безпосередньо представляють для студентів інтерес саме тут і зараз; особистісна та професійна значущість; емоційна виразність та впливовість на емоційну сферу особистості студента. Навчальний матеріал повинен передбачати нелінійність та множинність свого трактування; проблемність матеріалу, що сприяє підвищенню вмотивованості до участі у дискусії; застосування рольових ситуацій, що дозволяють децентрувати свою особистісну позицію та перевірити здатність бачити ситуацію очима іншого; обговорення подій та ситуацій, які виникають безпосередньо в групі. Застосовувати вправи навчання діалогічного мовлення можна як в усній, так і письмовій формі, оскільки наявність варіативності дає можливість до самовираження всім студентам. Саме в них відпрацьовуються і запам'ятовуються окремі мовні зразки, цілі структури, які використовуються потім у повсякденному спілкуванні.

Остання чверть ХХ та початок ХХІ століть орієнтовані також на комунікацію як мету

навчання іноземних мов, тобто увага наголошується на комунікативному підході до навчання іноземних мов. Визначальними принципами комунікативного підходу є: мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає в тому, що способом досягнення поставленої практичної мети є правильне користування іноземною мовою; індивідуалізація з точки зору особистісного її аспекту як головного засобу мотивації та активності учасників навчального процесу; багато функціональність, що забезпечує відбір іншомовного матеріалу адекватного процесу комунікації; ситуативність, новизна, тощо.

Державним освітнім стандартом та Програмою з іноземних мов визначаються основні цілі навчання іноземної мови, а саме: практична мета передбачає оволодіння, тими хто навчається мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування; виховна мета реалізується через систему особистого ставлення до нової (іноземної) культури у процесі оволодіння нею; освітня мета реалізується у процесі навчання: оволодіння знаннями про іноземну культуру, історію, традиції; порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою; залучення до діалогу культур, тощо; розвиваюча мета реалізується через розвиток умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі проблемно-пошукової діяльності, готовності до участі в іншомовному спілкуванні, умінь підтримувати бесіду; спонтанно і логічно висловлювати свою думку, тощо.

Зазначаємо, що для того, щоб сформувавши діалогічне мовлення у студентів, як активних учасників процесу іншомовного спілкування, викладач має оволодіти системою вправ діалогічного мовлення, створювати відповідні мовленнєві навчальні ситуації, уміти самостійно підбирати необхідні мовні та мовленнєві форми (зразки) за яких буде реалізовуватися комунікативно-орієнтований підхід до навчання студентів іноземної мови у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури засвідчив, що досліджувана проблема є багатоплановою і зовсім не новою. Її розробкою займалися і продовжують займатися багато науковців: О. Борзова, Н. Грачова, Ф. Ісхакова, Т. Олійник, Н. Склярєнко та ін. Питаннями ситуативності мовлення й створенням навчальних комунікативних ситуацій займалися багато вчених, зокрема В. Артемов, Й. Берман, Г. Бойкова, В. Бухбіндер, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, В. Скалкін, А. Хорнбі, Є. Шубін.

Мета: дослідити особливості використання системи вправ і завдань на формування в студентів умінь діалогічного мовлення, надати загальні методичні рекомендації для викладачів

щодо підготовки та організації навчання діалогічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Під “вправою” ми розуміємо різноманітні види навчальної діяльності, що включають систему навчальних дій – від рецептивних, елементарних за операційним складом, до продуктивних, досить складних, які ставлять студентів перед необхідністю багаторазового, варіативного і творчого застосування здобутих у процесі навчання знань у різних зв'язках і умовах. Мовленнєві вправи вимагають від студентів рецептивної, репродуктивної і продуктивної діяльності, відповідно до якої виділяють такі види: а) рецептивні, до яких належать як загально мовленнєві, так і стилістичні вправи, що потребують від студента сприйняття, усвідомлення і фіксації в пам'яті одержаної інформації, характеристики мовних засобів або тексту з певного погляду, групування мовних засобів за вказаною ознакою, оцінку й аналіз мовних засобів, знаходження стилістичної невідповідності в сприйнятому висловлюванні тощо; б) репродуктивні вправи пов'язані з умінням студентів відтворювати здобуті знання, показують способи діяльності (за зразком, схемою, пам'яткою та ін.), передбачають добір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень і вставку слів за змістом, відповіді на запитання, перекази (докладні, стислі і вибіркові) тощо; в) продуктивні вправи потребують від студента творчого застосування знань, використання їх у новій ситуації, володіння способами діяльності, необхідними для виконання вправ типу трансформації текстів, редагування, написання творів різних стилів, типів і жанрів мовлення, складання діалогів різних видів тощо.

За мірою пізнавальної активності студентів всі вправи умовно можна розділити на чотири групи.

Перший вид вправ передбачає складання мікродіалогів (запитання-відповідь, спонукання-згода/відмова і т. д.) за поданою темою, використовуючи зразок мовлення та подану нову лексику.

Другий вид вправ – навчання діалогічному мовленню з використанням тексту-зразка. Наприклад: Прослухайте діалог без тексту з попередніми орієнтирами (запитаннями за змістом, правдивими та неправдивими твердженнями, ключовими словами) Прослухавши зразок, учні в парах складають власні мікродіалоги згідно з отриманим завданням.

Третій вид вправ передбачає складання власних діалогів з використанням зорових вербальних опор у вигляді діалогу-схеми і діалогу-підстановчої таблиці. Наприклад:

Прослухавши на занятті тематичні діалоги, студенти складають власні, використовуючи діалог-схему.

Четвертий вид вправ побудований на складанні діалогу відповідно до навчально-мовленнєвої ситуації. Ці рецептивно-продуктивні мовленнєві вправи носять творчий характер. Опори, як правило, не використовуються [1, с. 76].

Мовні вправи за значенням розрізняють наступні типи: мовні рецептивні і репродуктивні, аспектні і комплексні, навчальні і природно-комунікативні, тренувальні і контрольні.

Одним із ефективних прийомів розвитку діалогічного мовлення служить такий тип спілкування, як навчальна бесіда [2, с. 56-88]. Навчальна бесіда передбачає самостійну діяльність, метою якої є встановлення контакту, взаєморозуміння; вплив на систему соціальних цінностей (переконань), емоційний стан іншої людини і т.д. Тематика навчальної бесіди характеризується виключною широтою діапазону і в принципі не залежить від місця дії. При переробці методичної моделі навчальної бесіди суттєвими виступають такі фактори, як приналежність співрозмовника до тої чи іншої соціально-вікової категорії, характер мовного спілкування. Що стосується типових видів мовних стимулів у навчальній бесіді, можна назвати наступні:

- а) запит інформації про зацікавлену особу, подію;
- б) інформування кого-небудь про що-небудь;
- в) висловлення свого ставлення до події;
- г) обмін думками або враженнями про що-небудь (кого-небудь);
- д) встановлення контакту (наприклад, знайомства);
- е) підтримання розмови і т.д.

Навчальна бесіда як типовий вид спілкування має важливі особливості. Це різноманітність тем розмови, їх відносна змінюваність, різноманітність мовних стимулів, довільна зміна ролей того, хто слухає, і того, хто говорить, природність і невимушеність розгортання комунікації.

В структурі навчальної бесіди можна виділити деякі складові частини:

- тема бесіди;
- експозиція;
- ключові слова;
- мовна реакція - висловлювання учасників.

Навчальна бесіда може бути різноманітною за своєю тематикою. Прогнозуючи мовну реакцію студентів і пов'язані з нею лексичні труднощі, викладачу слід підготувати низку ключових слів і висловів, які можуть

знадобитися у роботі. Ці слова повинні бути відомими, засвоєні студентам раніше. Їх призначення – слугувати опорою, підказкою у випадку необхідності. Комунікативна спрямованість це ведучий принцип навчання діалогу, як і усного мовлення в цілому. Він включає цілий ряд основних вимог, у тому числі:

- а) комплектування лінгвістично виправданого мінімуму мовного інвентарю, що забезпечує рівень комунікативної достатності;
- б) оцінку кожного мовного добутку, що включається в програму, з погляду реальності його появи в природних актах усного спілкування;
- в) формування ситуативно-тематичного мінімуму з урахуванням інтересів і майбутніх потреб тих, яких навчають;
- г) комунікативність мовних операцій при роботі над мовним матеріалом (у всіх випадках, коли це можливо);
- д) створення визначеної системи роботи, мотивованою потребою в мовному спілкуванні досліджуваною мовою.

Формування вміння вести бесіду належить до однієї з найважливіших проблем методики навчання іноземної мови [4, с. 56-66].

Ми підтримуємо позицію І. Грузинської, яка висуває наступні вимоги до системи вправ: послідовність вправ, постійність, перевага типів, які ведуть до розширення їх діапазону і видозмін.

Методична система формування діалогічного мовлення повинна включати принципи навчання усно мовному спілкуванню, добір тематики і мовного матеріалу, його організацію з урахуванням інтересів і можливостей тих, хто навчаються, комплекс вправ і форм роботи, передбачає визначену структуру занять навчання іноземної мови.

Отже, у підготовці до використання системи вправ і завдань на формування діалогічного мовлення у студентів на заняттях з англійської мови викладачу потрібно дотримуватися наступних вимог їх застосування у навчальному процесі, а саме забезпечення мовленнєво-мисленнєвими завданнями різного рівня; побудови вправ на дидактичному матеріалі, яким є текст; використання зразків текстів як прийому підготовки до усних та письмових висловлювань; адаптованості змісту текстів до вікових індивідуальних особливостей студентів; природної ситуативності навчання. Дотримання стильової та жанрової диференціації вправ; навчання студентів способами творчої діяльності; поєднання дій репродуктивного і продуктивного типу; систематичності застосування вправ, що передбачають творчу діяльність монологічного і діалогічного характеру; функціонування тієї чи іншої мовної

одиниці у мовленні; підпорядкування змісту вправ роботі над типовими недоліками в студентському мовленні; особистісного підходу до формування вмінь студентів.

Під час реалізації системи вправ і завдань на формування діалогічного мовлення студентів викладачу слід пам'ятати загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи, а саме забезпечення мотивації; наступності, систематичності і послідовності навчання; переважання формування усного мовлення щодо писемного; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; практичної мовленнєвої спрямованості навчального процесу; індивідуалізації та диференціації навчання; забезпечення самостійності та самоконтролю; використання міжпредметних зв'язків тощо.

Для викладача однією з найскладніших проблем, пов'язаних з навчанням діалогічного мовлення, є розвиток у студентів умінь самостійно будувати діалоги, підтримувати дискусію, бесіди, змінювати текст складеного діалогу. В методичній літературі існує два шляхи, які ведуть до самостійного діалогу: варіативність та перетворення завченого базисного діалогу та складання діалогу за окремими репліками.

Розгорнутий процес складання діалогу включає наступні фази: проектування діалогу; його ситуативна експозиція; розвиток реплік та управління складеном діалогом в ході його проведення; фіксація складеного діалогу в пам'яті; самостійна презентація.

На початковому етапі навчання діалогічного мовлення викладач повинен мати повне уявлення про даний діалог. Це проект діалогу, він служить орієнтиром для направлення дій у підготовці діалогу (студентам він не повідомляється). На початковому етапі навчання складання діалогу викладач прагне до того, щоб студенти подавали репліки, які передбачені проектом [8, с. 45-64].

Експозиція визначає діючі особи, умови та обставини, в яких проходить бесіда, відношення співрозмовників до предмету бесіди. В процесі розвитку діалогічного мовлення ініціативна експозиція ускладнюється і деталізується.

Навчання діалогічного мовлення на елементарному рівні – це колективне формулювання реплік під керівництвом викладача. З часом форми навчання парного діалогу стають більш еластичними [4, с. 34]. Після складання діалогу відбувається його фіксація в пам'яті і його самостійна презентація. Як правило, повторне читання без змін швидко (зазвичай після третього повторення) призводить до послаблення інтересу студентів, зате з більшим поживленням проходить робота з подальшої трансформації складених діалогів.

В процесі навчання зв'язним видам мовлення викладач повинен ставити просту доступну ціль; дотримуватися практичної та виховної мети в єдності; розвивати як усне, так і писемне мовлення. Для того, щоб робота проходила ефективно, потрібна ретельна підготовка. Необхідно, по-перше, підібрати мовний матеріал та засоби унаочнення, по-друге, встановити, з якими труднощами студенти можуть стикнутися і як їх слід подолати; по-третє - накреслити для себе чітку послідовність роботи в аудиторії.

Підсумовуючи вище сказане, пропонуємо викладачу слідувати наступним п'ятьом етапам навчання діалогічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови:

1. Визначення і пояснення завдання; повідомлення про характер кінцевої форми роботи.

2. Робота над текстом, який використовується в якості опори для формування діалогічного мовлення.

3. Постановка основних питань, які сприяють розкриттю змісту тексту, створення мовної бази, закріплення нового матеріалу, необхідного для виконання даного завдання.

4. Виконання завдання, робота над діалогом спочатку в колективній формі, потім індивідуально в парах, самостійна презентація.

5. Корекція помилок, обговорення результатів.

До основних передумов залучення студентів до діалогічного мовлення відносять: заохочення їх задавати питання з власної ініціативи; вміння давати розгорнуту відповідь висловлюватися без прямого чи непрямого спонукання співрозмовника, тобто вміння починати розмову або реагувати на слова співрозмовника з власної ініціативи. Ці вміння в своїй сукупності становлять зміст ініціативності формування діалогічного мовлення.

Така підготовка до діалогічного мовлення повинна проходити чотири фази.

Перша фаза – гранично коротка, фронтальна бесіда викладача з аудиторією. Хід роботи: запитання явикладача - відповідь студентів; репліка викладача – зустрічна репліка студента.

Друга фаза – парні діалоги між студентами. При цьому відпрацьовується певний вид діалогічної пари. Студенти мотивують один одного до спілкування.

Третя фаза – ускладнення парних діалогів шляхом підключення до них інших учасників. Групова бесіда.

Четверта фаза – групова робота на формування діалогічного мовлення. Викладач виступає в ролі консультанта, даючи можливість студентам виявляти власну ініціативу у спілкуванні.

Керуючи ходом групової діяльності студентів, вчитель за допомогою різних вказівних дій заохочує учасників діалогу до комунікативних ситуацій і окреслює характер очікуваних реплік.

Також слід враховувати, що одним з можливих недоліків використання вправ викладачем на вищезазначених фазах, що пропонуються студентам, полягає в тому, що вони або занадто одноманітні і зводяться з заняття до заняття до повторюваної формули: «Прочитай, переклади, завчи слова» або, навпаки, занадто різноманітні – у кожному завданні з'являються нові вправи, а старі піддаються забуттю. Успішне навчання іноземній мові може бути досягнуто тільки в тому випадку, якщо у кожній фазі навчання студентів діалогічного мовлення на заняттях будуть використані всі типи вправ. Для кожної фази навчання потрібно визначити провідний рід вправ, що може бути представлений різними видами і доповнений іншими родами, але не основними для даної фази. Такий розподіл вправ дозволить встановити необхідну наступність і полегшить навчальну діяльність студентів.

Підсумовуючи, зазначаємо що співвідношення нового і старого матеріалу має виняткове важливе значення для його засвоєння і тісно пов'язане з проблемою повторення і міцності оволодіння знаннями, уміннями і навичками на чому наголошує вчений В. Скалкін [10, с. 21].

На кожному занятті вправи, що містять уже раніше пройдений матеріал, повинні в кілька разів перевищувати ті, котрі містять новий матеріал. Новий матеріал завжди повинен ґрунтуватися на старому, щораз його варто пропонувати в новій формі за допомогою іншої вправи, щоб не втратити принадності новизни. Однак одним з вагомих недоліків навчального процесу у ВНЗ залишається те, що навчальний матеріал міцно не засвоюється усіма студентами, і тому приходиться проводити спеціальні заняття повторення пройденого. Тому безспірно можна погодитися з висловленням К. Ушинського, що слід враховувати два фактори у складанні вправ: «При складанні вправ, щоб весь репродуктивно засвоєний матеріал потім засвоювався і рецептивно, тобто щоб за репродуктивними вправами впливали рецептивні. Таким чином щоб враховувалася і довільна і мимовільна увага студентів. Перша вимога викликана тим, що весь матеріал, призначений для репродуктивного засвоєння, повинен бути засвоєний і рецептивно ... [4, с. 78]. Вище при характеристиці репродуктивних і рецептивних вправ ми вже з'ясували, що кожний з цих типів вправ має свою специфіку, свою функцію, і один тип вправ не може бути

замінений іншим, якщо даний матеріал повинен бути засвоєний і репродуктивно і рецептивно студентами.

Висновки. Автором досліджено особливості використання системи вправ навчання студентів діалогічного мовлення, зазначивши їх типи та групи. Запропоновано методику навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ, яка має враховувати загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, вимоги до використання системи вправ, принципи навчання усно-мовному спілкуванню, фази підготовки діалогу та включає підбір вправ і завдань, дотримання викладачем етапів навчання студентів діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови.

Перспективи подальших розвідок напрямку. У подальшому планується використовувати цей матеріал для підготовки методичних рекомендацій до навчання студентів немовних факультетів діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біленька О., Павлюк А., Чепурна О. Business English Essentials. – Тернопіль: Видавництво Карп'юка, 2003. – 200 с.
2. Богданова О.С. "Логіко-комунікативні програми в процесі навчання монологічного висловлювання" / ІЯШ -1988.
3. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английского языка / Е.В.Борзова // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2.
4. Вишневський О.І. "Настільна книга для вчителя іноземної мови" – М, "Вища школа", 1992.
5. Исакова Ф. С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи / Ф. С. Исакова // Иностранные языки в школе. – 1976г. – № 4. – С.54 – 57.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю.Ніколаєва та інші. – К.: Ленвіт, 1999.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И.Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
8. Скалкін В.Л. "Навчальна бесіда як засіб розвитку непідготовленого мовлення" /ІЯШ - 1978 - №2.
9. Скалкін В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английской речи): пос.[для учит.] / В.Л.Скалкін. – К., Рад. школа. – 1989.
10. Скалкін В.Л. "Системність і типологія вправ для навчання говоріння" /ІЯШ – 1979. - №2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Костюченко Костянтин Євгенійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору, особливості комунікативного навчання іноземної мови у ВНЗ.

УДК 378,147:51

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Наталія КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні вища школа орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Тому необхідно вдосконалити рівень математичної підготовки майбутніх фахівців ВНЗ, оскільки математика з її розвиненим логічним і обчислюваним апаратом відіграє важливу роль у різних галузях людської діяльності. Незаперечним є факт, що математика та система математичних знань посідають особливе місце у загальнолюдській системі знань, виконуючи роль мови науки, мови наукових досліджень.

Формування математичної компетентності є важливою складовою професійної діяльності сучасних учителів фізико-математичного профілю. Проблема підвищення рівня математичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичного профілю, здатних творчо, критично мислити, моделювати навчально-виховний процес, бути генератором та реалізатором ідей, впроваджувати нові технології у процес навчання та виховання є актуальною в сучасних умовах. Це зумовлено тим, що компетентний учитель позитивно впливає на формування творчої особистості учня, може досягнути кращих результатів у своїй професійній діяльності, реалізувати свої творчі можливості. Ця проблема зафіксована у Державній національній програмі «Освіта», де наголошується на важливості «підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня, створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування здатності до самоосвіти».

На думку академіка Л. Кудрявцева [4, с. 115], основна мета змісту всіх математичних курсів повинна полягати у набутті випускниками ВНЗ певної математичної підготовки, формуванні умінь використовувати математичні методи, розвитку математичної інтуїції, вихованні математичної культури. Майбутні вчителі повинні знати основи математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних і практичних завдань, мати досить високий рівень розвитку логічного, математичного, критичного мислення, уміти переводити практичне завдання з професійної на математичну мову [2, с. 39]. При цьому розвиток здатності студента застосовувати математичні

знання у професійній діяльності зводиться до наступних завдань: формування у студентів досить глибоких фундаментальних знань; навчання прийомам вживання математичних знань у майбутній професійній діяльності; формування умінь і навичок, що дозволяють складати та досліджувати математичні моделі. Це підтверджує актуальність нашого дослідження, а прагнення розв'язати ці та інші завдання спонукає нас до подальших пошуків шляхів вирішення окресленої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування математичної компетентності вчителів фізико-математичного профілю є важливою. Обґрунтуванням теоретичних аспектів сучасної професійної математичної підготовки займаються вчені Г. Бевз, М. Бурда, О. Дубинчук, П. Єрдієв, М. Ігнатенко, Ю. Колягін, Г. Крилова, Г. Луканкін, М. Метельський, Л. Нічеровська, З. Слєпкань, О. Співановський, А. Столяр, Н. Тарасинкова, І. Тесленко, В. Швець, М. Шкіль, Н. Шунда.

У роботах О. Аверіної, Р. Блохіної, Г. Жукової, Г. Іларіонової розглядається проблема формування професійно-математичної компетентності фахівців різного профілю у ВНЗ. При цьому ми стверджуємо, що ця проблема багатоаспектна, тому різноманітні її сторони в різних професійних галузях досліджують ряд учених. Так, різні аспекти математичної компетентності фахівців різного профілю досліджували: О. Беляніна (технологічний підхід до математичної компетентності економістів), С. Раков (використання ІТ у процесі формування математичної компетентності економістів), Я. Стельмах (математична компетентність інженерів).

Про формування математичної компетентності саме вчителів згадується у працях Л. Зайцевої, В. Поладової, С. Ракова. Також ця проблема вивчалася І. Аллагуловою, В. Ачканом, Л. Зайцевою, Л. Романишиною, О. Шавальновою та ін.

Звідси, **метою статті** є дослідити проблему формування математичної компетентності майбутнього фахівця у психолого-педагогічній та методичній літературі, визначити зміст поняття «математична компетентність майбутніх учителів фізико-математичного профілю».

Виклад основного матеріалу. З метою більш цілісно дослідити сутність та змістові характеристики окресленого нами феномену, для початку розкриємо основи системотвірних понять «компетентність» і «математична компетентність».

Спочатку зацентруємо увагу на загальних підходах щодо трактування визначеного поняття. Так, у вузькому розумінні поняття «компетентність» визначається як міра інтегративності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до діяльності та її предметів; як володіння знаннями, які дозволяють компетентно стверджувати про будь-що, висловлювати авторитетне судження [1]. У широкому сенсі компетентність – це ступінь соціальної зрілості особистості, що передбачає певний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє успішно інтегруватися в суспільство (А. Журавльова, А. Маркова, Л. Петровська, Н. Тализіна, Б.Хасан та ін). Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [6; 7]. Відомий російський учений А. Хуторський розглядає компетентність як сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них [1].

Для нашого дослідження є важливою думка О. Пометун щодо визначення змісту поняття компетентності, яка вважає, що це об'єктивна категорія, котра фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду певного рівня, що можуть бути застосовані в широкій сфері професійної діяльності людини: спроможність фахівця виконувати складні поліфункційні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності для ефективного вирішення професійних проблем; інтегровані характеристики якості підготовки фахівців, зв'язані з їхньою здатністю до цільового, осмисленого застосування комплексу набутих у ВНЗ знань, сформованих умінь і навичок, досвіду, ставлень щодо широкого кола професійних проблем.

До основних ознак компетентної особистості науковці [1; 6; 7] зараховують: поліфункційність (спроможність вирішити різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя, професійній діяльності); надпредметність, міждисциплінарність і внутрішньо предметну зумовленість зв'язків; багатовимірність

(професійні вміння, навички, досвід, сформовані на основі набутих знань із фахових дисциплін); забезпечення широкої сфери розвитку особистості майбутнього фахівця.

Ми згодні з позицією дослідників, які стверджують, що компетентність майбутнього вчителя формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистих якостей та життєвого досвіду, що й зумовлює його готовність до виконання професійних обов'язків, забезпечує високий рівень самоорганізації [1; 2; 6; 10].

З аналізу праць [1; 6; 7] з'ясовано, що компетентність передбачає високий рівень розвитку професійно важливих умінь фахівця, спосіб особистісної самореалізації, форму вияву здібностей, наявність досвіду в певній галузі, відкритість до отримання нового професійного досвіду.

Таким чином, більшість учених (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Местечкін, А. Хуторський та ін.) розуміють компетентність як інтегровану характеристику особистості, яка виявляється як здатність використовувати засвоєні знання, уміння, навички і досвід під час вирішення типових і нестандартних завдань, що виникають у процесі життєдіяльності, в професійній діяльності фахівця. Компетентність особистості, на думку українських учених (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук, В. Терещук та ін.), визначається специфікою професійною діяльності і завдань, результатом підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних професійних галузях, який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності.

Поняття ж «математична компетентність» на сучасному етапі розвитку педагогіки визначається і як ключова, і як предметна. Так, в Європейській довідковій системі математична компетентність розглядається як ключова рівнозначно із базовими компетентностями в галузі науки й техніки. У її документі «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» подається таке визначення: «Математична компетентність – це здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях... Математична компетентність включає різною мірою здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне й просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [10].

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що педагоги відносили математичну компетентність до сфери функціональних компетентностей, що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність

застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання [6]. Зокрема, учений Г. Селевко називає математичну компетентність «ключовою суперкомпетентністю» і визначає як «уміння працювати з числом, числовою інформацією – володіння математичними вміннями [9, с. 21].

Ми також погоджуємося з думкою А. Тихоненко щодо визначення математичної компетентності як ключової, хоча й відзначаємо що, вчений розглядає проблему виключно на прикладах предметного змісту [9]. Саме тому математичну компетентність можна визначити як ключову, тому що функціональність полягає в готовності особистості застосовувати набуті впродовж життя знання, уміння та навички для вирішення максимально широкого діапазону життєвих задач у різноманітних галузях діяльності [2].

За визначенням PISA, математична компетентність визначається як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне вирішення різноманітних проблем із застосуванням математики. При цьому розуміються не конкретні знання, математичні вміння, а більш загальні, що передбачають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та вирішення математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння [7, с. 47].

Для подальшого розгляду нам важливо визначити сутність поняття «математична компетентність» в контексті дослідження професійної підготовки та діяльності учителів фізико-математичного профілю в межах загальнопрофесійної компетентності. Так, дослідниця І. Зіненко розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [3]. Під професійною математичною компетентністю вчений Я. Стельмах розуміє інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно і відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно задачам професійної діяльності. Ми погоджуємося з дослідником С. Раковим, який визначає математичну компетентність як вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти суть і метод математичного моделювання, побудувати математичну модель та досліджувати її методами математики, аналізувати отримані результати з оцінюванням похибки обчислень [8]. На його думку, математична компетентність визначається

рівнями навчальних досягнень, для яких важливим є набуття математичних умінь: умінь математичного мислення, моделювання, аргументування; уміння постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; уміння оперувати математичними конструкціями; уміння вести математичне спілкування; уміння використання математичних інструментів.

Вагоме значення для нашого дослідження відіграє позиція дослідника Л. Кудрявцева [4] щодо сутності математичної компетентності. На його думку, математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента до математичної діяльності.

Також ми погоджуємося з відомим українським ученим М. Голованем, який визначає математичну компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми і завдання, що потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [1].

Цікавим в контексті наших наукових пошуків є положення К. Нападеніної, яка вивчає споріднене поняття «математична підготовленість випускника економічного факультету вузу», визначаючи його як складне особистісно-професійне утворення, що включає в себе необхідний і достатній рівень оволодіння фахівцем фундаментальними і практико-орієнтованими математичними методами та технологіями, які необхідні для компетентного використання у вирішенні професійних завдань [5, с. 92].

Для нас також є цінною думка методиста О. Токарчук, який визначає професійну математичну компетентність фахівця як інтегральну властивість особистості, що передбачає наявність ґрунтовних, інтегрованих математичних знань з математичних дисциплін; здатність використовувати математичні теорії, закони та методи для дослідження реальних процесів; стійку мотивацію та систему цінностей і прагнень до покращення професійної діяльності засобами математичних дисциплін.

Автори Н. Тарасенкова, В. Кірман розглядають математичну компетентність як складну багатофункціональну систему, що складається із таких компонентів: уявлення і знання про функціональні залежності, функції та їх узагальнення, способи їх подання; уміння знаходити функціональні залежності, функції; уміння досліджувати функціональні залежності,

функції; уміння інтерпретувати та використовувати результати досліджень функціональних залежностей.

Цікавою для нашого дослідження є точка зору дослідника О. Хомюка щодо сутності поняття математичної компетентності, яке визначається як інтегрована якість особистості, що відображає рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу й моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

Ще слід звернути увагу на позицію методиста Л. Дегтяренко, який під математичною компетентністю вбачає вміння застосовувати математику для вирішення типових і нестандартних завдань, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики [3].

Отже, узагальнюючи наявні підходи ряду науковців [1; 3; 4; 5; 6; 8] щодо окресленого поняття «математична компетентність», можна запропонувати таку систематизацію, що характеризує дефініцію, яка нами досліджується, як:

- здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (О. Локшина);

- інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно й відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно задачам професійної діяльності (Я. Стельмах);

- якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність і досвід самостійної математичної діяльності (І. Зіненко);

- володіння математичними вміннями (Г. Селевко);

- інтегративну особистісну якість, засновану на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок (Л. Кудрявцев);

- оволодіння фахівцем фундаментальними і практично-орієнтованими математичними методами та технологіями (К. Нападеніна);

- розуміння суті і методу математичного моделювання (С. Раков);

- використання математичних умінь, знань, навичок у вирішенні проблем, що потребують математичних методів розв'язання (М. Головань);

- рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу й моделювання процесів, уміння здійснювати оптимальний пошук для вирішення задач у професійній діяльності (О. Хомюк, Л. Дегтяренко).

Синтезувавши різні точки зору науковців щодо характеристики феномену «математичної компетентності фахівця» як психолого-педагогічну категорію, ми спробували визначити

сутність поняття математична компетентність майбутніх учителів фізико-математичного профілю, яке розглядається нами як інтегративна властивість особистості, що передбачає наявність ґрунтовних математичних знань, умінь, навичок; досвід самостійної математичної діяльності; здатність самостійно застосовувати математичний інструментарій у професійній діяльності, знаходити нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, застосовувати математичні теорії, закони, методи для дослідження реальних процесів.

Отже, значення математичної компетентності для майбутніх учителів визначається розумінням значення математики у пізнанні навколишніх явищ та процесів; здатністю розв'язувати математичні задачі, умінні оцінити доцільність використання математичних методів для розв'язання практичної задачі; умінням формулювати математичні моделі практичних задач, розв'язувати їх математичними методами та інтерпретувати результати; умінням логічно розмірковувати, обґрунтовувати свої дії; володінні математичною термінологією, умінням користуватися знаковою та графічно поданою інформацією; здійснювати аналіз та оцінку отриманих результатів, знаходженням нестандартних рішень у проблемних ситуаціях, застосуванням математичних знань для вирішення типових задач у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, проблема формування математичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичного профілю є важливою складовою їх професійної діяльності та підвищує ефективність процесу фахової підготовки майбутнього спеціаліста галузі. Це є запорукою формування ціннісних установок щодо набуття математичних знань, методів, засобів для вирішення типових задач у професійній діяльності, розуміння важливості неперервного та системного підвищення професійного рівня протягом усього життя; прагнення майбутніх учителів до постійного підвищення власної самоосвіти, здатності до саморозвитку, творчості; самостійно застосовувати математичний інструментарій у професійній діяльності, знаходити нестандартні рішення в проблемних ситуаціях, використовувати математичні теорії, закони, методи для дослідження реальних процесів; реалізовувати набуті математичні знання, методи, засоби для вирішення типових задач у професійній діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури [1; 3; 4; 5; 8; 9; 10] нами окреслено сутність поняття «математична компетентність майбутніх учителів фізико-математичного профілю».

Перспективи подальших розвідок напрямку автора спрямовані на визначення компонентно-структурного складу математичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичного профілю.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
2. Губанова М.И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М.И. Губанова, Е.П. Лебедева // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 12. – С. 1-4.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І.М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 165-174.
4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Физматлит, 2008. – 434 с.
5. Нападенина Е.Ю. Формирование профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Юрьевна Нападенина. – М., 2008. – 181 с.
6. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія

реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 19.

7. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [В.Ю. Баранова, Г.С. Ковалева, Н.Г. Кошеленко, Э.А. Красновский и др.]. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.

8. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дисс... д-ра пед. наук: 13.00.02 – «Теорія і методика навчання інформатики» / Сергій Анатолійович Раков; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 526 с.

9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.

10. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О.І. Локшиної. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – С. 189.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Костюченко Наталія Юрївна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування математичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичного профілю.

УДК 37.091.3'035

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Юлія КОТЕЛЯНЕЦЬ (Кіровоград)

Постановка проблеми Вища освіта в ХХІст., як освіта загалом, має бути гуманістичною, тобто особистісно-зорієнтованою, базуватися на загальнолюдських цінностях, органічно поєднаних з цінностями національної культурно-історичної традиції. В її центрі має стояти людина, вихована в демократичних традиціях і підготовлена до співробітництва з іншими людьми та народами.

Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами-патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами. Студент, який переступає поріг вищого навчального закладу, має відчутти особливе ставлення до себе. Це – увага до студента, як до особистості, повага її винятковості.

Аналіз останніх джерел Питання толерантності серед молоді ставали предметом наукового пошуку багатьох вчених, а зокрема формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності: І. Бех, Т. Болотіна, Р. Валітова, Б. Гершунський, В. Глебкін, О. Гуткін, В. Золотухін, О. Клепцова, І. Крутова, В. Лекторський, Б. Рієрдон; формуванню міжособистісної толерантності молоді приділяли увагу: Г. Безюлева, Я. Береговий, Г. Скрябіна, Г. Солдатова, О. Шарова, Г. Шеламова; розвиток толерантності у контексті педагогічної взаємодії досліджували І. Вороб'єва, О. Тодорцева; формування міжетнічної толерантності розглядали: О. Грива, К. Магомпедова, Ф. Малхозова, З. Мубінова, В. Тішков, Ф. Філіппов.

Виклад основного матеріалу дослідження В якості цілей педагогіки толерантності виступають: передача знань про толерантність через навчання, формування умінь і навичок

толерантної взаємодії з іншими, формування толерантності в якості однієї з найважливіших цінностей в особистій системі цінностей того кого навчають (через виховання шляхом розвитку потреби і здатності до вибору), і на цій основі, мотивів толерантної поведінки та установки на толерантність. Остання являє собою налаштованість індивіда на певний тип поведінки і полягає в його емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншою людиною і критичного сприйняття явищ надлишкової дійсності, до цілісного сприйняття «Іншого» з усвідомленням і прийняттям його відмінних характеристик як прояв його індивідуальності й неповторності, готовності до компромісу і готовності частково поступитися власними інтересами для подолання та запобігання конфлікту в ситуаціях зіткнення двох індивідів, що відрізняються один від одного за своїм статусом (статтю, віком, професією).

Визначаючи оптимальні педагогічні умови, що є суттєвим компонентом педагогічного процесу вищого навчального закладу, який включає в себе зміст, методи та організаційні форми виховання студентської молоді, насамперед треба дати чітке визначення поняття «умова». Тлумачний словник визначає умову як вимогу, що висувається однією зі сторін; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставину, яка уможливає здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь.

Проаналізуємо основні риси феномена поняття «умова» в різних аспектах. У довідковій літературі «умова» розуміється як:

- 1) обставина, від якої що-небудь залежить;
- 2) правила, встановлені в якій-небудь галузі життєдіяльності;
- 3) обстановка, в якій що-небудь відбувається [3, с. 588].

Філософське трактування даного поняття зв'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: «те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); вагомий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого випливає існування даного явища» [7, с. 707]. Тобто сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання, виникнення, існування та розвитку.

У психології досліджуване поняття, як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, роблять

вплив на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [2, с. 270-271].

Педагоги займають схожу з психологами позицію, розглядаючи умову як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [6, с.36].

Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями:

1. умова є сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів і т.д.;
2. позначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
3. вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати.

У сучасних дослідженнях поняття «умова» використовується досить широко при характеристиці педагогічної системи. При цьому вчені, спираючись на різні ознаки, виділяють різні групи умов. Так, Ю. Бабанський по сфері впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, громадські, виробничі, культурні, середовище мікрорайону) і внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [5].

За характером впливу виділяють об'єктивні і суб'єктивні умови.

Об'єктивні умови, це ті, що забезпечують функціонування педагогічної системи, включають нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації та ін. і виступають в якості однієї з причин, спонукають учасників освіти до адекватних проявів себе в ньому.

Суб'єктивні умови, це ті що впливають на функціонування та розвиток педагогічної системи, відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для учнів.

За специфікою об'єкта впливу виділяють загальні та специфічні умови, які сприяють функціонуванню та розвитку педагогічної системи. До загальних умов відносяться соціальні, економічні, культурні, національні, географічні та інші умови; до специфічних-особливості соціально-демографічного складу учнів; місцезнаходження освітнього закладу; матеріальні можливості освітнього закладу, виховні можливості навколишнього середовища та ін.

Проблема умов набуває «педагогічного» забарвлення в дослідженнях В. Андрєєва, А. Найна, Н. Яковлевої, Н. Іпполітова, М. Зверєвої, Б. Купріянова, С. Диніної та ін, знайшовши своє відображення в численних трактуваннях терміна «педагогічні умови».

Педагогічні умови формування толерантності у студентства запропоновані низкою науковців (Г. Шеламова, П. Комогоров, О. Ашихміна, О. Тодорцева, О. Матієнко, І. Воробйова).

Враховуючи це, у процесі дослідження нами виділено такі педагогічні умови формування толерантності майбутніх вчителів початкових класів:

- забезпечення готовності науково-педагогічних працівників до формування знань про толерантність;
- створення толерантного середовища в навчальному закладі;
- методичне забезпечення процесу самовиховання толерантності у майбутніх учителів початкових класів;
- використання інтерактивних методів та прийомів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

Однією з педагогічних умов формування толерантності майбутніх вчителів початкових класів є забезпечення готовності науково-педагогічних працівників до формування знань про толерантність. Процес формування толерантності повинен представляти собою єдність навчання і виховання, а педагогіка толерантності повинна включати методи й прийоми навчання і виховання. При цьому треба мати на увазі, що навчання і виховання в реальному педагогічному процесі взаємопов'язані один з одним і представляють аспекти педагогічної діяльності студента і викладача.

Комплексний підхід забезпечує єдність організації процесу формування толерантності і його результатів, що виявляється в міждисциплінарних зв'язках. Формування знань про толерантність сприяє підвищенню рівня інформованості студентів про існування змістових аспектів феномена толерантності, особливостей вивчення даного явища в рамках різних сфер знань, розвитку і становлення проблеми толерантності; розвитку в студентів ціннісних орієнтацій, включаючи в себе інтереси, мотиви, оцінки і норми поведінки, напрямки на засвоєння і застосування в практичній діяльності і спілкуванні етичних принципів толерантності (принцип рівності, співробітництва, вільного вибору і ціннісного самовизначення); формування умінь і навичок толерантної взаємодії, представляє собою практично-поведінкову сторону процесу формування толерантності, яка має в основі ознайомлення і самостійне надходження прийомів і способів духовного і ділового

спілкування; формування установки на толерантність, яка знаходиться в емоційно-вольовій готовності до рівноправного діалогу з іншим, його цілісного, критичного доброзичливого розуміння.

Другою педагогічною умовою є створення толерантного середовища у вищому навчальному закладі. У формуванні толерантності студентів велика роль належить педагогу, адже якщо педагог сам не включений у самовдосконалення, то він не зможе виховати студентів. Виховні впливи педагога також будуть малоефективними, непродуктивними, якщо педагогічне середовище не підкріплює цих впливів, не узгоджується з ними.

Педагог формує особистість, її знання, вміння, якості через створення умов, при яких студент включається в активну діяльність по досягненню певної мети, тобто самовдосконалюється. Процес виховання відбувається через формування в студентів системної орієнтовної основи поведінки і діяльності особистості.

Гуманістична спрямованість освітнього середовища передбачає, що незалежно від майбутньої спеціальності і дисципліни які навчаються, людина стає в центрі процесу навчання, тобто відбувається «олюднення» освіти. Головне завдання полягає у формуванні у студентів гуманістичних цінностей, спільною рисою яких є те, що всі вони набувають свій статус в результаті їх оцінки за критерієм «людяність або антилюдяність». У плані формування толерантності важливими є встановлення гуманних, довірливих відносин між суб'єктами освіти, максимальна реалізація своїх можливостей, сприйняття нового досвіду, здатності на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях.

Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний з процесом навчання молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури. Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К. Ушинський стверджує, що «дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характері вихованців» [8].

Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодої людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію.

Третя педагогічна умова-використання інтерактивних методів та прийомів у професійній підготовці майбутніх вчителів

початкових класів. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію і залученість учасників в рішення обговорюваних проблем, що дає емоційний поштовх до подальшої пошукової активності учасників, спонукає їх до конкретних дій, процес навчання стає більш осмисленим. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї; обґрунтовувати свої позиції, свої життєві цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, уміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість по відношенню до своїх опонентів.

Інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити перенесення способів організації діяльності, отримати новий досвід діяльності, її організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності та комунікації, а й розкриття нових можливостей для студентів, є необхідною умовою для становлення та вдосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей.

Для ефективного виховання толерантності рекомендується використовувати інтерактивні методи, за допомогою яких у студентів з'являється можливість глибше сприймати і співпереживати ситуацію.

Четверта педагогічна умова-методичне забезпечення процесу самовиховання толерантності вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Особлива роль у процесі самовиховання толерантності студентів належить зусиллям викладача. Вона пов'язана в першу чергу з усвідомленням своєї професійної гідності, яка передбачає здатність поважати інших людей.

Без толерантності педагог сам, проявляючи нетерпимість, провокує загострення відносин. Не менш важливі рефлексія, самоаналіз свого реалізованого ставлення до різних оточуючих, чесна оцінка своїх думок, відносин, рішень, вчинків. Адже кожен має право і на удачу, і на помилку.

Зрештою, не тільки самооцінка, але і прагнення володіти собою, стримуючи неприязнь, негативне ставлення до когось (чогось) з оточення. Дуже просто в нервовій обстановці стримувати свої нерви, але без толерантності педагог сам, проявляючи нетерпимість, провокує загострення відносин.

Кожному педагогу важливо виховувати в собі толерантність – одну з істотних рис, що характеризує професійну гідність і майстерність.

Несформованість толерантності – професійна драма педагога. Справа багаторазово ускладнюється тим, що жертвами такої драми в кінцевому підсумку виявляються діти, з якими цей педагог працює. Самовиховання тут виявляється не тільки особистою, але й соціальною проблемою.

Висновки Для знаходження способів досягнення мети формування толерантності, з'ясовано умови які є для цього більш сприятливими.

Умова - вимога, що висувається однією зі сторін; як усний чи письмовий договір про щонебудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставина, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь.

За характером впливу виділяють об'єктивні і суб'єктивні умови.

Форма і зміст процесу формування толерантності характеризується комплексом педагогічних умов. Серед них ми виділяємо: забезпечення готовності науково-педагогічних працівників до формування знань про толерантність; створення толерантного середовища в навчальному закладі; методичне забезпечення процесу самовиховання толерантності у майбутніх учителів початкових класів; використання інтерактивних методів та прийомів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 44-49.
2. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник : в 2 ч. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - Ч. 2. - 352 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. - 24-е изд., испр. - М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. - 640 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. - К.: Центр учбової літератури, 2009. - 472с.
5. Педагогіка / под ред. Ю. К. Бабанського. - М.: Педагогіка, 1988. - 432 с.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. - М.: Высш. шк. 2004. - 512 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.
8. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. / К. Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1988. - С. 160-198.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Котелянець Юлія Сергіївна – аспірантка Київського Національного Університету Біоресурсів і природокористування України.

Коло наукових інтересів: формування толерантності у вчителів початкових класів.

УДК-658:37.013:629.7

ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАКОМПАНІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кристина КРИЛОВА (Кіровоград)

В сучасних умовах конкурентоздатність спеціаліста авіаційної сфери на ринку праці залежить від його здатності оволодівати новими технологіями, легко адаптуватися до змін умов праці.

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та основних засадах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»), визначені стратегічні завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, де також зазначається, що більшість складових професійної компетентності майбутнього фахівця формується і розвивається в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі [7, с.1].

Необхідність формування професійно – комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній визначається тим, що ці компетентності, проявляючись у будь-яких умовах і на різних рівнях професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості в сучасному світі, характеризуючи професійну мобільність майбутнього фахівця, який буде володіти не лише виключно теоретичними знаннями, але й буде здатний гнучко перебудовувати напрям, зміст, форми та види власної професійної діяльності.

Комунікативна компетентність виступає як ключовий фактор успішної професійної підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній; успішність виконання менеджером складних функціональних обов'язків, перебувати в прямій залежності від його підготовленості до управлінської діяльності, у тому числі й від рівня комунікативної компетентності [2, с.19].

Важливість формування професійно – комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній визначається декількома чинниками: специфікою їх професійних обов'язків, що безпосередньо має відношення до вирішення економічних проблем; зростаючими вимогами ринкової економіки до професійно – комунікативної компетентності фахівців;

необхідністю формування у нової генерації спеціалістів системи професійних особистісних якостей та знань.

Як свідчить аналіз праць вітчизняних авторів Т. Симоненко, Ю. Жукова, В. Кан - Калика, О. Винославської, П. Растянникова, М. Кузьміна, І. Зимньої, Ю. Федоренко, О. Земкої, Л. Петровської, М. Кичура, А. Маркової та ін., комунікативна компетентність визначається як відповідне прагматичне використання соціальних знань і навичок у спілкуванні. Характеристиками комунікативної компетентності є, по-перше, відповідність поведінки контексту відносин, в яких вона виявляється. По-друге, комунікативна компетентність означає, що знання правил спілкування, адаптаційні навички і гнучкість у втіленні цього знання є необхідними для досягнення ефективних відносин. По-третє, комунікативна компетентність визначається тим, що вона пов'язана з відносинами, а не з індивідами. На додаток до наведеного вище Ю. Жуков і Л. Петровська [5, с. 20] зауважують, що комунікативна компетентність припускає вміння розширювати (або звужувати) коло спілкування й уміння варіювати його глибину (уміння вести спілкування на різних рівнях довіри), розуміти й бути зрозумілим партнерами по спілкуванню.

Проблему спілкування та формування комунікативних умінь фахівців різних галузей досліджували такі вчені, як С. М. Шехтер, С. Д. Максименко, В. О. Кан-Калик, А. В. Петровський, О. О. Бодальов, О. О. Леонт'єв, та ін.

Ряд вчених аналізують поняття професійної компетентності й професійної майстерності через призму особистісних характеристик фахівця, хоча по - різному описують цю особистісну складову (Т.Г. Браже, В. А. Отрут, В. А. Адольф, Дж. Виманн, та ін.). Більшість із них розглядають професійну компетентність як багатофакторне й інтегративне особистісне утворення, що забезпечує успішне здійснення професійної діяльності й включає ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальну культуру, стиль взаємодії з оточуючими, здатність до самовдосконалення й саморозвитку.

Відповідно до сучасного розуміння поняття «компетенція» найбільш ґрунтовним є

визначення дійсного члена НАПН України, професора А. Богуш [3, с.6]. Так, вчена трактує комунікативну компетенцію як комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. До того ж, цілком логічним є підхід, коли комунікативна компетенція (А. Богуш) розглядається як обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [3, с.6].

Комунікативну компетентність, як здатність людини до спілкування в одному й декількох видах мовної діяльності, що являє собою придбану в процесі природної комунікації або спеціально організаційного навчання особливу якість речей особистості, трактує Д. Ізаренков [6, с. 55]; здатність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби, розуміє дану категорію М. Вятутнев [4, с.40].

Як бачимо, у наукових джерелах поки ще немає єдиного визначення комунікативної компетентності.

Чимало досліджень присвячено теорії та практиці формування ключових компетентностей майбутніх фахівців авіаційної галузі. Г.А. Пухальська досліджувала педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації, І.Л. Смирнова теоретично обґрунтувала та розробила дидактичну модель формування інтегративних теоретичних знань зі спеціалізацій у майбутніх пілотів та визначила етапи їх викладення на основі міжпредметних зв'язків, Т. В. Тарнавська дослідила проблеми формування навичок безпомилкової комунікації в авіадиспетчерів займалась, О. В. Задкова розкрила проблему готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності.

Більшість вчених та практиків в області менеджменту вважають, що загальні й професійні комунікативні вміння тісно взаємозалежні, професійні вміння будуються на основі загальних і не можуть з'явитися автоматично, а мають потребу в засобах їхнього формування в умовах спеціально організованої діяльності [1, с. 214].

Водночас проблема формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіаційних компаній лишається недостатньо дослідженою.

Майстерність менеджера в його професії тісно пов'язана з умінням мистецького

володіння засобами та техніками спілкування. Тому серед інших загальних умінь менеджера великий інтерес становить комунікативна компетенція. Жоден менеджер не зможе досягти своєї професійної мети без комунікативної компетенції, яка є найважливішим аспектом його діяльності.

Аналіз професійної діяльності майбутніх фахівців економічної сфери показує, що вони повинні мати сформовані організаторські здібності, уміти брати на себе відповідальність за ухвалені рішення, мати прагнення до вдосконалення своїх комунікативних якостей і практичних навичок, професійних знань, оцінювати соціальні процеси, визначати місце й роль своєї професійної діяльності, розробляти систему оцінки ділових та особистісних якостей працівників, мотивації їхнього посадового росту та ін.

Для майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності вироблення нових теоретичних підходів і практичних заходів щодо вдосконалення їхньої діяльності, здобуло пріоритетний характер.

Формування та подальший розвиток професійно - комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній вимагає створення таких умов, які б дозволяли ефективно вирішувати поставлену мету з урахуванням специфіки та особливостей майбутньої професійної діяльності.

Аналіз теорії й практики формування професійно-комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній у вищих льотних навчальних закладах свідчить про наявність суперечностей між:

- попитом у компетентних фахівцях, які б мали високий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності, що дає змогу досягти особистих і соціально важливих цілей у зовнішньоекономічній діяльності та реальним рівнем сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності;
- пізнавальними задачами до рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності для реалізації у професійній діяльності в авіакомпаніях та традиційним змістом їхнього навчання з відсутністю професійно-комунікативної складової;
- потребою у формуванні методології і відсутністю єдності у визначенні понять, підходів і термінології;

- між сучасними вимогами до фахівця-менеджера зовнішньоекономічної діяльності й ступенем педагогічної розробленості проблеми розвитку його комунікативної компетентності, відсутністю відповідних методик і навчальних програм;

- потребою впровадження інноваційних технологій навчання та існуючою системою застосування застарілих форм та методів навчання.

Формування професійно - комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін буде ефективним у випадку виконання наступних умов:

- розробці та обґрунтуванні складових професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній;

- обґрунтуванню педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності та розробці дидактичної моделі їх реалізації;

- визначенню критеріїв та показників оцінки рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній;

- побудови процесу викладання професійно - орієнтованих дисциплін майбутнім менеджерам зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній на основі задачного підходу та дидактичної взаємодії в системі викладач – студент.

У зв'язку з цим виникає ряд завдань, а саме:

- необхідність проаналізувати стан дослідженості проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів авіакомпаній в психолого-педагогічній науці та практиці, проаналізувати теоретичні підходи до змісту професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів, визначити поняттєво-категоричний апарат дослідження;

- потреба визначити сутність і структуру професійно - комунікативної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній;

- визначення критеріїв, показників оцінювання рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів авіакомпаній та охарактеризувати їх рівні, а також педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх менеджерів авіакомпаній в процесі професійно - орієнтовної підготовки;

- наукового обґрунтування, розробки та перевірки ефективності дидактичної моделі формування професійно-комунікативної компетентності менеджера зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін ядром якої стануть сформульовані педагогічні умови та аналізу її

структурних, динамічних та функціональних компонентів;

- розробки комплексу організаційно-методичного забезпечення процесу формування професійно-комунікативної компетентності менеджера зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній та методики їх застосування у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Виходячи зі всього перерахованого вище треба побудувати дидактичну модель формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній в процесі вивчення професійно - орієнтованих дисциплін, описати її структуру та взаємоузгоджені складники (цілеутворюючий, змістовно-технологічний, організаційно-педагогічний, результативний) та в подальшому впровадити модель в навчально-виховний процес і безпосередньо він впливатиме на ефективність вирішення проблеми.

Це стане суттєвим внеском у розвиток системи професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній, оскільки формування професійно-комунікативної компетентності розглядається автором як важлива складова ефективності їхньої професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багдасарьян И. С. Подходы к формированию коммуникативной компетентности менеджера / И.С. Багдасарьян, Г.В. Дудкина // В мире научных открытий. – 2010. – № 6.2 (12). – С. 213–216.

2. Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом. СПб.: Речь, 2004, 400 с.

3. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. - 2000. № 1.- С. 5-10

4. Вятюгнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах/ М. Н. Вятюгнев // Рус. яз. за рубежом.- 1977. - № 6.- С. 38-45.

5. Жуков Ю.М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1983. – 98 с.

6. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов //Русский язык за рубежом. -1990. - № 4.- С. 54-60

7. Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [Електронний ресурс] // <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> – Назва з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Крилова Кристина Валеріївна - здобувач, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: комунікативна компетентність майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіакомпаній, умови формування, професійна компетентність майбутніх фахівців.

УДК 37

ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Любов КУТОРЖЕВСЬКА (Полтава)

Постановка проблеми. Відповідно до законів України "Про загальну середню освіту", "Про освіту" загальна середня освіта є обов'язковою складовою безперервної освіти і спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості через навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях, принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Повна загальна середня освіта має бути доступною для всіх дітей незалежно від місця проживання і соціального статусу батьків. Відповідно до можливостей щодо забезпечення освітнього рівня функціонують різні типи загальноосвітніх навчальних закладів, серед яких – інтернатні заклади (спеціалізовані – загальноосвітні навчальні інтернатні заклади I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів; спеціальні – загальноосвітні навчальні інтернатні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку; санаторні школи-інтернати – загальноосвітні навчальні інтернатні заклади трьох ступенів з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування). Загальноосвітні навчальні інтернатні заклади з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги, реформовані в спеціалізовані.

Основними завданнями загальноосвітньої школи-інтернату є:

забезпечення реалізації права дітей на повну загальну середню освіту;

створення умов для здобуття учнями (вихованцями) освіти понад державний освітній мінімум, а саме: поглиблене вивчення предметів суспільно-гуманітарного та технологічного профілів;

створення комплексних умов для життєдіяльності учнів(вихованців), їх соціалізації та інтеграції в суспільство;

розвиток здорової, всебічно розвиненої людини, здатної до творчості і самовдосконалення; виховання громадянина;

виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної української мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; формування і розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, особистості, підготовленої до професійного самовизначення;

виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і наукового світогляду;

реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань;

виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, створення умов для оволодіння системою наукових знань про природу, людину і суспільство.

Аналіз останніх досліджень. В історичному плані проблема виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів освіти досліджена у наукових роботах А.Д. Бондаря, Б.С. Кобзаря, А.С. Макаренка, В.М. Сороки-Росинського, В.П. Покася. Різним аспектам діяльності навчально-виховного процесу в школі-інтернаті присвячені дослідження І.Б. Іванова, Л.В. Канішевської, Б.С. Кобзаря, Л.С. Дробот, Ю.О. Гриця, В.М. Оржеховської, В.С. Яковенка. Вихователь інтернатного закладу освіти є головною фігурою у функціонуванні загальноосвітніх навчальних спеціалізованих, спеціальних та санаторних інтернатних закладах і забезпечує такі ділянки роботи: цільовизначальну: трансформація загальних цілей і завдань школи на сучасному етапі розвитку суспільства у конкретні завдання класу, проектування особистості учнів; операційно-організаторську: планування та реалізація розвивальних, освітніх та виховних завдань, установа відповідного стилю стосунків у класі, відбір матеріалів для позаурочної діяльності учнів; матеріально-побутову: забезпечення учнів

навчальними засобами, твердим і м'яким інвентарем, одягом і взуттям, створення затишку в спальнях, контроль за своєчасним і повноцінним харчуванням та за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог. Тому завданням нашого дослідження є: розглянути формування продуктивного стилю педагогічного спілкування майбутніх вихователів інтернатних закладів освіти під час педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом підготовки бакалавра з галузі знань 0101 "Педагогічна освіта" за напрямом 6.010102 "Початкова освіта" студенти – майбутні вихователі інтернатних закладів освіти – вивчають серед нормативних навчальних дисциплін такі дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу: "Філософія", "Історія української культури", "Іноземна мова", "Політологія"; серед дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки: "Нові інформаційні технології і ТЗН", "Основи екології", "Вікова фізіологія і валеологія", "Основи медичних знань і охорони здоров'я", "Основи корекційної педагогіки"; серед дисциплін загально-професійної підготовки: "Загальна психологія", "Вікова та педагогічна психологія", "Соціальна психологія", "Педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", "Основи соціально-педагогічних досліджень"; серед дисциплін професійної і практичної підготовки: "Анатомія і фізіологія дитини", "Дитяча література з основами літературознавства", "Методика викладання математики", "Методика викладання української мови", "Основи природознавства: землезнавство і краєзнавство", "Основи природознавства: ботаніка і зоологія", "Методика викладання природознавства і праці", "Методика викладання образотворчого мистецтва з практикумом", "Теорія та методика виховання в інтернатних закладах освіти", "Методика трудового виховання і художньої праці", а також проходять такі види практик: навчальні ("Психологічна у школі", "Польова з природознавства", "Педагогічна у школі" "Методична у школі та дитсадку", "Сільськогосподарська") та виробничі ("Педагогічна у позашкільних закладах", "Педагогічна у школі"). Цілісне формування особистості вихователя інтернатного закладу потребує інтеграції названих дисциплін та практики. Професійні знання, необхідні для роботи в школі-інтернаті, студенти одержують на заняттях з педагогіки, соціальної педагогіки, психології, педагогічної майстерності, методик фахових дисциплін.

Для поліпшення підготовки вихователя школи-інтернату в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка впроваджений у практику навчально-виховного процесу курс «Теорія та методика виховної роботи в закладах інтернатного типу» та проходження навчальної педагогічної практики. Даний курс включає теоретичний і практичний блок і має за мету надання майбутнім вихователям інтернатних закладів необхідного мінімуму знань із теорії і практики навчально-виховної роботи в інтернатних закладах освіти. Під час реалізації основних програмних установок курсу головним є не просто засвоєння студентами комплексу теоретичних знань, а переосмислення і відпрацювання їх на практиці у інтернатних закладах під час проходження виробничої педагогічної практики. Враховуючи особливості навчально-виховного процесу у школі-інтернаті велика увага приділяється формуванню особистісного компонента готовності педагога до роботи з вихованцями: («Компоненти готовності вихователя до роботи з дітьми у інтернатних закладах»), «Службові обов'язки вихователя та соціального педагога школи-інтернату», «Етичні вимоги до педагогів школи-інтернату», «Творча співдружність учителів та вихователів школи-інтернату», «Успіх у навчально-виховній роботі педагогів школи-інтернату» та ін).

Упровадження курсу «Теорія та методика виховної роботи в закладах інтернатного типу» та педагогічної практики у практику навчально-виховного процесу університету є спробою поліпшити підготовку вихователя інтернатного закладу у вищих закладах освіти. Зміст навчальної психолого-педагогічної практики передбачає: ознайомлення з навчально-виховним закладом, бесіди з директором, заступником директора з виховної роботи, шкільним психологом, класними керівниками, соціальним педагогом, вихователями, ознайомлення з дітьми різних вікових груп, ознайомлення з навчально-виховним процесом дошкільного відділення школи-інтернату, ознайомлення з річним планом виховної роботи заступника директора з виховної роботи, календарним планом виховної роботи вихователя, класного керівника, спостереження та аналіз виховної діяльності, яка проводиться педагогом-організатором, класним керівником, вихователем класу, чи вихователем групи дошкільного відділення школи-інтернату, ознайомлення та аналіз напрямів соціально-педагогічної і виховної роботи школи-

інтернату, підготовка та проведення фрагменту виховного заходу.

Усвідомивши соціально-етичні установки педагога та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, варто визначити, які є стилі спілкування. За В.А. Кан-Каликом, виділяють п'ять головних стилів педагогічного спілкування [1, с. 218]: спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю; спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні; спілкування-дистанція; спілкування-заякування, спілкування-загравання. Під час проходження педагогічної практики значна частина студентів демонструють стиль педагогічного спілкування, що аргументується на дружньому ставленні до дітей. Щодо якостей, які визначають стиль спілкування педагога, – стверджує І.А. Зязюн, – то тут дослідники виділяють ставлення вчителя до дітей та володіння організаторською технікою [2, с. 215].

Зразок спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю забезпечує співробітництво, рівність і активність обох сторін: Григорій К., студент V курсу природничого факультету, виконуючи роль вихователя 4 класу, під час вивчення “Правил дорожнього руху” сам виступає у ролі Світлофора, звернувшись до дітей: “Мені приємно зустрітись з вами. Я дружу з усіма дітьми, а тих, хто виконує правила дорожнього руху, дуже люблю. А ви мене любите?” Далі Світлофор (вихователь) опитує дітей щодо знання правил дорожнього руху; вихованці самі дають собі оцінку, разом з вихователем спільно аналізують дії пішоходів та водіїв під час гри “Спілкуємося з Світлофором”. Олена С. під час проведення виховного заходу “Природа рідна – наша втіха, то ж хай вона не знає лиха” у 5 класі виступає у ролі Ріки. Ми бачимо відкритість і довіру партнерів у спілкуванні, які забезпечуються спільним аналізом. Хлопчик звертається до Ріки: “Ти ж колись була глибока, швидкоплинна, світлоока, чом же стала каламутна? Чом хлюпочуть хвилі сумно?” Ріка відповідає: “Як мені не сумувати? Всі отрутохімікати постікали в мою воду, зіпсували чисту воду. Вже течу між батогам, заросла очеретами, зникла риба, навіть раки поховались небораки”. Далі ведуться спільні пошуки шляхів збереження природи, виправлення помилок. “Природа рідна – наша втіха, тож хай вона не знає лиха”, а також “Ми всі – господарі природи, тож збережімо її воду”.

Діти роблять висновок про необхідність бережливого ставлення до природи.

Критерієм суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії є домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Зосередженість на співрозмовникові – така позиція вихователя інтернату в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги є особистість співрозмовника, його мета, мотиви, точки зору. У такій позиції вихованець стає важливим для педагога, увага до реакції дитини, спілкування в діалозі, установка на відповідь, визнання права на особисту власну позицію у взаємодії свідчили про ефективність даного виду спілкування.

Демонстрація дружнього ставлення – запорука успішної взаємодії. Цей стиль базується на особистісному позитивному сприйнятті особистості вихованця і є запорукою успішної взаємодії. Приязнь і повага до дітей породжує в них позитивне ставлення до вихователя, що підвищує ефективність виховної роботи. Стиль, який ґрунтується на дружньому ставленні сприяє виникненню творчої взаємодії вихователя та вихованців і забезпечує ефективність роботи. Іноді окремі студенти неправильно інтерпретують поняття дружби і перетворюють стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь виховний процес.

Під час педагогічної практики студенти мають змогу пересвідчитись, що виявляючи дружнє ставлення і маючи зацікавленість у справі, завжди можна залучити вихованців до співтворчості. Проходження педагогічної практики залежить від рівня сформованості умінь і навичок студентів: студенти, які не вміють встановити дружніх стосунків з вихованцями, вдаються до обмеження спілкування формальними взаєминами і обирають стиль спілкування – „дистанція”: у студентів сформоване позитивне ставлення до вихованців, але стиль організації діяльності – ближчий до авторитарного, невміння встановити дружні стосунки знижує загальний творчий рівень спільної роботи з вихованцями. Іноді студенти, які не в змозі організувати спільну діяльність і дружні стосунки, вдавались до такого негативного прийому, як заякування. Ось приклади ситуативного вияву спілкування – заякування: Надія К., виконуючи обов'язки вихователя 9 А класу, говорить своїм вихованцям: “Не чекайте, що сьогодні всі підете на дискотеку. Знайте, що двох-трьох учнів залишу в класі мити парти.” Іван Б., вивчаючи “Правила дорожнього руху” зі своїм 5 В класом, попереджує вихованців: “Слухайте уважно, а то зараз викличу...”, або “Сидіть тихо і слухайте, бо ввечері не будете дивитися відеофільм”. Така форма спілкування

свідчить про те, як діяти не слід. На цих прикладах студенти повинні були усвідомити, що жорстока регламентація руйнує творчу атмосферу. Спілкування-залякування поєднує в собі негативне ставлення до вихованців інтернату і авторитарність у способах організації діяльності.

У ході педагогічної практики варто застерегти майбутнього вихователя інтернатного закладу освіти від обрання такого стилю спілкування, який поєднує в собі позитивне ставлення до дітей з лібералізмом – загравання. Він полягає у прагненні молодого педагога швидко завоювати авторитет, поза тривалим пошуком доцільних способів організації взаємодії: Олена В., виконуючи обов'язки вихователя 8 класу, говорить з докором своїм вихованцям: “Ви ж не заробили культпохід до театру ім. М. В. Гоголя на виставу “Сватання на Гончарівці”, а я зверталася до шефів, просила, щоб організували цей культпохід”, Галина П., вихователька 7 класу, звертаючись до хлопчиків, говорить: “У вас найкрасивіші шапочки і спортивні костюми, які я, як ваш вихователь, одержала для вас, а ви відмовились від участі у змаганні. Микола Петрович своїм

шестикласникам такого не одержав, як я вам, а вони ж беруть участь у змаганні”, Катерина В., вихователька 5 Б класу, в гонитві за любов'ю дітей, говорить: “У вас же і успішність низька, і кілька грубих порушень поведінки, а я вам такий вечір відпочинку організувала!”

Висновок. Таким чином, студенти усвідомлюють, що спрямованість на дитину, її розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність – ось що стає запорукою продуктивного стилю у педагогічній праці.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – С. 97-100.
2. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн. – К.:Вища шк., 1997. – 249 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куторжевська Любов Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Коло наукових інтересів – підготовка вихователя інтернатного закладу, теорія та методика виховання в інтернатних закладах, соціально-педагогічна робота в закладах освіти.

УДК 37

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Оксана КУТОРЖЕВСЬКА (Полтава)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та на практиці навчання і виховання. Саме інновації є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів. Педагогічні інновації, – стверджує А. Гулевська-Черниш, – стали предметом спеціального дослідження вчених у 50-х рр. ХХ ст. на Заході і в останні два десятиліття в Україні [7. с. 490]. У сучасній освіті проголошено один із важливих принципів навчально-виховного процесу – принцип варіативності, який дає можливість вибирати та конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями. Нині створюється нова педагогіка, – зауважує І. Дичківська, – характерною ознакою якої є

інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [3, с. 7]. Уведення професії “соціальний педагог” і підготовка її у вищих навчальних закладах відкрили нові підходи у вітчизняній науці й практиці: підготовка соціального педагога, – стверджує С. Харченко, – повинна будуватися на новій теоретичній основі, яка передбачає перехід до конкретних педагогічних і соціальних технологій, покликаних допомогти людині у вирішенні її найрізноманітніших, як суто індивідуальних, так і соціальних проблем [13, с. 199]. У формуванні готовності (структурними блоками якої є *створення нового* в системі освіти і педагогічної науки – введення нових курсів, спецкурсів до змісту вузівського навчання, *сприйняття нового* соціально-світовим співтовариством завдяки новій соціальній ситуації в країні та *застосування педагогічних новацій* на практиці) майбутнього соціального

педагога до інноваційної діяльності в процесі фахової підготовки велике значення мають інтерактивні методи навчання як інноваційні методи спілкування на основі діалогу. **Метою** нашого дослідження є схарактеризувати інтерактивні методи навчання як інноваційні методи спілкування на основі діалогу.

Аналіз останніх досліджень. У контексті соціально-педагогічних теорій новизна, інновації характеризуються нововведення в соціально-педагогічну діяльність нових технологій, основою яких є сучасна соціально-педагогічна ідея підготовки фахівця, орієнтована на здобуття у кожного майбутнього соціального педагога умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності в соціумі. Педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання, –

стверджує І. Дичківська [3, с. 345]. Шляхами реалізації підготовки соціальних педагогів є експериментальна діяльність, носіями – творчі фахівці соціально-педагогічної сфери. Метою формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інноваційної діяльності є професійна підготовка в педагогічному вищому навчальному закладі, яка складається з трьох блоків: соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного, спеціального. Вони є базовим компонентом професійної культури майбутнього фахівця.

Одним із теоретичних підходів щодо вивчення готовності є трактування її як підготовленості у безпосередньому зв'язку з формуванням та вдосконаленням психічних процесів, станів особистості, що є необхідними для успішного виконання діяльності. На думку В. Крутецького, готовність є синтез властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них дослідник відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що перетворюється в пристрасну захопленість; ряд характерологічних рис та стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності [9]. Дослідники М. Дьяченко, Л. Кандилович розглядають готовність як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей

особистості для успішних дій у цей момент; внутрішню налаштованість особистості на певну поведінку в процесі виконання навчальних і трудових завдань, настановлень на активні цілеспрямовані дії. Готовність до того чи іншого виду діяльності, – зауважують дослідники, – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку [4, с. 4]. Отже, дослідники трактують готовність як стан та як інтегральну якість особистості. Досліджуючи “готовність до діяльності”, М. Левітов виділяє довготривалу готовність та короткочасний стан готовності, який дослідник називає “передстартовим станом” та виділяє три її види: звичайна готовність, що виникає перед роботою, до якої в цей час не вимагається особливих вимог; підвищена готовність, що виникає перед роботою та відрізняється новизною, творчим характером; знижена готовність, що виявляється у відвертанні уваги, незібраності, помилкових діях при сильній неконтрольованій емотивності особистості [10, с. 22]. В. Аршавський, В. Ротенберг зазначають, що тривалі фрустрації та тяжкі психічні хвилювання вбивають творчі елементи діяльності. Таких ситуацій можливо уникнути або звести їх до мінімуму, – стверджують дослідники, – якщо людина буде озброєна прийомами саморегуляції, тому ауторегулятивні параметри особистості включаються в зміст психологічної готовності як один з найбільш значущих [1, с. 120]. На особистісно-діяльнісному рівні як цілісне виявлення усіх сторін особистості, що дає можливість виконувати свої функції, розглядає готовність дослідник А. Деркач [6]. Л. Канішевська розуміє готовність як цілісне особистісне утворення, як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності [8, с. 147], Д. Узнадзе трактує готовність як специфічний стан, що виникає в суб'єкта у випадку наявності будь-якої потреби та ситуації її задоволення, описуючи настановлення як опосередковане утворення між впливом середовища та психічними процесами, які пояснюють поведінку людини, її емоційні та вольові процеси [12].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що поняття “готовність до педагогічної діяльності” не має єдиного тлумачення. Однак, можна констатувати певну єдність поглядів дослідників, – стверджує Герасимов, – щодо сутності цього поняття: готовність – складне структурне утворення, у центрі якого знаходиться усвідомлення педагогічної праці як головного сенсу життя, готовність до педагогічної діяльності передбачає

сумлінне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення виконувати її з позицій творчого підходу; сформованість стійких мотивів професійної діяльності; наявність професійних знань, умінь і навичок [5]

У контексті цього визначення готовність майбутніх соціальних педагогів до інноваційної діяльності нами розуміється як цілісне особистісне утворення, яке передбачає здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, до їхнього втілення, до аналізу моніторингових даних та продукування нової педагогічної ідеї, до оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у систему освіти [2, с. 78].

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом підготовки бакалавра з галузі знань 0101 “Педагогічна освіта” за напрямом 6.010106 “Соціальна педагогіка” окрім нормативних навчальних дисциплін, навчальний план підготовки фахівців пропонує вибіркові навчальні дисципліни, а саме: п'ятикурсники опрацьовують спецкурс “Інноваційна діяльність соціального педагога”, так як значущою в теорії і практиці підготовки соціального педагога є проблема формування його готовності до інноваційної діяльності, до створення освітньо-виховного середовища. Предметом вивчення спецкурсу «Інноваційна діяльність соціального педагога» є формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інноваційної діяльності в процесі фахової підготовки. Програма вибіркової навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: “Загальні питання інноватики як вчення про створення, оцінювання, освоєння й використання соціально-педагогічних новацій у практичній діяльності соціального педагога” та “Реалізація (теоретичний і практичний аспекти) інноватики в діяльності соціального педагога”. Згідно навчального плану спецкурсу “Інноваційна діяльність соціального педагога” майбутні фахівці знайомляться з лекціями (“Теоретичні основи соціально-педагогічних інновацій”, “Психолого-педагогічні аспекти готовності соціальних педагогів до інноваційної діяльності”, “Структурні блоки інноватики”, “Тенденції, принципи, закони та закономірності інноваційної діяльності соціального педагога”, “Готовність соціального педагога до інноваційної діяльності”, “Теоретичний аспект готовності соціальних педагогів до інноваційної діяльності”, “Реалізація теоретичного аспекту готовності соціальних педагогів до інноваційної діяльності на практиці”) та обговорюють проблемні питання на семінарсько-практичних заняттях. Завдяки ж сучасному втручанням, – зауважує І. Зязюн, – у педагогічний процес мас-медіа та Інтернету збагачується теоретична

підготовка майбутніх соціальних педагогів шляхом упровадження нового змісту, різноманітних форм і методів нової соціальної інформації. Сьогодні в науковому обігу все ширше використовуються такі поняття, як “медіа”, “медіасередовище”, “медіапростір” тощо. Ґрунтовно соціально-педагогічне тлумачення “медіасередовище” поняття подає О. Петрунко: “... соціальне середовище існування людей в інформаційних суспільствах може бути визначене як медіасередовище” [11, с. 22]. Екрани телебачення пропонують ряд соціальних телепроектів: “Стосується кожного”, “Серце підкаже”, “Говорить Україна”, “Я соромлюся свого тіла”, “Хата на тата”, “Врятуйте нашу сім'ю”, “Обережно, діти”, “Українські сенсації”, “Один за всіх”, “Гроші”, “Судові справи”, “Сімейний суд”, “Кохана, ми вбиваємо дітей”, “Вагітна в 16” та ін..

На практичних заняттях дисципліни “Інноваційна діяльність соціального педагога” студенти знайомляться з телепроектом “Серце підкаже” як інноваційним проектом щодо влаштування на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у родинне оточення, адже сім'я – найважливіший інститут соціалізації особистості, де дитина забезпечується любов'ю, моральною, правовою та іншими видами відповідальності усіх її членів, взаєморозумінням та емоційною прихильністю. Суть проекту: телеканал “Інтер” презентував українському глядачеві новий соціальний проект “Серце підкаже”, який щопонеділка протягом двох місяців 2012 року хвилював багатомільйонну аудиторію телеглядачів, адже вирішувалася доля 13 дітей-сиріт 7-13 років, вихованців інтернатних закладів освіти, які мали змогу познайомитися з двома родинами (де уже виховувалися прийомні діти) і вирішувати, з ким залишитися – це був вибір серця. З великим хвилюванням і зацікавленістю переглядали студенти телепроект, і написали схвальні відгуки: “Я вражена проектом: кожна дитина залишилася в тій сім'ї, яку сама обрала”, “Проект показав, що є люди, яким не байдужа доля дітей-сиріт”, “Діти щасливі, що знайшли родину”, “Діти довіряють прийомним батькам, називають їх *мама і тато*”, “Переглядаючи проект, на очах з'являються сльози радості, що дитина-сирота влаштована в сім'ю”, “Я рада, що є люди з великим, добрим серцем”, “У проекті ми побачили героїв нашого часу”, “Я вражена: у сім'ї, де є прийомні діти, батьки беруть відповідальність ще за одну знедолену дитину”, “Вперше переглядала проект, проте стільки емоцій: ніякий матеріальний статок не замінить сім'ю”, “Соціальний проект – це одна з найпотрібніших телепередач!”, “Тема допомоги дітям – свята, необхідна”, “... надана можливість

тринадцятьом дітям-сиротам знайти родинне оточення”, “... приклад для сімей, як організувати виховання у великій родині”, “Ми відчули, що діти самостійно робили вибір, а не з примусу”. Переглядаючи телепроект “Серце підкаже”, студенти висловлюють паралельно з ґрунтовними, позитивними відгуками (“Організатори передачі продумали про психологічний стан дітей, звертаючись до них по імені”, “Сім’ї, які брали на виховання дітей, не мали наміру розділяти біологічних братів-сестер”, “Діти, яких влаштували на виховання в родині, отримували характеристики різних фахівців: вихователів, психологів”, “Такі телепроекти потрібні для суспільства, щоб підняти проблему про дітей-сиріт”, “Я впевнена: після таких телепроектів зменшиться кількість дітей-сиріт у інтернатних закладах освіти”), глибоко шануючи і поважаючи життєвий досвід, мудрість організаторів та ведучих телепроекту, свої критичні міркування, а саме: “Проект образив багато тисяч дітей-сиріт, які, я впевнена, теж протягом двох місяців бачили цю телепередачу”, “Телевізори в інтернатних закладах освіти є: у багатьох дітей з’явиться надія, нездійсненна мрія – бути запрошеним до проекту чи влаштованим у родину”, “Із сирітства не варто робити шоу...”, “... несправедливо, що увага зосереджена на конкретних тринадцяти дітях, а не на проблемі взагалі”, “Родина, яку не обрали, виглядає незручно перед усією Україною”, “Ідея проекту не продумана: увага прикута кілька місяців до тринадцяти дітей-сиріт, а їх-то в Україні – тисячі...”, “Відчувається: дітям жаль батьків, яких вони не обрали”, “Люди! Якщо у вас є можливість допомогти дитині-сироті, не робіть з цього шоу!”, “Дитині важко дається вибір, адже на неї дивляться сотні очей”, “Діти приймають рішення, яке коштуватиме їм їхнього подальшого життя”, “Дитина потрапляє в міні-інтернат”, “Мені боляче дивитися цю передачу: це був великий психологічний стрес для дитини”, “Я була з дітьми по той бік екрану”, “А чи хотіли діти – учасники телепроекту, щоб глядачі бачили їхні сльози, смакували їхніми життєвими історіями?”, “Дитина в новій сім’ї не буде бажаною, єдиною і неповторною, а буде одна з багатьох”, “Хочу звернути увагу саме на моральний аспект проекту, ми обираємо для себе все: де навчатися, в якій лікарні лікуватися, чим харчуватися, в якому магазині купляти одяг та продукти, обираємо собі другу половинку, але батьків ми не обираємо. А проект пропонує вибрати батьків...”. Завдяки саме інтерактивному методу навчання (спілкування на основі діалогу) студенти збагачують свій інформаційний багаж знань щодо влаштування на виховання дітей, позбавлених сімейного оточення. Діалог може виявлятися як елементарне повторення, – стверджують

дослідники [1, с.142], а може досягати філософської бесіди. Саме така бесіда відбувається на практичних заняттях дисципліни “Інноваційна діяльність соціального педагога”.

Висновки. Таким чином, згідно навчального плану спецкурсу “Інноваційна діяльність соціального педагога” майбутні фахівці не лише знайомляться з лекціями, а і обговорюють проблемні питання на практичних заняттях, використовуючи інтерактивні методи навчання – методи спілкування на основі філософського діалогу, що формує готовність майбутніх фахівців до інноваційної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: Основы теории онтогенеза / И.А. Аршавский. – М.: Наука, 1982. – 2700 с.
2. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2010. – 324 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб./ І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во “Университетское”, 1985. – 206 с.
5. Герасимов А.С. Педагогические средства воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста / С.А. Герасимов. – Архангельск, 2004. – 270 с.
6. Деркач А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: учебное пособие для педагогических институтов / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: Просвещение, – 1985. – 335 с.
7. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: [2-ге вид.; за заг. ред. проф. І.Д. Звереві]. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
8. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: Монографія.– К.: ХмЦНЦ, 2011. – 368 с.
9. Крутецкий В.А. Основы психологической психологии / В.А. Крутецкий. М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
10. Левитов Н.Д. Психология труда Н.В. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 334 с.
11. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: [монографія] / О. Петрунько. – Ніжин: ТОВ «Видавництво “Аспект-Поліграф”», 2011. – 480 с.
12. Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: історична, організаційно-педагогічна і науково-методична ретроспектива: монографія [за заг. ред. Н.Д. Карапузової]. Полтава: Дивосвіт, 2014. – 452 с.
13. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы педагогики установки / Д.Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
14. Харченко С.Я Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і

практика: Монографія / С.Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куторжевська Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки

Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Коло наукових інтересів – формування готовності майбутнього соціального педагога до інноваційної діяльності

УДК 37. 035

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Лілія ЛЕВИЦЬКА (Черкаси)

Вища освіта в Україні визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Підтвердженням цього факту є ряд законодавчих документів, в яких відображено стратегічні напрями розвитку вищої освіти: Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України.

Реформування системи вищої освіти України, підвищення якості та її удосконалення є пріоритетними завданнями суспільства, які зумовлені процесами глобалізації та потребами створення належних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у сучасному світі. Ключові завдання освітньої політики – це позитивні умови для гармонійного розвитку особистості, її творчої самореалізації, переорієнтація змісту освіти та удосконалення навчально-виховного процесу у рамках демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів[1].

Для реалізації інтеграційних процесів України до Європейського Союзу та для курсу входження України до європейського політичного, економічного і культурного простору, отримуючи при цьому членство у Європейському Союзі Указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу

Інтеграція до європейського інтелектуально-освітнього та наукового простору полягає у впровадженні європейських стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні культурно-історичних і науково-технічних здобутків у ЄС. Усі названі вище кроки повинні сприяти підвищенню в Україні європейської культури та інтеграції до ЄС. Реалізація даного завдання передбачає повне зняття обмежень, що стосуються обміну та поширення інформації. Рациональним, на нашу думку, є створення спільних наукових, освітніх та культурних проєктів із залученням українських науковців до загальноєвропейських наукових досліджень. Отже, європейська інтеграція – це представлення України цивілізованому світу, її перехід від тоталітарного до демократичного суспільства.

Ефективним на шляху України до європейського наукового простору є Болонський процес як головний інструмент глобалізації. Європейська наукова спільнота заохочує країни-учасниці до підвищення якості власної освіти, надаючи при цьому фінансову і політичну підтримку. Інтеграція вищої освіти України в Болонський процес повинна спрямовуватись на розвиток і набуття нових якісних умінь та навичок, зберігаючи при цьому національні стандарти якості освіти і уникаючи надмірної перебудови освітньої системи. У програмному документі Болонського процесу MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM сказано: «Університети повинні давати майбутнім поколінням освіту і виховання, що навчать їх, а через них інших, поважати велику гармонію навколишнього середовища і самого життя» [2]. Основною метою інтеграції є підготовка навчальними закладами таких фахівців, знання й уміння яких могли б бути використані як на користь нашої країни, так і на користь усієї

Європи. Передбачається, що в недалекому майбутньому українські випускники мають отримувати дипломи європейського зразка, які відповідатимуть міжнародним стандартам і надаватимуть нашим громадянам справедливе право на вибір. Наші фахівці зможуть влаштуватись на роботу в будь-якій країні Європи, при цьому за бажанням можливо буде навчатися далі або змінити спеціальність. Останнє стає можливим завдяки положенню Болонського процесу про фундаментальну освіту[3]. Тож, інтеграція України до європейського наукового простору повинна сприяти:

- забезпеченню високого рівня вузівської освіти;
- забезпеченню справедливого доступу до якісної вищої освіти;
- підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконаленню їх компетенції відповідно до сучасних вимог;
- зміцненню позицій українських університетів на національному, європейському і світовому ринку освітніх послуг та на ринку праці з метою сприяння належному працевлаштуванню випускників;
- покращенню міжнародної прозорості навчальних програм (курсів) і визнанні кваліфікацій підготовки (навчання) наближених до рамок ЄПВО;
- розробленню загальної системи ступенів – першого циклу (ступінь бакалавра) та другого циклу (ступінь магістра);
- сприянню мобільності студентів та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках;
- запровадженню спільних ступенів та спільних (спеціальних) програм для іноземних студентів;
- трансформації мережі вищих навчальних закладів – укрупнення (об'єднання) університетів;
- розвитку українських і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства України.

Варто зауважити, що активні інтеграційні процеси вносять іноді надмірні корективи та труднощі у процес соціалізації особистості. Головною метою педагогіки стає проблема навчити жити людину в умовах багатомовності та багатокультурності, не втративши власної точки зору.

Підготовка молоді до життя у поліетнічному та полікультурному суспільстві є ключовим завданням, яке відображено у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи та в інших законодавчих актах, присвячених

актуальним проблемам освіти. У реалізації даних завдань вирішальну роль покладено на систему вищої освіти, оскільки сучасне студентство об'єднує представників різних національностей, культур та релігій[4,с.1]. Таким чином, полікультурна освіта є узагальненою стратегією, яка визначає зміст та організацію навчально-виховного процесу, методику викладання дисциплін та виховної роботи, які ґрунтуються на засадах гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахуванні культурно-психологічних факторів особистості [5, с.23].

Соціологічні дослідження останніх років стверджують: соціально-культурний склад населення України є значно складнішим від того, про який говорять результати перепису 1989 року. На думку деяких соціологів, зокрема В.Хмелька та інших, в цілому населення України приблизно на 94% складається сьогодні з трьох великих лінгво-етнічних груп: україномовних українців (близько 40%), російськомовних українців (33-34%) та російськомовних росіян (21 %). До того ж має місце зумовлена згаданими причинами свого роду поляризація вказаних мовних груп між заходом та південним сходом України. В таких теоретичних побудовах, однак, не беруться до уваги істотні культурні (зокрема, релігійні) відмінності між україномовним населенням Галичини та Наддніпрянщини, а також фактична двомовність (принаймні, пасивна) мільйонів городян як Центральної, так і Західної України. Україна за сучасними стандартами є порівняно етнічно однорідною країною - етнічні українці становлять майже три чверті населення. Проте в багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало іноетнічних груп (росіяни, угорці, румуни, молдавани, гагаузи, болгары, поляки, словаки тощо), а в окремих регіонах питома вага іноетнічних груп доволі помітна. Якщо в Тернопільській, Івано-Франківській, Волинській областях частка національних меншин не перевищує 3-5%, то в Луганській та Донецькій областях вона складає 48-49%. У Кримській автономії, де кількісно й культурно домінують росіяни, в ролі меншини виступають не лише татари, а й етнічні українці[6с.11].

Право на отримання освіти рідною мовою, або принаймні надання можливості представникам меншин вивчати рідну мову, а також збереження культурної та національної ідентичності гарантується законодавством України. Але, як показує досвід, практичної реалізації цей закон набуває лише у певних регіонах країни (південні та східні області України – росіяни, угорці - в Закарпатті, румуни в Чернівецькій та ін. областях). Вагому підтримку надають при цьому матірні держави. Як свідчать

статистичні дані у 2010/2013 навчальному році російською мовою навчалось 32 відсотки учнів (етнічні росіяни при цьому складають трохи більше 20% населення), мовами інших національних меншин – в сумі не більше 1 відсотка (переважно румунською – 35 тис., угорською – 22 тис., кримсько-татарською – понад 4 тис., польською – понад 1 тис. учнів). Натомість коли матірні держави відсутні (для кримських татар, ромів, гагаузів тощо), або ж коли ці держави не підтримують збереження національної ідентичності своїх діаспор (Білорусь), то навіть налагоджування рідномовної освіти для цих етнічних груп зазнає значних труднощів. Освіта і культура кримських татар та інших колись депортованих національних меншин України зазнали величезних втрат внаслідок репресій тоталітаризму і потребують підтримки на важкому шляху відродження. Фактично були позбавлені свого шкільництва українські євреї, болгари, які компактно проживають в Одеській області, греки Приазов'я. Лише в незалежній Україні в них знову, після тривалої перерви, з'явилися "свої" школи.

Проблемою є також те, що в Криму та в окремих адміністративних районах Луганської, Донецької, Одеської, Чернівецької областей у ролі національних меншин виступають етнічні українці, які також нерідко мають чималі складнощі в одержанні освіти рідною (вона ж державна) мовою[6].

Для початку ХХІ століття характерна тенденція збільшення кількості іноземних студентів на території України, в основному із країн Африки, Південної Америки та далекого Сходу. Зростання етнокультурної напруги, наслідком чого є складні стосунки між іноземними та українськими студентами, немотивовані прояви агресії до представників іншої культури. Отже, стратегічним завданням вищої школи України є формування полікультурних стосунків у молодіжному колективі та надання належної підготовки особистості до життя у полікультурному середовищі. Першочерговим завданням виховання іноземних студентів в Україні є виховання толерантного ставлення до представників іншої культури. І. Зозуля окреслив його основні напрями:

- формування позитивного і дружнього ставлення до навколишнього світу;
- розвиток самостійності та формування навичок взаємодії з іншими людьми;
- виховання у дусі діалогу, підготовка до діалогічного спілкування;
- виховання почуття національної належності;
- виховання міжнародної солідарності;

- виховання толерантності у ставленні до різних етнічних, релігійних і соціальних угруповань [7]

Аналізуючи літературу, ми можемо відмітити, що домінуючими складовими полікультурної освіти та виховання є тактовність і взаємоповага, уміння адекватно оцінювати ситуації та вести діалог з іноземними громадянами, дотримуючись при цьому загальнолюдських норм поведінки. Проте як показує досвід, між студентами різних етнічних груп мають місце прояви неповаги та агресії. Удосконалення взаємовідносин серед студентства в умовах полікультурного середовища є завданням номер один.

Ідеї полікультурної освіти та необхідність їх впровадження у систему вищої освіти України відображені у таких державних документах про освіту, як: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Концепція громадянського виховання» (2000р.), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002р.); полікультурні компетентності включено до «Державного стандарту базової та повної шкільної освіти» (2003р.).

Реалізація завдань полікультурної освіти у рамках університетської освіти першочергово покладена на педагогів-філологів, які повинні навчити іноземних студентів на початковому етапі навчання не лише українській мові, а й культурі та традиціям країни. Педагогічний склад вузів, а також інші співробітники мають будувати свої стосунки з іноземцями на засадах поваги, рівноправності та терпимості.

Викладачі обов'язково повинні допомагати іноземним студентам адаптуватися в так званій новій культурній групі та подолати «культурний стрес», який викликаний розбіжністю між звичною для студента і новою культурою. При цьому слід зважати на те, що реакція на нову культуру не має сталого характеру. Іноді вона набуває відкритого захоплення, продукує бажання пізнати її, навчитися розмовляти новою мовою, а інколи проявляється відторгнення нової культури, неповагою до її носіїв, ностальгією за своєю Батьківщиною [8, с.14]. Такий невизначений процес триває до тих пір, поки студент повністю не адаптується до нових умов. Його прискорення, належний характер перебігу значною мірою залежать від учителя, його толерантності, вміння підтримати такого студента, допомогти йому відчути свою належність до нового соціуму[7].

Визначаючи рівень сформованості полікультурної освіти у ВНЗ України, слід розмежовувати почуття патріотичності та гордості за свою Батьківщину від проявів націоналізму та расизму. Полікультурне виховання студентської молоді в Україні передбачає тактовне і толерантне ставлення до

іншої культури, ментальності, її традицій, співставляючи їх з культурною спадщиною свого народу.

Формування полікультурних взаємовідносин між студентами технічних вищих навчальних закладів України в умовах сьогодення відбувається за рахунок організації соціально-педагогічної роботи з формування навичок толерантної взаємодії; співпраці студентів різних культур, рас та віросповідань у позанавчальній діяльності[7].

Отже, процес реформування вищої освіти України на тлі сьогодення спрямований на студентоцентризм, підкріплений культурознавчою парадигмою, що передбачає нові підходи у підготовці студентської молоді у вищих навчальних закладах. Розвиток ідей полікультурності повинен сприяти всебічному розвитку особистості, толерантному ставленню до представників інших етносів і культур, подоланню агресії та расизму, вирішенню конфліктів, ефективному налагодженню взаєморозуміння та миру, встановленню добросусідських відносин та діалогу культур взаєморозуміння та миру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Укл. М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко.

2. Товажнянський Л.Л Розмова з ректором НТУ «ХПІ» //Газета «Політехнік».– 2004.–С.7-8 .

3. Фісенко О.Г. Проблеми розвитку української освіти в умовах євроінтеграції// Гуманізм та освіта. – 2010. – №7. – С. 17–22.

4. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентської молоді : навч.-метод. посіб. зі спецкурсу для студ. пед. спец. / Є. П. Степанов ; ДЗ Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.

5. Агадуллін Р.Р. Педагогіка і психологія: Полікультурна освіта: Методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3(4). – С. 18–19

6. Багатокультурність і освіта: Перспективи запровадження засад полі культурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О.Гриценко. – К. : УДКД, 2001. – 11с.

7. Зозуля І.С. Полікультурні взаємовідносини іноземних студентів у середовищі вищого навчального закладу України(досвід Вінничини) // Гуманізм та освіта. – 2010. – №7. – С. 15–17.

8. Бойченко В. Сучасний стан полікультурної вихованості молодших школярів/ В.Бойченко// Початкова школа . – 2005. – №5. – С. 12–14.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Левицька Лілія Анатоліївна - викладач кафедри німецької філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Коло наукових інтересів: розвиток полікультурної освіти в університетах України.

УДК 373.5.016 :81'243]. 011.33 (410)

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЛАНЦІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Оксана МАКСИМЕНКО (Київ)

Постановка проблеми. Поступальна політика Європейського Союзу у галузі іншомовної освіти як пріоритетної складової у розбудові конкурентної економіки спільноти має життєве втілення. Суспільне ставлення європейців до знань сучасних іноземних мов виявляють показники (Eurobarometer, 2012 р.): 98% вважають корисним їх опанування для майбутнього своїх дітей, 88% є прихильниками їх значущості. 54% можуть підтримувати розмову щонайменш однією іноземною мовою, 25% – двома мовами, а 10% – трьома.

Проте ситуація дещо відрізняється за країнами. Так, на відміну від держав з менш поширеними мовами, громадяни яких вивчають більше мов, у Великій Британії кількість респондентів нездатних послуговуватися іноземними мовами складає 61%. Становлячи рідну для 13% населення, англійська мова є

найуживанішою іноземною мовою для 38% європейців [3, с. 5, 7]. Ситуація спричинена не лише тривалими історичними процесами, що супроводжувалися винятковими досягненнями країни у науці, техніці, економіці та освіті але й наданням власне освітніх послуг високої якості, включаючи навчання англійської мови для різних цілей. Поширене застосування мови країни призвело до її популяризації та урізноманітнення мовних потреб у галузевому використанні з одного боку, а з іншого – до гальмування мотивації опанування інших сучасних іноземних мов. Як результат, іншомовна освіта Великої Британії втілює значні досягнення, маючи свої закономірні специфічні риси у межах освітньої системи.

Для України, яка постає на шлях активізації входження у багатомовний простір Європи, важливим є вивчення досвіду передових країн,

однією з яких безперечно визнається Велика Британія, у контексті сильних і слабких позицій задля їх втілення чи уникнення у подальшій вітчизняній практиці.

Аналіз досліджень і публікацій. У переліку зарубіжних дослідників, які присвятили свої праці сучасній проблематиці іншомовної складової у ланці середньої освіти країни, слід згадати Т. Тінслі (Teresa Tinsley), У. Ланверс (Ursula Lanvers), А. Галагер-Брет (Angela Gallagher-Brett) та Дж. Канінга (John Canning), Х. МакГіннес (Heather McGuinness), К. Боард ОБІ (Kathryn Board OBE) та інших. Зацікавленість у вивченні практичного і теоретичного досвіду навчання сучасних іноземних мов у ланці шкільної освіти Великої Британії пояснює наявність фундаментальних робіт вітчизняних науковців – В. Базуріної, О. Кузнецової, О. Локшиної, О. Першукової, М. Тадєєвої. Проте питання опанування мов на рівні середньої освіти країни все ще не знайшло свого належного цілісного відображення в українському науковому просторі.

Мета статті полягає у виявленні особливостей організації та змісту навчання сучасних іноземних мов у ланці середньої освіти Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії післяобов'язкову середню загальну та професійну освіту (рівень МСКО 3¹) для молоді 16–19 років надають так звані школи та коледжі “шостого класу” (Англія, Уельс), школи та коледжі подальшої освіти (Північна Ірландія), терційні коледжі, спеціалізовані коледжі [7, с. 38–42; 9, с. 196].

В умовах зменшення різниці між загальноосвітнім і професійним напрямками навчання установи середньої освіти пропонують широкий вибір професійних і загальноосвітніх курсів. Вирішальним чинником, який впливає на процес такого зближення є вимоги сучасних ринків праці до підготовки фахівців нової якості, а ключовим інструментом – система кваліфікацій. Кваліфікації є основною ідеєю організації навчання на цьому рівні освіти. Це загальні кваліфікації, що надають Загальне свідоцтво про освіту (General Certificate of Education / GCE) і

мають рівні: підвищений – Advanced-level (A-level) та допоміжний – Advanced Subsidiary (AS); та професійні кваліфікації – GCEs / A-levels in applied subjects (applied A-levels) [9, с. 215, 230].

Традиційно протягом навчання на рівні МСКО 3 учні обирали три предмети із запропонованих закладом на здобуття GCE A level, до яких мови здебільшого не входили. Реформа кваліфікацій, які здобувають учні віком 16–19 років, започаткована у 2000 р., розширила перелік навчальних предметів до п'яти. На сучасному етапі для здобуття кваліфікацій GCE AS на першому році після обов'язкової освіти (до 17 років) учням пропонується вивчати до п'яти предметів, на другому – три [4, с. 6, 12; 12, с. 29–35].

Кваліфікація GCE A-level складається з юнітів² AS та A2. AS є як окремою кваліфікацією так і вміщує 50% кваліфікації (два юніти) A-level. A2 становить 50% A-level, передбачаючи вищі вимоги та рівень складності матеріалу у двох наступних юнітах (2008 р.).

Кваліфікації підвищеного рівня з прикладних предметів (A-levels in applied subjects) також структуровані за принципом поділу на AS та A2 за юнітами (зазвичай три) та категоріями окремого (single award) і подвійного дипломів (double award) [9, с. 230, 231]. Так основними кваліфікаціями є:

- Загальне свідоцтво про освіту підвищеного допоміжного рівня / Advanced Subsidiary General Certificate of Education (окремий диплом, три юніти AS);

- Загальне свідоцтво про освіту підвищеного допоміжного рівня / Advanced Subsidiary General Certificate of Education (подвійний диплом, шість юнітів AS);

- Загальне свідоцтво про освіту підвищеного рівня / Advanced General Certificate of Education (окремий диплом, три юніти AS + три юніти A2);

- Загальне свідоцтво про освіту підвищеного рівня / Advanced General Certificate of Education (подвійний диплом, шість юнітів AS + шість юнітів A2). У такий спосіб очікується інтенсивніше залучення молоді до вивчення сучасних іноземних мов за умови їх поєднання з іншими предметами, що також можливо досягти і шляхом отримання професійних кваліфікацій.

Характерною особливістю Британії щодо іншомовної освіти є вибіркове навчання іноземних мов на рівні післяобов'язкової середньої освіти (МСКО 3). За типовим розподілом часу на один предмет GCE A-level припадає 4,5–5 годин на тиждень [4, с. 7–9].

¹ За Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) ЮНЕСКО (2011 р.) рівень МСКО 3 – це рівень, на якому молодь віком 14/16–17/20 років здобуває освіту протягом 2–5 років після закінчення навчання на рівнях МСКО 1 та МСКО 2, отримуючи повну середню освіту. Навчальні програми цього рівня надаються різними типами навчальних закладів та відкривають для молоді можливість отримати повну середню освіту для продовження навчання в університеті (академічний напрям) чи набути необхідні навички для отримання роботи (професійний напрям).

² Юніт – тематичний модуль з предмету, який є основною заліковою одиницею навчального процесу.

Рівнями опанування мов³ є B1, а для AS / A-level, Welsh Bac, Advanced – B2 [14, с. 7]. Найпоширенішими виучуваними іноземними мовами визнаються французька та німецька, які повільно але поступово втрачають свої позиції на користь інших мов, серед яких іспанська, італійська, китайська, російська та японська [13, с. 65].

Під час опанування професійних курсів на здобуття професійних кваліфікацій також передбачена можливість вивчення молоддю іноземної мови. Зокрема, учні, які спеціалізуються у галузі бізнесу, сфері організації дозвілля та рекреації, подорожі та туризму, роздрібної торгівлі та дистрибуторських послуг тощо можуть за вибором включати мовні юніти як складову програми навчання, що веде до отримання відповідних кваліфікацій [4, с. 6, 9].

Важливо, що між зазначеними загальноосвітніми та професійними кваліфікаційними рівнями встановлена відповідність, що підкреслює тенденцію зближення загальноосвітнього і професійного напрямів навчання у ланці середньої освіти (МСКО 3). Професійні кваліфікації забезпечують ширші можливості підготовки у професійній галузі, заохочують до використання підходів до викладання та оцінювання на основі професійно-орієнтованого контексту. У галузі навчання мов здобувачі кваліфікацій A-levels in applied subjects можуть поглиблювати знання, набувати навички відповідно до потреб професійної галузі [4, с. 12–13].

У Шотландії післяобов'язкову середню освіту (загальну та професійну) на заключному ступені середньої освіти (5, 6 класи) здобувають учні віком 16–18 років у середніх школах та коледжах подальшої освіти. Слід зазначити, що кількість предметів для здобуття Вищого та Просунутого вищого рівнів (Higher and Advanced Higher levels) Кваліфікаційного сертифікату Шотландії (Scottish Qualifications Certificate / SQC) становить п'ять і більше одиниць, серед яких можуть бути додаткові іноземні мови [11, с. 21, 25].

Професійну освіту на рівні МСКО 3 у Шотландії пропонують коледжі подальшої освіти молоді віком 16–18 років і старше. Йдеться про різні курси на здобуття кваліфікацій Scottish Vocational Qualifications (SVQ), Higher National Certificate або Higher National Diploma. Програми курсів розробляються у співпраці з працедавцями, що забезпечує їх зорієнтованість на потреби

економіки. Програма структурована на основі юнітів, перелік яких визначено у каталозі Шотландської кваліфікаційної адміністрації (Scottish Qualifications Authority / SQA). Остання опікується більшістю національних кваліфікацій, у тому числі і професійних, які існують до рівня університетського ступеня [11, с. 29–30].

Що стосується рівня навченості, то у Шотландії учні віком 16 років мають досягти з іноземної мови B1. Для повної середньої освіти встановлено рівень B2, для згаданих кваліфікацій – B2 / C1 [14, с. 7].

Отже, у Великій Британії у ланці старшої школи передбачено вибіркоче навчання 1 чи 1–2 іноземних мов, як складової підготовки на здобуття загальноосвітнього та професійного кваліфікаційного рівня з тенденцією до акцентування останнього на потребах окремих галузей спеціалізації, що розширює можливості вивчення іноземних мов.

Стосовно змісту навчання слід наголосити, що він укладений з урахуванням рекомендацій Ради Європи для ланки середньої освіти та її напрямів. Так, програма з іноземних мов закладів професійного спрямування передбачає наявність загального і професійного компонентів. Програмними завданнями є опанування студентами комунікативних видів діяльності у професійному і загальному контексті (говоріння – обговорення інформації за переліком тем, перемовини з професійних питань, аудіювання і читання з метою отримання інформації, письмо з метою надання інформації з письмового чи усного джерела тощо) [8, с. 56–58].

Прикладом підходу до структурування змісту навчання іноземних мов для закладів професійного навчання у країні є навчальна програма з іноземних мов (французька, німецька) міського технологічного коледжу Емануель (Emmanuel City Technology College / Emmanuel College, Гейтсхед, Англія) [10]. Програма зорієнтована на формування в учнів лінгвістичних умінь для розуміння і спілкування мовою на просунутому рівні (advanced level). З цією метою перелік тем для навчання є доволі ґрунтовним, охоплюючи базові реалії, які стосуються життя і культури країни, мова якої вивчається (засоби масової інформації, мистецтво, суспільні проблеми, технології, освіта, навколишнє середовище тощо). Програма курсу поділяється на юніти, наповнення яких структурується відповідно до видів мовленнєвої діяльності та сфер використання мови за кваліфікаційними рівнями (табл. 1) [10, с. 24].

³ Рівні опанування мов наводяться за системою, прийнятою у країні на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Таблиця 1

Характеристика програмного навантаження за кваліфікаційними рівнями

| Номер юніта / види мовленнєвої діяльності | Наповнення | Частка в оцінці для A Level (A2), % | Частка в оцінці для AS Level (AS), % |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Юніт 1: говоріння | а) передбачає рольові ігри, які проводиться у професійному та побутовому / щоденному (domestic) контекстах використання мови б) включає підготовку презентацій та обговорення виучуваних тем | 15 | 30 |
| Юніт 2: аудіювання, читання, письмо | а) ґрунтується на темах, які пов'язані з роботою та дозволяям б) містить тексти для прослуховування і читання та вправи до них в) охоплює формування практичних навичок письма (написання факсів, листів тощо) | 20 | 40 |
| Юніт 3: читання та письмо | передбачає формування умінь розуміти прочитане, коротко викладати зміст та надавати власну думку іноземною мовою щодо проблемних питань | 15 | 30 |
| Юніт 4: говоріння та читання | а) включає обговорення іноземною мовою прочитаного письмового тексту б) містить обговорення інтересів, загальних тем, сучасних / поточних питань / проблем та справ | 15 | - |
| Юніт 5: аудіювання, читання, письмо | а) спрямований на відпрацювання умінь розуміти на слух та читати великі за обсягом (extended) тексти; б) ґрунтується на виконанні завдань, які вимагають відповідей іноземною мовою та використання невербальних засобів, вираження власної думки | 20 | - |
| Юніт 6: культура та суспільство | охоплює виконання та захист частини курсової роботи по темі за вибором учня, яка має бути обов'язково пов'язана з країною, мова якої вивчається (13 рік навчання) | 15 | - |

Як видно з наведеної табл. 1, юніти базуються на видах мовленнєвої діяльності, мають комунікативну спрямованість та інтегративний практичний характер завдань з поєднанням читання і обговорення, презентації і обговорення, читання і письма. Для A Level передбачена ґрунтовніша підготовка, ніж для AS Level за рахунок кількості юнітів та їх наповнення, що підтверджується практикою інших коледжів. Разом з тим, констатуємо поділ сфер використання мов на загальнонавчальну і професійну, що дає нам підставу говорити про присутність відповідних компонентів.

Невід'ємною складовою загального компонента навчальної програми є теми для збагачення соціокультурних знань учнів, що відображають історію, реалії сьогодення країни, мова якої вивчається. На основі окремих тем порівнюються особливості обох країн. Професійний компонент спрямований на розширення знань щодо використання іноземної мови у діловому контексті на робочому місці. Докладніше перелік тем визначається на основі підручника, обраного для викладання курсу. Так,

у коледжі Емануель для викладання німецької мови у програмах AS використовується вітчизняний підручник *Zeitgeist 1 AS*. Професійний компонент включає розгляд тем щодо вибору майбутньої кар'єри у технологічній галузі, укладання заяви про прийняття на роботу та проходження інтерв'ю, рівності прав працюючих, методів роботи тощо. Окрім того, увага приділяється перспективам роботи на теренах Європи. Серед основних практичних навичок для формування – аналіз статистичних даних, написання офіційних листів та підготовка презентації [6].

Важливою характеристикою навчальної програми є її практична комунікативна спрямованість. Види мовленнєвої комунікативної діяльності, які мають реалізуватися згідно з програмою, охоплюють сприймання усне (аудіювання) та зорове (читання), говоріння та письмо, усну та письмову комунікацію, яка виконує провідну роль у практичному і суспільному житті.

Слід зазначити, що важливим є поєднання в юнітах комплексного розвитку навичок та умінь.

Наприклад, у юніті 1 говоріння: аудіювання – говоріння (монологічне мовлення) – усна комунікація, що відпрацьовується шляхом застосування відповідного набору тренувальних вправ і завдань. У такій комбінації видів мовленнєвої діяльності, на основі тематики, що вивчається, реалізуються основні цілі щодо вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності (лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей) у загальному і професійному контекстах. Водночас, чільне місце відводиться і вивченню граматики [10, с. 24].

Таким чином, зміст навчання у напрямі професійної освіти Британії охоплює загальноосвітній і професійний компоненти. Останній структурується, виходячи з професійних орієнтирів навчального закладу. Важливою складовою змісту професійного компонента навчання є елементи ділової мови – знання і навички про підготовку резюме, листи, інтерв'ю тощо.

В умовах зближення загальноосвітнього та професійного напрямку навчання потужною тенденцією виглядає так звана “професіоналізація” змісту навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, яка відбувається за рахунок запровадження вже згаданої складової ділової мови. Прикладом такої програми може слугувати програма з французької мови для рівня AS Хенлі коледжу (Henley College, Хенлі-он-Темз, Англія). Вона розрахована на два роки (12–13 класи, 2 уроки по 1,5 години на тиждень). У викладанні використовується вітчизняний підручник *Élan 1, French AS* [1].

Змістом програми передбачено вивчення загального компонента та впровадження елементів професійного компонента. Загальний компонент охоплює головні напрями “Людина та суспільство” і “Вільний час та спосіб життя” з підтемами: інформація про себе, засоби масової інформації, музика та засоби сучасного спілкування, культура Франції, молодь та сучасність, спорт, спосіб життя, туризм, родина, плани на майбутнє. Особливістю тематики є зосередженість на соціокультурних реаліях сучасної Франції та франкомовних країн із залученням автентичних матеріалів (тексти, медіа файли, фільми, телевізійні програми, Інтернет, музика).

Професійний компонент представлений темами стосовно майбутнього, а саме: викликам, які постають перед молоддю у пошуках першої роботи; ролі школи у підготовці молоді до початку практичної діяльності. Впровадження ділової мови містить ознайомлення та укладання власного резюме для працевлаштування, написання ділових листів. Протягом курсу учні також набувають уміння та навички, необхідні для комунікації у різноманітних життєвих

ситуаціях, включаючи практичну діяльність, а саме: виражати думки, згоду чи незгоду, розуміти статистичні дані, робити нотатки та вести розмову за допомогою нотаток, працювати з оригінальними текстами, обговорювати права і обов'язки, викладати власні думки щодо питання у письмовій формі, обґрунтовувати позицію в обговоренні тощо. Курсом передбачено опанування граматики (іменник, прикметник, прислівник, артикль, займенник, часові форми дієслів, пасив, інфінітив, дієприкметник, умовні речення, умовний спосіб, непряма мова, питання, інверсія).

Основними видами роботи, які використовуються для відпрацювання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (усне мовлення, читання, аудіювання, письмо), є практика в парах, групі та індивідуально, практичні заняття у малих групах з носієм мови, заняття у медіа-лінгафонних кабінетах, читання текстів та обговорення виучуваних тем, виконання лексичних і граматичних завдань, опанування граматичного матеріалу, виконання домашніх завдань, підготовка проєктів та презентацій з вивчених тем, написання есе. Програмою також передбачено виконання курсової роботи за темою, обраною учнем, що стосується Франції чи франкомовної країни [1; 5].

Іншим прикладом є програма з французької мови для рівня A Level Хенлі коледжу (Henley College, Хенлі он Темз, Англія). Вона розрахована на два роки (12–13 класи, навантаження 3 уроки по 1,5 години на тиждень). У викладанні використовується вітчизняний підручник *Élan 2, French A2* [2]. Зміст охоплює загальний компонент та елементи професійного. Так, загальний компонент містить напрями суспільно-політичних питань та проблем довкілля з розгалуженою тематикою, а саме: відомості про Францію, злочинність, виклики суспільства, енергетика, захист планети, нові технології, література і мистецтво, політика. Окрім того, передбачено опрацювання матеріалів, що пов'язані з вивченням регіонів Франції, кіно, літературних творів тощо. Курс базується на автентичних матеріалах (тексти, фільми, програми, Інтернет).

Тематика професійного компонента охоплює питання зайнятості, комерції, глобалізації, а також підготовку власного резюме і ділових листів.

До переліку граматичних тем увійшли: займенники, пасив, інфінітив, часові форми, умовні речення, умовний спосіб, труднощі перекладу, повторення. Чотири види мовленнєвої діяльності (усне мовлення, читання, аудіювання, письмо) спрямовані на комунікацію. Основними уміннями і навичками, які формуються, зазначено обговорення тем і текстів; вираження власної

думки, засудження і обстоювання точки зору; розвиток аудіювання з подальшим виконанням усних завдань, читання, письмових завдань, побудова складних речень, обговорення і письмові роботи з літератури і мистецтва, написання різних видів есе. Окремо формуються уміння з перекладу з французької мови на англійську. Курсом передбачені заняття в медіа-лінгвафонному кабінеті та малих групах з носіями мови. Програмною вимогою є виконання курсової роботи за темою, обраною учнем, з запропонованого переліку з літератури та культури Франції [2; 5].

Таким чином, у програмах загальноосвітнього напрямку для рівнів А та АS передбачена двокомпонентна структура змісту. Загальний компонент містить широкий перелік тем з соціокультурних реалій сучасності країни, мова якої вивчається, та франкомовного світу у міжкультурному вимірі. Професійний компонент включає ознайомлення з темами, пов'язаними з використанням вивчуваної мови у подальшому, діловим мовленням для працевлаштування, опануванням широкого переліку трансферних умінь, необхідних для практичної діяльності у контексті окремих та інших тем.

Висновки. Досвід організації навчання іноземних мов на рівні середньої освіти Великої Британії полягає у кваліфікаційному підході, що нормує кількість вивчуваних предметів за вибором та водночас дещо звужує можливості опанування мов у загальноосвітньому та професійному напрямках. Впровадження розширеного переліку предметів для опанування з реформуванням кваліфікацій, застосування юнітової структури покликано заохочувати молодь до активнішого вибору вивчати іноземні мови. Рівень програм визначається діючими кваліфікаційними вимогами країни.

Результати аналізу змісту навчання іноземних мов загальноосвітнього і професійного напрямків виявили втілення двокомпонентної структури, що створена поєднанням загального і професійного компонентів. Відмінність змістових компонентів за напрямами полягає у переважній ролі загального компоненту у академічному напрямі та профільної складової у професійному. Укладання змісту здійснюється з урахуванням соціокультурного та міжкультурного підходів, комплексного розвитку мовленнєвих умінь та навичок, з використанням автентичних джерел та ІКТ, сучасних методів викладання. Перевага надається використанню вітчизняних підручників.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у спрямуванні уваги на особливості реформування та тенденціях іншомовної галузі у ланці середньої освіти Великої Британії, аналіз результативності та вивчення можливостей застосування отриманого теоретичного і практичного досвіду в Україні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Élan 1. French AS. / [Daniele Bourdais, Marian Jones, Tony Lonsdale, Gill Maynard, Martine Pillette]. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 176 p.
2. Élan 2. French A2 / [Marian Jones, Daniele Bourdais, Gill Maynard, Martine Pillette]. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 157 p.
3. Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386 / Wave EB 77.1 Special Eurobarometer. – Brussels : TNS Option & Social, June, 2012. – 145 p.
4. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Situation in United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). – Eurydice, 2001. – 17 p.
5. French A/AS Level [Електронний ресурс] / The Henley College, 2012. – Режим доступу : <http://www.henleycol.ac.uk/henleycollege/courses/humanities/languages/french/alevel.html>. – Назва з титул. екрану.
6. Hermann C. Zeitgeist 1 AS / C. Hermann, M. McCrorie, D. Sauer. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 176 p.
7. International Standard Classification of Education. – UNESCO, 2011. – 84 p.
8. Language learning and working competences / Kurt Stenberg (Editor). – Strasbourg : Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publishing, 2000. – 102 p.
9. Organisation of the Education System in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland 2009/10. Eurydice. – Brussels. – 2010. – 631 p.
10. Six Form Studies 2005–2006. – UK : Emmanuel College, 2005. – 30 p.
11. Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. Scotland. – Eurydice : Brussels, 2004. – 39 p.
12. Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. United Kingdom (England and Wales, Northern Ireland). – Brussels : Eurydice, 2003. – 57 p.
13. Tinsley T. Language learning in primary and secondary schools in England. Findings from the 2012. Language Trends survey : Research report / T. Tinsley, K. Board OBE. – CfBT : Education Trust, 2013. – 127 p.
14. UK Occupational Languages Standards (revised 2010). CILT. The National Centre for Languages. – London, 2010. – 49 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Максименко Оксана Олексіївна – доцент кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету, кандидат педагогічних наук, Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Коло наукових інтересів: професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у країнах Європейського Союзу.

УДК 378:001.895:130.2

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Світлана МАШКІНА (Київ)

Актуальність теми дослідження обумовлена появою різноманітних проблемних полів феномену інноваційних пошуків у сучасній вищій освіті та відповідних їм методологічних підходів. Останні десятиліття в українському суспільстві позначилися загостренням соціальних, економічних, культурних проблем, що створює нові виклики перед системою освіти як можливого джерела подолання кризових явищ через формування нової якості людського капіталу і розвитку на цій основі інтелектуального потенціалу країни, формує нові запити на інноваційні перетворення у системі вищої освіти. Нагальна потреба у формуванні образу людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою та інноваційною поведінкою [1] окреслює обмеженість зорієнтованості освітнього процесу виключно на показники рівня засвоєння знань, вмінь та навичок, спонукає до її включення в культурне середовище. Це викриває розбіжність знанневоцентричного підходу з культурологічним характером освіти, що знаходить відображення у культурологічному підході до інноватики вищої освіти і ґрунтується на глибинних світоглядних засадах. Поглиблення економічної кризи посилює позиції технократизму та прагматизму в освітній сфері, а стійкий суспільний запит на забезпечення гуманітарної складової системи вищої освіти, в якій людина у розмаїтті буття є результатом і основним показником її ефективності, становить конфлікт у пошуках світоглядних орієнтирів, віддзеркалює пошук нової парадигми і вихідних параметрів реформи вищої освіти. Зважаючи на те, що базовим критерієм інноваційних перетворень у системі вищої освіти має стати забезпечення можливості максимального діяльного втілення прагнень і здібностей людини шляхом стимулювання пошуку кожним можливостей у підвищенні власного освітнього рівня тієї сфери і форми діяльності, яка забезпечувала б максимальну самореалізацію і максимальну користь суспільству, культурологічний підхід як світоглядне підґрунтя інноваційних пошуків в системі вищої освіти становить особливий інтерес.

Ступінь розробленості проблеми. У контексті означеної проблеми всю наявну наукову літературу можна умовно розділити на два напрямки: праці з теорії соціокультурних досліджень та наукові роботи з інноваційної

проблематики у освітній сфері. До першої групи належать дослідження, що розкривають теоретичні основи теорії культури (Г. Гердер, Е. Б. Тайлор, С. С. Аверінцев, В. С. Біблер, А. Я. Гуревич, Г. В. Драч, Е. С. Маркарян, В. М. Межуєв, Н. С. Розов); положення культурологічного підходу у професійній підготовці студентів вищих начальних закладів (Е. Б. Бондаревська, О. С. Газман, В. Б. Новачків, Б. Т. Лихачов, Н. Е. Щуркова, Ю. Г. Азаров та ін.); питання формування професійної культури (І. О. Зимня, І. С. Ладенко, І. М. Модель, І. Е. Панова, Л. Г. Рапацкая, Г. Н. Соколова та ін.) та культурологічних основ управління вузами (М. А. Ахмедова, Л. В. Блінов, О. І. Габдулхакова, А. Б. Зайцев, М. В. Іонцева, Н. А. Йорданова, Н. А. Стрижак та ін.), аналізу сучасних проблем і перспектив розвитку вищої освіти та підвищення культурного статусу вузу в суспільстві (А. Г. Асмолов, М. В. Богданова, В. П. Борісенков, К. І. Васильєв, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, Н. С. Ладижець, А. Ю. Соґомонов і ін.). Другий пласт складають наукові розробки вчених, які розглядають проблеми теорії інноваційної діяльності вищих навчальних закладів (К. Ангеловські, Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук, О. В. Попова, К. Р. Роджерс, В. О. Сластьонін та ін.), підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності (Т. Н. Бережна, Л. П. Княженко, Л. М. Митина, Н. Д. Машликіна, М. П. Прохорова та ін.), реалізації інноваційного потенціалу педагога (Т. М. Ковалева, Е. А. Пагнаєва, А. М. Саранов та ін.), формування інноваційної культури (Е. С. Комраков, В. С. Лазарев, В. А. Латишев, А. М. Саранов, В. І. Слободчиков, А. П. Тряпціна та ін.), управління інноваційним процесом у системі вищої освіти (А. В. Аракелов, С. В. Наумов, А. П. Стуканов, І. Д. Чечель, Т. І. Шамова та ін.), стан, перспективи та проблеми реформування вітчизняної вищої освіти відповідно до Концепції державної інноваційної політики (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. І. Бондар, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко та ін.).

Метою статті є аналіз культурологічного підходу як одного з ключових у розмаїтті методологічних засад і відповідних їм предметних полів у вибудовуванні інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, беручи до уваги особливості розвитку сучасної освіти та мінливість соціокультурної ситуації у глобалізованому світі.

На взаємозв'язок усталених освітніх цінностей з темпами і якістю прогресивного еволюційного становлення або стагнації суспільства вказують багато наукових досліджень. Вже стало загальноновизнаним, що в переламні моменти історії держави змінюються освітні цінності, а відтак відбувається докорінне перетворення змісту і форм їх реалізації у освітньому просторі навчального закладу. У часи суспільної нестабільності на основі порушення еволюційності розвитку суспільних відносин особливим ризикам підпадає суспільна та індивідуальна свідомість, яка піддається характерним для часів зламу випробуванням духовним нігілізмом, ідейним вакуумом, бездієністю масової культури, безладом пропаганди, а також зневірою, душевною розгубленістю та цинізмом [2, с. 25-26]. Саме тому постає проблема визначеності ціннісних орієнтацій у перехідних умовах для подолання суспільних негараздів та активації людських резервів на викорінення деструктивних світоглядних процесів засобами освіти та виховання, що запускає і ретранслює їх у майбутнє.

З цієї позиції можна розглядати певні групи загальнозначущих цінностей на які повинна орієнтуватися сучасна освіта, серед яких умовно виділити базові, тобто загальноновизнані і прийнятні у світовій спільноті, а також національні, визнані в якості загальних у певній спільноті. Їх паралельний аналіз дозволить виявити больові точки та вразливі місця у вибудовуванні ціннісної основи діяльності вітчизняної освітньої системи та досягти збалансованості суспільного механізму.

Серед базових освітніх цінностей необхідно визнати насамперед вільне світоглядне самовизначення особистості, що передбачає необхідність забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини в розмаїтті світоглядів для прийняття власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів і є до певної міри своєрідною місією вищих навчальних закладів.

Такою ж принципово важливою освітньою цінністю є самоактуалізація особистості у житті, культурі та професії, що спрямовує діяльність освітніх установ на забезпечення відповідних умов для реалізації в освітньому процесі інтересів самої людини як вільної і творчої особистості. Сприяти самореалізації та індивідуальним пошукам власного місця у світі, розкриттю особистого та соціального потенціалу особистості, усвідомленню культурного стану та ірраціональних внутрішніх потреб покликані вищі навчальні заклади шляхом індивідуалізації та гуманітаризації освітніх програм. Тим самим освітні установи слугують також стабілізації

суспільного життя та його еволюційному розвитку, оскільки нереалізований у культурній площині особистісний потенціал може стати руйнівним для самої особистості і стати соціально небезпечним явищем.

Спостерігається зростання соціальної цінності освіти як механізму соціалізації сучасної молоді у суспільстві пов'язане із зростанням ролі освіти як фактора соціальної мобільності та підвищення соціального престижу людини в умовах формування соціальної структури суспільства, що перетворює освіту на визначальний засіб просування соціальними сходами та один з найістотніших критеріїв визначення соціального статусу. Орієнтація на освіту як на спосіб і інструмент підвищення соціального статусу, а отже отримання більшої заробітної плати, більш високої посади, ширших можливостей у виборі видів і сфер професійної діяльності як найбільш значущі результати професійної освіти, дозволяє говорити про набуття нею статусно-престижної цінності, зростання на сьогодні привабливості і значущості саме цього аспекту цінності освіти всупереч загальному її кризовому становищу і залишковому принципу забезпечення функціонування як соціального інституту. З іншого боку, очевидно недооцінюється культурно-світоглядна складова освіти, її природня націленість на формування вільної і відповідальної особистості, морально-етичний аспект освітніх цінностей, що складають найбільш глибинний і сутнісний зміст освіти для суспільства і покликані зайняти одне з провідних місць. Формування освітньої політики і державної політики з перспективою у майбутнє має враховувати можливості освітніх установ формувати чіткі світоглядні установки, погляди, цінності загальнолюдського характеру, спрямованість на формування громадянського суспільства [3, с. 224], а отже запобігати втраті духовно-моральних традицій в освітній сфері.

Таким чином, аналіз взаємозв'язку суспільних запитів в освіті та освітніх цінностей, впливу соціокультурної ситуації на аксіологічну проблематику в освіті складають основу культурологічного підходу в освіті, що є методологічною основою сучасних інноваційних пошуків в освіті, націлених на розвиток позитивних традицій і культурних досягнень наявних у системі освіти, активізацію процесів гуманітаризації і гуманізації освіти, створення культурного середовища для саморозвитку особистості, свідомого і вільного самовизначення людини в цьому світі через залучення до світу людських цінностей. Звернення до культурологічного підходу у пошуках прихованого потенціалу для інноваційних перетворень у вітчизняній системі освіти привертає увагу до пласту проблем,

пов'язаних із потребою перегляду певних ціннісних орієнтацій освіти та визначення національних освітніх пріоритетів.

Передусім постає питання узгодженості цільових установок у вибудовуванні стратегічних напрямків реформування вітчизняної освіти на гарантування умов усебічного гармонійного розвитку особистості, моральне і духовне становлення, реалізацію себе у культурному просторі сьогодення як безумовна освітня цінність та забезпечення високої конкурентоспроможності на ринку праці та надійної соціальної адаптації у сучасному нестабільному світі як пріоритет з іншого боку. Головними ментальними цінностями освітньої системи мають бути розуміння важливості формування людини як гармонійної особистості, збалансованої з природою, з суспільством, із самою собою, а не як засобу досягнення зовнішніх цілей, що передбачає засвоєння людиною історично вироблених соціальних норм і культурних цінностей та розвиток людських якостей, які допомагають вести гідне життя і сприяти прогресивним цілям і потребам суспільства. Фактично у вищій освіті переважає функціональний підхід до освітнього процесу зумовлений орієнтацією на ринок праці і підготовку висококваліфікованих працівників для певних його сегментів, що зрештою прямо суперечить принципам інноваційної стратегії розвитку системи освіти і суспільства, оскільки визначає ставлення до освіти як переважно інформативного процесу, який спотворюється у своїй ціннісній основі формалізацією навчально-виховного процесу, стандартизацією контролюючими тестами та вирішенням типових завдань, зводиться до підготовки безініціативних виконавців недостатньо пристосованих до науково-теоретичних, технологічних, структурних змін без яких неможлива сучасна економіка і все громадське життя. Необхідно культивувати у суспільній свідомості та закріпити у суспільній практиці усвідомлення того, що вища освіта покликана підносити молодого фахівця не лише до певного рівня професійної готовності, але й до усвідомлення своєї причетності до культури, примножувати почуття невіддільності власного професійного життя від духовного життя суспільства, невід'ємності генетичного зв'язку долі освіченої людини з прогресивними суспільними перетвореннями

Істотну проблему для вітчизняної системи освіти становить потреба подолання обтяжуючої спадщини радянської освітньої системи з її ідеологічними установками, подвійними моральними стандартами, переважанням колективного над індивідуальним. Не заперечуючи її якісні показники в цілому,

провідні позиції у світовій освіті свого часу, треба відзначити суттєві вади для неї характерні, а саме: її спрямованість на перспективу, на досягнення ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості за відомою тріадою «духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість», абстрактного комуністичного ідеалу особистості носила по суті декларативний характер, оскільки завжди різко конфліктувало з конкретними умовами життя і нівелювалась в освітній практиці. Направленість на задоволення запитів жорстко централізованої та мілітаризованої економіки перетворювало освіту на замкнену систему підготовки кадрів для стратегічно важливих галузей економіки, посилювало роль природничо-технічної професійної підготовки, професіоналізацію освіти на шкоду гуманно-особистісним аспектам освіченості, призвело до вихолощення соціокультурних освітніх цінностей і зрештою в умовах колапсу командно-адміністративної системи спричинило кризу вітчизняної системи освіти. Натомість вектор західноєвропейської культури, представлений у національних освітніх цінностях, спрямовувався на активну життєдіяльність та досягнення життєвого успіху як кінцевого продукту і результату освіченості, укорінювався цінностями «громадянське суспільство», «законність і порядок» та ін.. Відтак, уявляється об'єктивно обґрунтованим у подоланні залишкового прагматизму освітньої системи у її хворобливому синтезі з комуністично-утопічними ідеями заради побудови омріяної над системи у наддалекому майбутньому сконцентрувати зусилля освітянської громади на втіленні і ретрансляції засобами освіти національних культурних традицій та ментальності.

Не може не реагувати національна освітня система і на трансформацію освітніх цінностей під дією факторів розбудови ринкової економіки, що також якісно змінює життєві ідеали людей і ціннісну ситуацію в освіті відповідно. На перший план постали цінності економічного прагматизму та індивідуалізму, за якими діяльність та поведінка людини вимірюється у першу чергу критеріями ринку та його потреб, де цінується прагнення до підприємливості, вміння зважувати ризики та діяти з розрахунку до них, здатність організувати свою справу і скеровувати колективні зусилля у її розбудові в конкурентних умовах на фоні суспільної поблажливості до асоціальних та аморальних засобів розбудови власної бізнес-справи, забезпечення соціального благополуччя та успіху у громаді, що таїть небезпеку зведення усього спектру ціннісно-виховних і індивідуально-особистісних орієнтирів до

соціально-психологічної адаптації. Перебіг економічних реформ та їх безпосередній та віддалений у часі вплив на систему освітніх цінностей змушує багатьох вчених уважно аналізувати специфіку сучасної ситуації в питаннях виховання та освіти молоді та шукати механізми посилення їх гуманітарної складової.

Події останнього десятиліття на вітчизняному освітньому просторі, супроводжувались політичною кризою спричиненою неусталеністю демократичних і правових засад суспільних інституцій, їх обтяженістю бюрократично-корумпованою мережею позаконних стосунків між державним чиновництвом, активною громадою та окремою особистістю у її природних прагненнях і інтересах, пошуком суспільних резервів для її розв'язання, масштабним громадським рухом, що поставило на порядок денний нагальність і незворотність суспільної пошани до таких цінностей як «свобода», «демократія», «честь», «гідність», «право на волевиявлення», «етичний вибір» та ін.. Особливий наголос у зв'язку з цим хочеться зробити на тому факті, що увага до спектру громадських цінностей у вітчизняній освіті є віддзеркаленням укоріненості їх у національній ментальності та культурній традиції, а також, на жаль, недостатній розробленості та актуалізації у педагогічній практиці.

Необхідно виокремити як нову для сучасної соціокультурної ситуації проблему включення аксіологічної освітньої проблематики у питання щодо міжнародної та міжкультурної взаємодії, розв'язання міжнаціональних конфліктів. У контексті загострення міжнародної напруги навколо ескалації військового протистояння у окремих регіонах, посилення терористичних загроз, небезпек випробування міжнародної спільноти на вірність і відданість універсальним цінностям мирного розв'язання міжнародних конфліктів на основі поваги до права на вільне самовизначення маємо означення такого аспекту питання як пропаганда та ідеологія в освіті, особливо характерні для російського освітнього дискурсу. Так, наприклад, стверджується, що моральне виховання молоді стає предметом невидимої духовно-інформаційної війни, в якій головний акцент зроблено на підміні системи цінностей молоді засобами освіти, кіно і телебачення з метою приведення у стан керованості, а система освіти визначається інструментом управління суспільством до бажаного стану та навіть інструментом стратегії встановлення «нового світового порядку» [5]. На цій основі постає ряд питань: ролі освіти у боротьбі ідеологій держав, можливості подолання культурного традиціоналізму в освіті та сприйняття нею нових цінностей, доцільності врахування і збереження засобами освіти

національного менталітету, аналізу перспектив гармонізації національних освітніх систем. Кожен аспект питання потребує окремого аналізу, втім загальним у їх вирішенні стане осмислення історичного досвіду подолання тоталітарних ідеологем у суспільній та індивідуальній свідомості, глибоке переосмислення та переоцінка цінностей у пострадянській освітній практиці. Звернення до культурологічного підходу за цих умов стало визнанням значущості цінностей як регулятивного компонента будь-якої культури, як втілення ідеалів і уявлень про еталон, як ядра культури, що забезпечує їх інтегративну функцію в соціумі.

Новою обставиною, що продукує нові соціокультурні цінності, які мають бути ще осмислені у процесі інноваційних перетворень системи вищої освіти, є наслідки інформаційної революції і швидких темпів поширення універсальних комунікаційних систем та викликана цим універсалізація змісту освітніх цінностей. Тенденції реального розвитку системи вищої освіти з опорою на наявні в національній системі освіти позитивні традиції і культурні досягнення, та урахування світового соціального досвіду організації освітньої діяльності заклали підвалини зближення та взаємодоповнюваності національних освітніх систем, інтеграції вищої освіти у світову соціальну систему освіти. Стриженою соціокультурною цінністю загальнонаціональної будови системи вищої освіти вочевидь стане подальша гуманізація системи суспільних відносин.

Не можна залишити поза увагою і деформуючі впливи культури постмодерну на освітню систему, які створюють небезпеки та загрози професійного та морального становлення молоді: інфляція інформації (перевиробництво інформації створює ситуацію інформаційного творення реальності, адже сфера фактичної реальності виявляється меншою простору інформації про неї); анігіляція цінностей (у потоках суперечливої інформації молодь не отримує готових стандартів і зразків для самовизначення, виявляється нездатною сформулювати стійкі орієнтири, цінності, набуває схильність до девіантної поведінки); неузгодженість інформації і знань (насиченість й динамічність інформаційних потоків перешкоджають її осмисленню, не впливають на глибинні пласти людської свідомості, особистісне становлення); функціоналізація освіти (корисність інформації трактується суто прагматично, як ефективність використання для конкретних дій); деінституціалізація освіти (освіта перестає бути соціальним інститутом, оскільки вже не створює, не відтворює і не передає стійкі зразки соціальної поведінки,

поступаючись місцем засобам масової інформації, набуває форму особливих дискурсивних практик) та інші [4]. Стан неспорядкованості та інваріантності можливостей в сучасній культурі орієнтує вищу школу на перегляд принципів побудови навчально-виховного процесу, що сприяють творчій активності особистості студента, прагненню до саморозвитку: забезпечення діалогічності освітнього процесу; зміщення активного інтересу до дисципліни з контексту заняття у вільну творчу діяльність, створення творчої, вільної атмосфери взаємодії.

Висновок. В умовах змін в економіці, науці, культурі, в соціальних відносинах і суспільній свідомості система освіти освітня політика можуть стати фактором сталого розвитку. Особливого звучання на тлі нестабільності освіти і суспільства в цілому набувають питання взаємодії освіти і культури, подолання культурного вакууму. Необхідно простежувати відповідність між традиційними гуманістичними цінностями і новими ціннісними пріоритетами людей, що виникають як відголос на вимогу часу і які в основі своїй не повинні руйнувати традиційну духовність. Культурна домінанта в освіті повинна стати інтегруючою основою і запобігати подальшому посиленню деструктивних процесів у суспільстві.

Становлення нової української державності і інтеграція вітчизняної освіти в світовий освітній простір надає освіті вирішального значення у формуванні системи сучасних соціально значущих цінностей. Обґрунтування пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освіти в нових умовах на засадах культурологічного підходу задає обриси інноваційної освітньої концепції, що визначає

сенса, мету, форми, методи та інші засадничі основи діяльності вищих навчальних закладів.

Затребуваними часом стають змінити самої гуманітарної освіти з її культуро творчими функціями розвитку цілісної людини і цілісного знання, побудованої на основі нарощування ресурсу творчого мислення, духовно-морального саморозвитку. В такому випадку з позицій культурологічного підходу змістовна складова інноваційної діяльності вищих навчальних закладів розуміється не просто як збільшення дисциплін гуманітарного циклу, а як докорінна зміна освітнього середовища з перспективою формування високого потенціалу моральних сил і творчої особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. - / В.Г. Кремень. - К.: Грамота, 2005. - 448 с.
2. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.) / Б. Т. Лихачев. - М., 1996
3. Наливайко Н. В. Теоретико-методологический аспект современной образовательной политики / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин. - Новосибирск, Изд-во СО РАН. - 2007. - 230 с.
4. Пилюгина Е.В. Образование в социальном пространстве постмодерна: тенденции и перспективы / Е.В. Пилюгина // Studia Humanitatis - 2013. - № 2. - Режим доступа до журн. <http://st-hum.ru/sites/st-hum.ru/files/pdf/pilyugina.pdf>
5. Субетто А. И. Воспитание молодежи России в условиях современной глобализации / А. И. Субетто. - URL: <http://www.trinitas.ru/rus>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Машкіна Світлана Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Коло наукових інтересів автора – освітня інноватика, педагогічна аксіологія.

УДК 376 : 613.72–053.5

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГІВ З КОРЕКЦІЙНОГО ПЛАСТИК-ШОУ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ РУХОВІ ПОРУШЕННЯ

Юлія МЕЛЬНИЧЕНКО (Кіровоград)

Сьогодні серед дитячого населення України простежується тривожна ситуація із загальним станом здоров'я та фізичного розвитку. У переважній більшості дітей спостерігаються різні порушення опорно-рухового апарату [2]. Щоб запобігти погіршенню загального психофізичного розвитку дітей, потрібні нові, оригінальні форми корекційно-профілактичної роботи з дітьми. В руслі наших досліджень різноманітних оздоровчих систем, розпочатих в попередній статті, слід особливо відзначити

вітчизняну естетико-оздоровчу систему **М. М. Єфименка** під назвою **горизонтальний пластичний балет (ГПБ), або пластик-шоу** [2; 3], яка на практиці довела свою ефективність. Автором були розроблені загальні теоретико-методологічні підвалини цієї системи, головним чином для дорослих. Відносно не розробленим залишився фрагмент використання можливостей пластик-шоу саме для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з метою корекції

їхньої рухової сфери. Це і становить актуальність виконаного дослідження.

У першій статті нами було почато обґрунтування основних принципів побудови системи корекційного горизонтального пластичного балету для дошкільників з порушеннями ОРА. У цьому дослідженні ми проаналізуємо літературні джерела, висвітлимо недостатньо розкриті проблематику наукових пошуків і сформулюємо відповідні принципи організації корекційного пластик-шоу як напряму арт-терапії для дітей.

У 80-90-х роках минулого століття по всьому світі розповсюдилася така загальнооздоровча система, як **аеробіка**. Вона була створена американським лікарем **Кеннет Купер** і призначалася для подолання наслідків поширених у суспільстві таких негативних явищ, як гіподинамія, нервові перенапруження, надмірне харчування тощо. Довгий час аеробний тренінг розуміли тільки як біг підтюпцем. Пізніше американська актриса **Джейн Фонда** розвинула цю ідею і створила більш привабливу з естетичної точки зору **танцювальну аеробіку** – різновид фізичних вправ, при яких спеціальні рухи виконуються під відповідну ритмічну музику. За своєю основою танцювальна аеробіка – один із напрямів так званої «низькоударної аеробіки» середньої інтенсивності, яка базується на циклічних рухах, що виконуються у відносно невисокому темпі, але досить тривалий час без спеціального обладнання. Крім того, в аеробіці немає вправ, які виконуються на килимку в положенні лежачи. Віддаючи належне системі танцювальної аеробіки Джейн Фонда за її доступність, музикальність, естетичну привабливість та загальнооздоровчий ефект, слід відзначити деякі моменти, які, на наш погляд, з наукових позицій розроблені недостатньо. Аеробіка з самого початку передбачалась для оздоровлення дорослих людей з хронічними проблемами здоров'я. Значно пізніше з'явився такий напрям, як дитяча аеробіка. Всі вправи в танцювальній аеробіці виконуються у вертикальному положенні стоячи, при цьому ігноруються більш значущі для дітей дошкільного та шкільного віку рухові дії у положенні лежачи, на чотирьох, сидячи та на колінах. Це обумовлено тим, що скелет (хребет) дитини ще не сформований і потребує більш помірних гравітаційних навантажень. Також в основі тренувань з танцювальної аеробіки, на жаль, відсутній найбільш природний еволюційний метод вправління: від лежачо-горизонтальних положень до більш вертикальних, включаючи позу прямостояння. До того ж, великий перелік протипоказань певною мірою обмежує її оздоровчо-тренувальні можливості.

Підсумовуючи вищезазначений фрагмент, вважаємо за необхідне взяти для розробки методологічних основ горизонтального пластичного балету **принцип музично-ритмічного супроводу**, що робить оздоровчу систему більш естетичною і емоційно насиченою. Пізніше в Радянському Союзі була створена своєрідна альтернатива танцювальної аеробіці у формі **ритмічної гімнастики**.

В останнє десятиріччя у світі поширюється **естетична гімнастика**. Це синтетичний вид спорту, в якому поєднуються художня гімнастика, танець, акробатика, характеризується умінням передавати загальний характер музики в русі, надаючи йому цілісності, злиття, свободи, витонченості й емоційного забарвлення, в основу якого покладено природні рухи всього тіла. Вона бере свій початок ще від «вільних танців» (сучасний модерн), які були основою танцювальної школи **Айседори Дункан** з використанням давньогрецької пластики. Естетична гімнастика гармонійно охоплює як ритмічні, так і пластичні елементи. Існує плавний перехід від одного руху до іншого: кожен новий рух наче продовжує попередній. Естетичною гімнастикою можна займатися з дошкільного віку.

Позитивними моментами даної системи є:

1. Відхід від суто спортивних надмірних (травмуючих) навантажень на скелет (хребет) у напрям естетизації рухів та більш щадних оптимальних фізичних навантажень.

2. Використовування виразної інтерпретації (тлумачення) музики через рухи; в основу танцю покладені природні рухи, які, вірогідно, формувались протягом еволюції людини.

До недоліків естетичної гімнастики треба віднести те, що нею передбачаються тільки групові гімнастичні вправи, при цьому відсутній еволюційний метод вправління: переважна більшість вправ виконується у вертикальному положенні, що може викликати травмуючий ударно-струшуючий ефект на ще не сформований скелет дитини (особливо такі елементи акробатики, як стрибки, підскоки, спіральні повороти). До того ж система є суто жіночим видом спорту і не передбачає занять для хлопчиків.

З естетичної гімнастики нами взято **принцип естетизації рухової активності**, що полягає в забезпеченні тісного взаємозв'язку рухів із музикою і хореографією. Також має важливе значення **принцип природності і гармонійності танцювальних рухів**.

Окремо слід проаналізувати сутність **каланетики Каллан Пинкней** – фітнес-гімнастики та комплексу з 29 статичних вправ, спрямованих на розтягування і скорочення м'язів, в основі яких лежать йогівські асани. Під

час виконання цих вправ задіяні всі м'язи одночасно, а при регулярних заняттях відбувається прискорення обміну речовин, тому заняття калланетикою – ефективний і швидкий спосіб корекції фігури. Крім того, цей комплекс вправ може допомогти в боротьбі з остеохондрозом та болями у спині. Вправи практично не вимагають вашого переміщення у просторі. Родзинка полягає в напрузі певних груп м'язів під час фіксування різних стійок. Протягом занять калланетикою всі м'язи розвиваються рівномірно.

Зазначимо низку позитивних моментів калланетики:

1. Профілактичний аспект: у вправах відсутні ривки і стрибки, які можуть травмувати коліна і спину.

2. Близькі до кластичної йоги та стретчингу, статичні вправи калланетики на розтягування м'язів викликають активність глибоко розташованих м'язових волокон і запобігають виникненню болю у них.

3. При відносно тривалому статичному навантаженні на м'язи зростає рівень метаболізму в тканинах (збільшується швидкість обміну речовин), тобто м'язи із млявого стану приводяться в стан природно-напруженого рельєфу.

4. Корекційна спрямованість насамперед сприяє подоланню негативних наслідків остеохондрозу та знижує больовий синдром в шийному та поперековому відділах хребта.

Проте необхідно звернути увагу на деякі, на наш погляд, недосконалості цієї системи: при повільності виконання вправ ця гімнастика передбачає інтенсивне м'язове напруження, що порушує природний стиль рухової активності (горизонтальні рухи мають бути повільними і не передбачають значне напруження м'язів); спостерігається переважне використання статичних (йогівських) асан та вправ на розтягування м'язів, що в деякій мірі обмежує повноцінний розвиваючий та тренувальний ефект; майже всі вправи виконуються на місці без переміщення в просторі.

З калланетики ми взяли **принцип профілактично-корекційної спрямованості**, в основу якого покладені горизонтально-лежачі положення, які виключають травмуючі ОРА вправи та усувають негативні наслідки і больові відчуття у хребті.

Сьогодні також популярною у світі є так звана **тибетська гімнастика**, методичні основи якої було сформульовано *Пітером Келдером* у роботі «**Око відродження**» (1938 р.). За своєю основою вона досить проста, а заняття триває приблизно 15 хвилин в день. Комплекс тибетської гімнастики складається з п'яти спеціальних вправ, які носять характер

своєрідних ритуалів, покликаних нормалізувати енергетичний стан людини за допомогою рухової активності. Прихильники цієї системи вірять, що тіло людини має 19 енергетичних центрів, «вихорів», які обертаються за годинниковою стрілкою з великою швидкістю, якщо людина здорова. Вони забезпечують всі системи організму «ефірною силою». Якщо один з цих вихорів слабшає, то це призводить до хвороб і передчасного старіння. «П'ять тибетських перлин» підтримують «працездатність» цих вихорів. Комплекс містить в собі *п'ять основних вправ-ритуалів: перша дія* – «обертання» до легкого запаморочення, стоячи рівно, руки в сторони; *друга* – лежачи на спині, піднімання голови і прямих ніг; *третя* – стоячи на колінах, нахили голови вперед-назад з прогинанням хребта назад; *четверта*: сидючи на сідницях, спираючись кистями об підлогу позаду – піднімання тулуба, утворюючи «стіл»; *п'ята*: упор лежачи прогнувшись – підняти таз, утворивши при цьому своєрідну «піраміду».

Значущими фрагментами в тибетській гімнастиці є:

1. Переважна більшість вправ (чотири із п'яти) виконуються у лежачих або горизонтованих вихідних положеннях, частіше в чотирьохопірних позах, що, з одного боку, дозволяє досягти стану розслаблення скелета та м'язової системи, а з іншого – гармонізувати фізичне навантаження. Це складає сутність профілактично-корекційної спрямованості цієї системи.

2. Простота і доступність у виконанні для всіх верств населення.

3. Вправи комплексу спрямовані головним чином на роботу з енергіями тіла людини, «наповнюючи вихори ефірною силою, збільшуючи швидкість їх обертання і надаючи йому стабільність».

4. Синхронізація (ритмізація) рухів з особливим режимом дихання.

До недоліків розглянутої системи слід віднести: недотримання еволюційної послідовності виконання «вправ-ритуалів»; деякі з них щодо дошкільників та дітей молодшого шкільного віку (прискорюючі обертання навколо себе) є складними і можуть спричинити у них запаморочення.

Таким чином, з тибетської гімнастики для організації тренінгів з пластик-шоу можна взяти **принцип синхронізації та ритмізації рухової діяльності й дихання**.

Важливою також являється **гімнастика у-шу** – це узагальнена назва бойових мистецтв, що існують в Китаї з давніх часів. Але на пострадянському просторі цей напрям прийнято називати кунфу, а іншу складову – гімнастичні

вправи, – які є основою фізичного і духовного вдосконалення людини, названі **у-шу**. Як своєрідне мистецтво, воно дозволяє розвинути приховані здібності організму, швидко відновити витрачені ресурси, домогтися оздоровлення та самовдосконалення. Гімнастика у-шу базується на комплексі вправ, містить у собі фізичну і дихальну практику, до того ж спрямована на досягнення гнучкості, розвиток м'язів і суглобів, підтримання витривалості.

На наш погляд, ця гімнастична система має такі переваги:

1. Підтримує та розвиває достатній рівень гнучкості ОРА.
2. Формує правильну поставу.
3. Ефективно розвиває серцево-судинну і дихальну системи організму.
4. Завдяки ритмічності, плавності і повільності рухів можна уникнути розтягнень зв'язок і сухожиль.
5. Знімає емоційну і м'язову напругу.

Стосовно теми, що розглядається у статті, варто зазначити деякі недосконалості: відсутність еволюційної логіки чергування вправ; порушено шосте методичне правило рухового розвитку дитини, за яким у вертикалізованих високих положеннях передбачено виконання відносно швидких та динамічних вправ, в той час, як в у-шу майже всі вправи робляться повільно.

Із древньої китайської гімнастики у-шу нами було взято **принцип неперервності виконання рухів (принцип «струмка»)**.

Також популярною в усьому світі є **система оздоровлення хребта Поля Брега**, щодо якої дуже вдалим слід вважати такий вислів древніх: «Людина настільки молода і здорова, наскільки гнучкий і здоровий її хребет» [1]. Автор технології вважає хребет людини умовною вішалкою для всіх хвороб. Сьогодні популярними є 5 оздоровчих вправ для хребта, розроблені П. Брегом, який вважав, що причиною багатьох хвороб людини є викривлений стан хребта внаслідок різних обставин: неправильної постави, непомірних навантажень, різких поштовхів, травмування тощо. Це своєю чергою призводить до виникнення різних проблем внутрішніх органів, що іннервуються з хребетного стовбура [1].

Головною ідеєю оздоровлення хребта слід вважати його розтягування (тракцію). П. Брег вважає: чим довший хребетний стовбур людини, тим тривалішим має бути її життя [1]. Іншим аспектом системи є покращення рухливості суглобів окремих хребців та хребетного стовбура загалом.

Позитивні моменти системи:

1. Майже всі вправи комплексу виконуються в лежаче-горизонтальних положеннях розвантаження хребта, що співпадає з нашими

методичними підходами у горизонтальному пластичному балеті.

2. Всі вправи виконуються в чотирьохопірних положеннях, що дуже важливо для рівномірного навантаження на всі біоланки скелету.

3. Дозована тракція хребетних спинальних структур сприяє оздоровленню.

4. Плавність, повільність, природність темпу виконання рухів, що також є ключовим моментом корекційного пластик-шоу.

5. Комплексний підхід до оздоровлення людини, який містить не лише конкретні вправи, а й раціональне харчування, дотримання режиму дня, необхідного ступеня рухової активності тощо.

До відносно слабких місць, з позиції методології, слід зарахувати відсутність еволюційної логіки у формуванні та оздоровленні опорно-рухового апарату, хоча автор й віддає справедливу перевагу вправам у положенні лежачи; відсутність ігрових образів вправ, що значною мірою підвищило б мотивацію до занять особливо дітей дошкільного віку.

З цієї системи ми вважаємо за доцільне взяти до методичних підвалин корекційного пластик-шоу такі положення: **принцип дозованої тракції хребта, принцип «моста» (врівноваженої чотирьохопірності), принцип комплексності**.

Досить самобутньою системою оздоровлення є «Здрава», яка заснована на багатовіковому досвіді слов'янського народу. Вона складається з таких методів: гігієнічна і лікувальна гімнастика, використання цілющих природних факторів, спеціальний масаж та інші методи мануального впливу. **Слов'янська гімнастика «Здрава»** [4], яка ставить за мету удосконалення як фізичного, так і психічного стану людини, пропонує повернутися до більш гармонійного способу життя, а саме: в узгодженні з природою, дотримуючись її законів. Ця система чимось схожа на йогу, але й має свої відмінності. Специфічні комплекси вправ слов'янської «Здрави» спрямовані на підвищення рівня енергетики та покращення функціонального стану людини. Привертає увагу комплекс вправ «Опокійна техніка», що виконуються в положенні лежачи на спині, руки вздовж тіла або підняті, очі заплющені – розтягувати тіло (хребет) в протилежні напрями [4].

Позитивні моменти цієї системи:

1. В основу тренувань системи покладено природні рухи людини (дитини), створеної чотирма стихіями (Земля, Вода, Повітря, Вогонь), які використовують закономірності рослинного і тваринного світу.

2. Згідно триглав Дух-Душа-Тіло, саме з голови потрібно в першу чергу починати виконання релаксації, щоб далі розслабити і все тіло [4].

3. Передбачає ідеомоторний (енергоінформаційний) аспект вправлення на основі використання дихальних технік.

Недоліками слов'янської «Здрави» є те, що майже всі вправи виконуються у вертикальному положенні, часто починаючи з ніг, що суперечить цефало-каудальному принципу побудови рухів дитини (людини) та шостому авторському методичному правилу (стан максимального розслаблення досягається саме у лежачих або горизонтованих положеннях).

Зі слов'янської гімнастики нами виділено **принцип зв'язку з природними силами (стихіями)** (Земля, Вода, Повітря, Вогонь), а також **принцип енергетичного стимулювання** (поповнення енергетичного ресурсу людини).

Також у руслі цього дослідження привертають увагу досить цікаві розробки **Фірилової Ж. Є. та Сайкіної Є. Г.**, які створили свою систему під назвою «**Лікувально-профілактичний танок «ФІТНЕС-ДАНС»**» з метою профілактики різних захворювань у дітей дошкільного віку [5]. Ця програма оздоровчого танцю містить вправи коригуючої гімнастики, спрямовані на зміцнення опорно-рухового апарату, сприяє оздоровленню різних функцій і систем організму. Всі комплекси танцювальних вправ виконуються під спеціально підібрану музику в єдиному темпі і ритмі, здебільшого потоковим способом. Під впливом музики покращуються фізіологічні та психічні функції дитини, завдяки великій силі емоційного впливу ця система сприяє формуванню у групи єдиного емоційного пориву, почуття згуртованості, спонукає активно виражати музику в русі. Застосування музики на заняттях «Фітнес-Данс» допомагає боротися з монотонністю, сприяє подоланню втоми, посилює заданий характер руху і прискорює оволодіння технікою рухів. Основне завдання при заняттях ЛПТ – це зміцнення здоров'я дитини, профілактика найпоширеніших захворювань та корекція наявних відхилень.

До позитивних сторін танцю, на наш погляд, слід віднести: 1. Профілактично-корекційну спрямованість (формування правильної постави, профілактика плоскостопості).

2. Функціональний розвиток всіх систем організму; використання суглобової гімнастики і танцювальних вправ на розтягування і розслаблення м'язів, дрібної моторики та пропріоцептивної чутливості.

3. Сприяння розвитку почуття ритму, музичного слуху, пам'яті, уваги, умінню узгодити рухи з музикою. Музика благотворно впливає на психосоматичну сферу дитини.

4. Формування навичок виразності, пластичності, граціозності і витонченості танцювальних рухів і танців; сприяння вихованню вміння емоційного виразу, розкутості і творчості в русі.

Не досить невдалим вважаємо застосування у «Фітнес-Дансі» стройових вправ, ЗРВ при ходьбі на місці і в пересуваннях, бігу, стрибків.

З цієї системи ми винесли для себе **принцип гармонізації рухів через музичний супровід і образ.**

Резюмуючи виконане аналітичне дослідження, виділимо найголовніші із вищезазначених теоретико-методологічних постулатів, які доцільно використати у побудові майбутньої системи корекційного пластик-шоу як форми арт-терапії для дітей з порушеннями ОРА:

1. **Принцип театралізації та естетизації рухової активності** (музично-ритмічний супровід, естетизація рухової активності, гармонізація рухів через музичний супровід і образ).

2. **Принцип багаторівневої гармонізації** (природність танцювальних рухів, гармонія рухів через музичний супровід і образ, поєднання фізичного, інтелектуального та духовного напрямів розвитку дитини).

3. **Принцип антигравітації** (вправлення у горизонтальних, чотирикопирних положеннях з елементами тракції скелета, хребетного стовпа).

4. **Принцип усвідомленого дихального супроводу** (синхронізація, ритмізація рухової діяльності й дихання через музично-ритмічний супровід).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брегг П. Хребет – ключ до здоров'я. СПб. : Діля, 2003. – 120 с.
2. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія / М. М. Єфименко. – Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2013. – 356 с.
3. Єфименко Н. Н. Горизонтальный пластический балет : новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых / Н. Н. Ефименко. – Таганрог : Познание, 2001. – 176 с. : ил.
4. Мешалкин В. Э., Хранитель – Славянская гимнастика. Свод Здрaвы Велеса. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с. : ил.
5. Фирилева Ж. Е., Сайкина Е. Г. Лечебно-профилактический танец. «ФИТНЕС-ДАНС». Учебное пособие – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 348 с. , ил.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельніченко Юлія Володимирівна – інструктор-викладач з пластик-шоу авторського педагогічного Центру реабілітації рухом (АПЦ-ЦРР) М. М. Єфименка (м. Одеса).

Коло наукових інтересів: нові методичні підходи до фізичного виховання та оздоровлення дітей і дорослих, корекційний горизонтальний пластичний балет як форма арт-терапії для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

УДК 37.091

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В НІМЕЧЧИНІ

Тетяна ПРИБОРА (Кіровоград)

XXI століття характеризується безпрецедентним попитом на освіту, яку розглядають як джерело соціального, економічного, політичного і культурного розвитку суспільства. Відтак до педагогів, як до головних учасників освітнього процесу, пред'являються високі вимоги. У зв'язку з цим, виникає потреба у пошуку відповідей на питання, звернені до підготовки педагогічних кадрів, її змісту, структури та форм організації. У кожній країні накопичений досить багатий досвід щодо забезпечення такої підготовки, який може стати надбанням для іншої країни, що дозволить уникнути повторення помилок, розкрити нові підходи до рішення низки проблем, а також розвивати єдиний освітній простір.

До аналізу різних аспектів освітнього простору Німеччини зверталися багато вітчизняних учених.

Особливості розвитку німецької школи досліджували В. Баєр, В. Млинців, А. Болотова, А. Валицкая, Н. Воскресенская, Б. Вульфсон, А. Демин.

Проблеми шкільного утворення Німеччини розглядали М. Васильєва, Е. Полупанова, М. Тихонова та ін.

Питання підвищення кваліфікації вчителів досліджували Э. Зеєр, К. Штартман та ін. Питання вищої освіти Німеччини детально розглядали О. Ворожейкина, Ф. Ратнер, В. Соколинский.

Метою нашої статті є дослідження змісту, структури і форм організацій підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині.

Розглянемо особливості організації системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині на основі її розвитку на землях Баварії.

Підвищення кваліфікації відіграє важливу роль у роботі учителя, оскільки воно розширює знання і компетенцію і надає можливість проаналізувати свою педагогічну і фахову діяльність, сприяє якості і вдосконаленню освіти і допомагає учителю відповідати суспільним вимогам, що постійно змінюються і розвиваються.

Міністерство освіти і культури федеральної землі Баварії за пропозицією Координаційної ради підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дворічну визначило програму планування заходів підвищення кваліфікації учителів. Школи щорічно отримують інформацію про

заходи, що проводяться у регіоні. Керівництво школи повинне заздалегідь повідомляти в інститути підвищення кваліфікації про кількість учителів і заходи, які вони бажають відвідати. Це є основою для планування заходів підвищення кваліфікації у Баварії.

Державне підвищення кваліфікації учителів у Баварії за місцем проведення та типом установи, в якій воно відбувається, поділяється на центральний, регіональний, місцевий та шкільний рівні [3, с. 260].



Проведення *центрального* заходів здійснюються у тому випадку, якщо виникають шкільні навчально-виховні проблеми, які вимагають підвищення кваліфікації учителів за певним напрямом. Наприклад, інноваційний розвиток вимагає експертних знань, нові цілі у виховній політиці вимагають свого здійснення на території усєї землі. Рішення про проведення центральних заходів приймається Міністром культури після вивчення потреб. Так, останніми роками магістральними напрямками в змісті земельних курсів стали такі, як підтримка шкільної реформи і розвиток шкільної справи, рішення основних педагогічних завдань і вдосконалення організаційної структури загальноосвітньої і інших типів шкіл, підвищення кваліфікації їх керівників, підвищення кваліфікації учителів позаштатними інструкторами. Інший важливий напрям – це міжпредметний підхід до суспільно значущих проблем: профілактика наркоманії і токсикоманії в школах, отримання медичних знань учнями, дотримання ними здорового

способу життя; інновації в предметах, що викладаються, знайомство з новими інформаційними і комунікативними технологіями. Постійно проводиться робота з поглиблення професійних знань учителів-предметників, яка передбачає проведення курсів з музики, мистецтва, біології, фізики, хімії, математики, політики, економіки, латинської мови тощо. Пріоритети центрального рівня підвищення кваліфікації визначають Міністр культури, Прем'єр-міністр, земельний інститут підвищення кваліфікації учителів. У Баварії функціонують Академія підвищення кваліфікації учителів і управління персоналом і Державний інститут шкільної якості і освітніх досліджень.

Міністерство у справах шкіл, молоді і дітей і Вища комісія з нагляду за діяльністю шкіл сприяють формуванню культури підвищення кваліфікації і реалізації пропозицій, які дозволяють усім учителям виконати зобов'язання з підвищення своєї кваліфікації. Учителі направляються у відрядження для участі в заходах підвищення кваліфікації державного рівня. Для участі в короткострокових курсах надається звільнення від навантаження на необхідний період часу. Для участі в тривалих заходах робиться перерахунок участі в заході на навчальне навантаження.

Розглянемо діяльність інститутів підвищення кваліфікації на прикладі Академії підвищення кваліфікації учителів в Діллінгені федеральної землі Баварія. Діяльність Академії спрямована на сприяння процесу перепідготовки співробітників через установи системи підвищення кваліфікації, через соціальні заходи з обміну знаннями і досвідом як з актуальних питань політики в області підвищення кваліфікації і викладання спеціальних предметів, так і через створення навчально-методичних матеріалів і систему консультування на місцях.

Академія надає послуги в інформуванні і документальному забезпеченні педагогів і громадськості з питань. Вона проводить професійні і педагогічні консультації щодо політики і управління системою освіти, пошуку конкретних рішень в різних педагогічних ситуаціях. Серед завдань Академії слід виділити наступні:

1) проведення курсів підвищення кваліфікації для учителів (окрім учителів фізкультури і релігії), мультіплікаторів, керівників освітніх установ, представників нагляду за шкільним утворенням Баварії;

2) розвиток і апробація форм і методів ведення шкільної справи у рамках концепції підвищення кваліфікації учителів, згідно якої здійснюються їх навчання і перенавчання;

3) підготовка керівників і викладачів регіональних закладів підвищення кваліфікації;

4) розробка методичних матеріалів по проведенню різного роду заходів по підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів;

5) розробка навчальних програм і планів для усіх типів шкіл. [3, с. 262]

З метою підвищення професіоналізму учительського та керівного складу шкіл Академія в Діллінгені пропонує програму основних напрямків роботи відповідно до типу навчального закладу, мети та цілей підвищення кваліфікації. Робота зі слухачами ведеться за наступними напрямками: навчальний процес (наукові, дидактичні, предметно-методичні теми; доповнення освітніх стандартів та навчальної програми PLUS; педагогічне діагностування; компетентнісні та особистісноорієнтовані форми роботи), особистісний розвиток (формування кадрового резерву керівного персоналу школи, саморегуляція учителя), розвиток школи (оформлення шкільної програми розвитку, колективна і індивідуальна робота в Інтернеті, розвиток партнерських стосунків в межах школи та між навчальними закладами), робота з ІКТ, формування соціальних компетенцій [9].

Таким чином, аналіз нормативної документації показує, що основним завданням підвищення кваліфікації учителів в Німеччині є поглиблення їх професійної підготовки. Це означає не лише вдосконалення підготовки з предмета, що викладається, але і цілеспрямовану (що виходить за рамки змісту університетської освіти) роботу з новітніми даними в області педагогіки, психології і методики викладання з метою їх застосування у своїй професійній діяльності, вивчення і використання останніх технічних досягнень, робота на високому науковому рівні з використанням сучасних засобів масової інформації, наприклад, кабельного телебачення, комп'ютера, знайомство з методологічними і змістовними інноваціями в області міжкультурного навчання.

Концепція підвищення кваліфікації учителів в федеральній землі Баварія орієнтована, передусім, на *реальну* шкільну практику. Зміст програм підвищення кваліфікації визначаються виходячи з потреб конкретної школи. З іншого боку, учасники програм з підвищення кваліфікації в ході її реалізації постійно звертаються до шкільної практики, щоб критично осмислюють свою діяльність, зіставляють її з новими концепціями і формулюють нові компетенції. Показники якості підвищення кваліфікації включають:

1) пряме впровадження змісту курсів в освітню практику;

2) навчання як фундаментальним основам, так і знанням з варіативної частини навчального плану;

3) презентація інноваційних елементів в шкільній практиці;

4) двосторонній обмін досвідом між учителями;

5) надання конкретних матеріалів і допомоги в організації навчальних занять;

6) залучення до довгострокового процесу спостереження і оцінювання професійної діяльності [7, с. 34].

Регіональне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Федеративній Республіці Німеччина проводиться (залежно від типу шкіл) як урядом, так і уповноваженими представниками Міністерства освіти і культури [7, с. 35].

Муниципальне (місцеве) підвищення кваліфікації здійснюється відомствами у справах школи [7, с. 36].

Внутрішньо шкільне підвищення кваліфікації учителів організовується самими школами. У ньому бере участь, як правило, викладацький склад цієї школи. Воно є однією з найпоширеніших форм підвищення кваліфікації педагогів. Внутрішньошкільні заходи включають пропозиції із спеціальних, дидактичних, методичних, педагогічних і організаційних питань, а також питань оцінки шкільних програм, роботи в школі і на занятті. При цьому робиться акцент на формуванні у педагогічних кадрів усвідомлення загальної відповідальності за розвиток школи, за підвищення і гарантування якості діяльності школи. Підтримка проведення внутрішньошкільних заходів підвищення кваліфікації здійснюється за рахунок надання проектних засобів для підвищення кваліфікації.

В останні десятиліття все більше іноземних фахівців в області підвищення кваліфікації учителів відзначають, що, незважаючи на істотну роль курсового навчання і методичної роботи в школі, основні цілі розвитку професіоналізму досягаються, передусім, в результаті власних зусиль педагогів. Розглядаючи самоосвіту як діяльність, мету якої визначає учитель самостійно, і яка не є предметом директивного керівництва і оцінки з боку методиста. Фахівці в області підвищення кваліфікації бачать в ній ефективний засіб розвитку самостійності мислення учителя, його готовності брати на себе відповідальність за ті або інші рішення в професійній роботі [7, с. 37].

Велике значення в підвищенні кваліфікації має Інтернет, у рамках якого, знаходячись за комп'ютером в будинку або в школі, можна повністю або частково вивчати програму курсу

підвищення кваліфікації, співпрацювати і обмінюватися досвідом з іншими учасниками в режимі online. За рахунок такої організації навчання можна знизити витрати, наприклад, на проїзд до місця проведення семінару, а також витрати на відрядження [8, с. 49–50].

В останні роки однією з інноваційних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в розвинених країнах є модерація. Модерація (з лат. *moderatio*) означає регулювання, управління, керівництво, а модератор – наставник, керівник. Модерація як освітня технологія уперше була розроблена в 60-70-і рр. XX ст. в Німеччині і описана в роботах учених Д. Клеберта, М. Нойланда, В. Циммерманна, М. Хартманн. В основу розробки мети, змісту і методів модерації покладені педагогічні, психологічні і соціологічні аспекти, спрямовані на забезпечення комфортності в групі кожного учасника, на формування їх спрямованості на досягнення результатів. Методи модерації, на думку практиків, цілеспрямовані, ефективні, їх використання припускає особисту відповідальність кожного учасника процесу за свої дії і досягнення загального результату.

Модерація припускає створення творчих (проблемних) груп педагогів, працюючих під керівництвом модератора з числа найбільш досвідчених учителів. Модерацію характеризують наступні ознаки:

1) учасники діяльності (групи дорослих слухачів-учителів і «команди» керівників-модераторів);

2) педагогічні завдання, які вирішуються за допомогою цієї форми (пошук шляхів рішення проблем в процесі підвищення кваліфікації учителя);

3) набір актів, ситуацій (оригінальна дидактика модерації);

4) алгоритм діяльності (хід процесу, фази кожного з його ланок на тому або іншому етапі);

5) конкретні умови (часові рамки, середовище навчання).

Модераторські семінари завданням своєї діяльності ставлять не лише підвищення професійної компетенції учителів і керівників освітніх установ, але і їх підготовку як модераторів, здатних навчати своїх колег вирішенню актуальних проблем [1].

Також з метою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Німеччині використовуються інші інноваційні форми.

«Модель безперервного тренінгу» (Konstanzer Trainings Modell) – програма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що дозволяє знаходити нові методи в професійній діяльності. МБТ подає знання на основі конфлікт-орієнтованого підходу. Педагоги

навчаються конструктивному регулюванню конфліктів, що проявляються в порушеннях дисципліни. Ця програма «подолання конфліктів» повинна допомогти учителям опанувати технологію актуального конфлікт-менеджменту в класі. Для вирішення використовуються тренінги-тандеми (парні тренінги), виходячи з принципів заощадження часу і індивідуалізації процесу. Освоєння програми тренінгу, що включає технологію попередження конфліктів, адекватного реагування на конфліктні ситуації і стратегії управління конфліктом в класі, призводить до створення власної програми тренінгу на базі типових ситуацій, а робота з колегами дозволяє проаналізувати власну поведінку в них і вибрати ефективнішу стратегію [6, с 218].

«Гамбургська модель», основу якої складає прагматичний підхід до організації процесу підвищення кваліфікації педагогів, спрямована на задоволення суб'єктивних інтересів педагогічних кадрів.

«Супервізія» (Supervision) – консультування педагогів з метою аналізу їх професійної діяльності. У німецькій мові слово «Supervision» активно використовується вже 30 років, хоча, як відзначається в тлумачному словнику німецької мови Duden, воно має латинське походження (*supervisio* –нагляд, контроль, спостереження. Як і модерація, консультування уперше з'явилося і стало використовуватися у виробничій сфері з метою підвищення кваліфікації працівників в результаті власної праці.

Секвенції – форма вдосконалення професійної майстерності учителя, для якої характерне з'єднання повсякденної роботи в школі із заходами з підвищення кваліфікації. Вона є довгостроковим навчальним процесом, де отримання результатів відстрочене в часі і перенесення знань, отриманих під час підвищення кваліфікації, у повсякденну практику школи вимагає багато часу для ретельної перевірки конкретного нововведення, аналізу умов його впровадження.

Отже, система підвищення кваліфікації представлена різноманітними традиційними й інноваційними формами вдосконалення професійної майстерності шкільних учителів: навчальні курси, семінари, внутрішньошкільні заходи з підвищення кваліфікації, кооперативні заходи для шкіл, дистанційне підвищення кваліфікації, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, педагогічна супервізія, модерація,

«модель безперервного тренінгу», «Гамбургська модель», секвенції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Лобанова М.А. Модерація в системі підвищення кваліфікації керівників освітніх установ (на прикладі землі Северный Рейн-Вестфалія): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / М.А. Лобанова. – Барнаул, 2004. – 159 с.
2. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://alp.dillingen.de/>. – Назва з екрану.
3. Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst [Електронний ресурс] – 2002. – № 16. – С. 260–265. – Режим доступу до статті: http://www.km.bayern.de/medien/km_links/datei/amtsblatt/kwmbt-teil1-2002-16.pdf. – Назва з екрану.
4. Baumgartner P. Learning Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen (Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe) / P. Baumgartner, H. Hafele, K. Maier-Hafele. – Innsbruck : Studienverlag, 2002. – 250 s.
5. Beck E. Intranet-basierte Unterstützung von Junglehrpersonen: Das Pädagogische Praxisnetz (PPN) / E. Beck, W. Humpert // Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. – 2002. – Heft 2 (3). – S. 26–37.
6. Dann H-D., Humpert W. Das Konstanter Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – № 48. – S. 215–226.
7. Florian A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades / A. Florian. – Augsburg, 2008. – 346 s.
8. Frank D. Fortbildung online und offline: Kurse bei «Schulen ans Netze. V.» / D. Frank // Computer + Unterricht. – 2002. – Heft 47. – S. 49–53.
9. Schwerpunktprogramm für die Lehrerfortbildung 2015/16 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <https://alp.dillingen.de/akademie/aufgaben/2015.pdf>. – Назва з екрану.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Прибора Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки України та зарубіжних країн II половини XIX – початку XX століття, дошкільна освіта.

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Олександр РАЦУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Визначальною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є формування нового інформаційного середовища, укладу життя, що впливає на ефективний розвиток творчого потенціалу особистості, й вимагає від системи вищої професійної освіти розв'язання завдань розвитку нового типу інтелекту, нового інформаційного світогляду, котрий ґрунтується на розумінні визначальної ролі інформації та інформаційних процесів у природних і соціальних явищах, інформаційної культури (ІК) майбутніх громадян країни, створення іншого образу та способу мислення майбутніх фахівців, пристосованих до швидко змінюваних економічних, технологічних, соціальних й інформаційних реалій навколишнього світу. Ураховуючи те, що системний розвиток ІК майбутніх фахівців відбувається у всіх галузях суспільної практики, основний акцент робиться на створення й розвиток інформаційно-розвивального освітнього середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), активізацію соціумних чинників, які впливають на сформованість ІК викладачів і майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Історико-педагогічний аналіз показав, що традиційно принципами навчання (дидактичними принципами) прийнято називати положення, котрі виражають залежність між цілями підготовки фахівців із вищою освітою й закономірностями, котрі спрямовують практику навчання у ВНЗ. Ученими в царині дидактики (С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, О. І. Бондарчук, І. А. Зязюн, Ч. Райкрофт, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, А. П. Сманцер, О. С. Федій, М. М. Фіцула й ін.) вони розглядаються, «як рекомендації, які спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу, як система загальних і принципово важливих орієнтирів, котрі

визначають зміст, методи, організацію навчання та способи аналізу його результатів» [8, с. 491].

Формулювання мети статті. За мету статті поставлено завдання визначити й описати основні принципи навчання для системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дидактичні принципи виступають як орієнтувальне підґрунтя викладання. Дидактика спирається, головним чином, на такі принципи навчання [1, с. 120]: а) науковості; б) системності; в) зв'язку теорії із практикою; г) свідомості навчання; ґ) єдності конкретного й абстрактного; д) доступності; е) міцності знань; є) поєднання індивідуального й колективного.

Всі ці принципи є взаємозв'язаними та взаємозалежними, вони доповнюють один одного. У практиці навчання вони знаходять застосування у вигляді правил, методів і форм організації та проведення навчальної роботи. У принципах навчання втілено історичний і педагогічний досвід, суспільний сенс, вони репрезентують картину стану процесу навчання.

Принципи навчання визначають професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів за допомогою дидактичної системи, в якій вони виступають як єдине ціле, відбиваючи деяку концепцію. Кожен учений у царині дидактики вищої школи вважає за потрібне викласти свою систему принципів навчання, намагаючись знайти відповіді на питання: для чого, як і чому вчити. Дослідження, проведене М. Г. Гаруновим [3], показує, що можна виокремити п'ять груп стратегічних принципів навчання у вищій школі, котрі синтезують усі наявні принципи. Сюди належать принципи [3, с. 60]: 1) орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; 2) відповідності змісту університетської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) й виробництва (технологій); 3) оптимального поєднання загальних, групових й індивідуальних форм та способів організації навчального процесу у ВНЗ; 4) раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх

соціальних педагогів; 5) відповідності результатів їх підготовки вимогам, які формулюються конкретною сферою професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, забезпечення їх конкурентоздатності й мобільності.

Вищезазначені загальні принципи можуть бути повністю використані в царині навчання із використанням ІКТ. Їх застосування сприяє оптимізації інформаційної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Однак, традиційна система ІКТ вимагає доповнення й деталізації у межах розвитку так званої «комп'ютерної дидактики». Ю. К. Бабанський справедливо зазначає, що «дидактичні принципи у традиційній системі освіти є цілком природними, тому що вони не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують у собі досягнення сучасної дидактики й оновлюються під їх впливом» [2, с. 14].

Ретроспективний аналіз структури та змістовного наповнення принципів навчання (за даними М. Г. Гарунова), показав, що «декларативність, відсутність доказового підґрунтя; суб'єктивність групування й ранжування принципів; відсутність взаємозв'язку та взаємозумовленості, крім того, різне тлумачення, що здійснюється численними авторами-дидактами, робить їх більшою мірою деклараціями, котрі можна розуміти й використовувати по-різному або взагалі не використовувати. Тому доцільно замінити настільки невизначені орієнтири, якими виступають принципи, конкретнішими твердженнями, а прагнення декларувати як провідні орієнтири лише загальні принципи дидактики – це всього-на-всього данина традиції» [3, с. 72].

Сукупність відомих принципів, на думку О. О. Золотарьова, розподіляється на три групи (при цьому навчально-науково-матеріальна база враховується окремо) [4, с. 62]: 1) загальні, котрі включають у себе принципи гуманізації навчання, науковості, системності, розвитку; 2) принципи, котрі стосуються цілей і змісту навчання – відповідності цілей і змісту навчання державним освітнім стандартам; генералізації; історизму; цілісності й комплектності; 3) принципи, котрі охоплюють дидактичний процес й адекватну йому педагогічну систему з її елементами (відповідності дидактичного процесу закономірностям навчання; провідної ролі теоретичних знань; єдності освітньої, виховної й розвивальної функцій навчання; стимуляції та мотивації позитивного ставлення майбутніх соціальних педагогів до навчання; проблемності; поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні; поєднання абстрактності мислення з наочністю в навчанні; свідомості, активності й самостійності майбутніх

соціальних педагогів за керівної ролі викладача; системності й послідовності в навчанні; доступності; міцності оволодіння змістом навчання).

Як додатковий важливий принцип формулюється принцип відповідності навчально-наукової матеріальної бази змісту навчання й дидактичній системі в цілому. Під навчально-науковою матеріальною базою розуміється гнучка, адаптована до завдань навчального процесу матеріально-технічна система, котра включає навчальні приміщення, технічні та програмні засоби навчання, навчально-лабораторне обладнання тощо. Цей принцип завершує логіко-функціональну систему принципів інтенсивного навчання й є матеріальним підґрунтям «комп'ютерної дидактики». Він висловлює комплексний і завершений характер вимог умовам ефективної праці як викладачів, так і майбутніх соціальних педагогів. Дуже важливо, щоб база ВНЗ максимально відповідала специфіці праці, котра визначається змістом навчання й характером дидактичного процесу. Ефективна практична реалізація цього принципу вможливиться лише в тому разі, якщо створення навчально-наукової матеріальної бази здійснюватиметься на ґрунті науково-педагогічних вимог, котрі поєднують як традиційні, так й інноваційні ІКТ і навчально-наукову матеріальну базу.

Таким чином, аналіз розглянутих процесів показує, що цих вже добре відомих структурованих і цілком обґрунтованих принципів [1; 2; 8] може виявитися недостатньо. Звідси впливає, що проблеми структури та змісту комп'ютерної дидактики вимагають подальшого дослідження.

Із загальних принципів (щодо питання нашого дослідження) вельми значимим й об'ємним стає принцип гуманізації та гуманітаризації навчального процесу. Його сутність полягає у: а) спрямованості навчання й освітнього процесу в цілому до людини; б) створенні максимально сприятливих умов для оволодіння майбутніми соціальними педагогами соціально накопиченим досвідом, який міститься у змісті навчання; в) опануванні обраною професією для розвитку та прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних і фізичних якостей, які забезпечували б майбутнім соціальним педагогам соціальну захищеність, безпечне й комфортне існування.

Однак, у зв'язку з тим, що традиційна система «людина-людина» замінюється системами «людина-машина» (майбутній соціальний педагог-персональний комп'ютер) і «людина-машина-людина» (викладач-персональний комп'ютер-майбутній соціальний педагог), навчальний

процес педагогіки вищої школи й вузівська практика свідчать про те, що навчальний процес у цих системах помітно відрізняється один від одного.

Крім того, ми вважаємо за потрібне коротко охарактеризувати деякі принципи, котрі буде реалізовано майбутніми соціальними педагогами, які вийшли на педагогічну практику, при використанні ІКТ. На думку Н. Ф. Талізної [9, с. 108] дидактика вищої та середньої школи, незважаючи на удавану схожість, мають специфічну відмінність, оскільки ВНЗ готує фахівців, а школа дає лише загальноосвітню підготовку. У контексті сказаного, коротко проаналізуємо засадничі принципи, котрі стосуються майбутніх соціальних педагогів у системі: студент -> практикант -> учні. До них належать ціла низка принципів (із урахуванням [6]).

Цілеспрямованість. Педагогічний процес взаємодії викладача з майбутніми соціальними педагогами, або практикантів зі школярами стає ефективним лише тоді, коли обидві сторони чітко усвідомлюють свої цілі та шляхи їх досягнення. ІКТ ж, у свою чергу, мають досить чітке цільове призначення, котре визначається, насамперед, їхнім змістом, характером і складністю матеріалу, котрі визначають вікові межі їх застосування, місцем у процесі навчання чи виховання (чи то підготовка до сприйняття нового матеріалу, передавання нової інформації, ілюстрація, допомога у формуванні спільних уявлень чи системи понять і суджень, закріплення, узагальнення, перевірка рівня отриманих знань або вироблення вмінь чи навичок).

Гуманізація й гуманітаризація. При реалізації цього принципу найбільше проявляється спрямованість до особистості суб'єктів педагогічної взаємодії, розширення їх участі та співпраці в ньому. ІКТ розширюють можливість використання найрізноманітніших методів та прийомів при роботі з майбутніми соціальними педагогами з урахуванням їх віку, рівня розвитку й підготовленості. Сучасні ІКТН роблять як викладачів, так і майбутніх соціальних педагогів активними учасниками спільної діяльності, оскільки вони вможливають прояв самостійності та творчої активності при розробленні нових дидактичних матеріалів, відпрацюванні й удосконаленні виконуваних робіт і проєктів, проведенні контролю тощо.

Культуровідповідність. У процесі навчання й виховання необхідно, передовсім, знайомити майбутніх соціальних педагогів із багатством культур і самобутністю тих народів, в оточенні яких вони розвиваються, зі світовою культурою та її невичерпним потенціалом.

Зв'язок із життям. ІКТ допомагають створювати моделі, котрі імітують явища або ситуації світу, який оточує нас, дозволяють

зрозуміти сутність подій і речей, які оточують майбутніх соціальних педагогів, і, якщо це можливо, порівнювати віртуальні об'єкти з практикою.

Природовідповідність. Сутність цього принципу полягає в тому, що виховання й навчання майбутніх соціальних педагогів у цілому й у період педагогічної практики, зокрема, мають будуватися відповідно до природи та специфіки вікових етапів їх розвитку й індивідуальних можливостей кожного майбутнього соціального педагога. Для його реалізації ІКТ мають великі ресурсні можливості аж до створення індивідуальних програм навчання й інтелектуальних програм, які слід адаптувати під особливості конкретних майбутніх соціальних педагогів.

Науковість реалізується тоді, коли за допомогою комп'ютерно-орієнтованих технологій передаються усталені в науці теоретичні знання та практичні вміння й навички, демонструються найістотніші ознаки та властивості вивчуваних предметів у доступному для майбутніх соціальних педагогів вигляді.

Принцип доступності полягає у відповідності змісту, методів, способів та прийомів викладу матеріалу віковим й індивідуальним особливостям майбутніх соціальних педагогів. Використання ІКТ у цьому разі покликане виступити оригінальним інструментом для полегшення засвоєння навчального матеріалу.

Принцип систематичності є, по суті, нічим іншим, як дидактично й методично обґрунтованою логічною послідовністю викладу розглянутого навчального матеріалу, що сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок.

Теорія та практика освітнього процесу вказують на те, що вищевикладене посилюється використанням ІКТ в освіті й при цьому стають результативнішими принципи свідомості, активності й самодіяльності, котрі характеризують не усереднену, а творчу особистість майбутнього соціального педагога. За їх допомогою майбутні соціальні педагоги мають можливість краще розібратися у фактичному матеріалі, явищах і подіях, що активізує пізнавальний інтерес майбутніх соціальних педагогів. Водночас зазначений принцип сприяє прояву ініціативи. Специфічною і нічим не компенсованою перевагою ІКТ є те, що практично кожне заняття можна зробити проблемним, що відповідає вищим інтересам освітньої практики в сучасному ВНЗ.

Творчість й ініціатива вихованців у поєднанні з педагогічним керуванням. Сучасні ІКТ у своїй більшості орієнтовані на розвиток творчого потенціалу не лише викладачів, а й майбутніх соціальних педагогів. Серед сучасних діючих і розроблюваних наразі програмних продуктів практично немає тих, які орієнтовані лише на

формальне відтворення, про що свідчать роботи Ю. С. Брановського, Т. Л. Шапошникової, Є. С. Полат, і тією чи тією мірою спрямовані на розвивальне навчання.

Принцип наочності є основоположним із усіх тих, які відомі дидактиці. З точки зору психології сприйняття навчального матеріалу, приблизно 70-90% навчальної інформації сприймається студентами за допомогою сенсорного відеоканалу. Багатовікова практика навчального процесу показує, що вивчення деяких предметів унеможлиблюється без наявності цього принципу, до їх числа повною мірою належить й інформатика.

Принцип міцності як теоретичних знань, так і практичних умінь і навичок, має давнє історичне походження. Складно уявити собі ситуацію, коли майбутні соціальні педагоги приходять на заняття, не маючи уявлення про той матеріал, який було вивчено ними напередодні. Звідси випливає, що творчі зусилля не лише викладачів мають бути спрямовані на посилення дії цього принципу. Останнє підтверджується тим, що всі види контролю (контрольні роботи, тести, іспити, заліки) є ні чим іншим, як різними способами перевірки роботи цього принципу.

Принцип дієвості є показником того, наскільки усвідомлено майбутні соціальні педагоги сприймають навчальний матеріал і якою є педагогічна ефективність кожного заняття. З точки зору використання математичних методів у педагогіці, в узагальненішому вигляді можемо стверджувати таке. Загальнодидактичний результат із конкретного предмета є сумою окремих внесків, які умовно виражаються у вигляді такої формули:

$$D = d_1 + d_2 + d_3 + \dots + d_n, \text{ де}$$

d_i – дієвий парціальний внесок у систему знань, умінь і навичок окремого i -го заняття протягом окремого семестру;

n – кількість навчальних занять;

D – інтегрований результат, який перевірявся педагогами як кінцевий етап педагогічного моніторингу.

Принцип колективного характеру навчання й виховання в поєднанні з розвитком індивідуальних особливостей особистості кожного майбутнього соціального педагога. Цей принцип отримав можливість реалізації лише тепер, коли ІКТ активно використовуються у всіх сферах, і зокрема у ВНЗ. Майбутні соціальні педагоги мають можливість виконувати індивідуальні завдання при повноцінній роботі всієї академічної групи. При цьому вони можуть виконувати автономну частину роботи, а потім

поєднати свої результати й отримати єдиний висновок, що підтверджується наведеною вище формулою. При цьому ІКТ займають лише їм притаманне місце як засіб поєднання колективного, групового й індивідуального видів роботи на занятті.

У низці розглянутих вище принципів особливе місце займає експресивний складник навчання. Останнє є дуже важливим у зв'язку з тим, що звичайна система «людина-людина» значною мірою замінюється системою «людина-машина». Порівняння емоційного стану людини й машини видається нам безпідставним. З іншого боку, віртуальна реальність вможлиблює створення ситуацій, наприклад, проблемного характеру, котрі певною мірою компенсують емоційне тло, яке супроводжує кожне повноцінне заняття.

Існує оптимальна інформаційна ємність (обсяг, міра, кількість) сприйняття, перевищення котрої може призвести до зниження якості засвоєння навчального матеріалу. Саме тому значна частина інформації залишиться взагалі або частково не засвоєною. Внаслідок цього, безмежно збільшувати інформаційну насиченість педагогічного процесу не можна. Крім того, засоби ІКТ потрібно використовувати комплексно для досягнення найкращих результатів. У цьому полягає сутність таких взаємозв'язаних принципів, як принцип міри та принцип комплексного характеру використання ІКТ.

Ефективність ІКТН визначається їх відповідністю конкретним навчально-виховним цілям, завданням, специфіці навчального матеріалу, формам і методам організації праці викладачів і майбутніх соціальних педагогів, матеріально-технічним умовам і можливостям, які реально є в ОУ.

Коротко охарактеризуємо у вигляді послідовних інформаційних згорток ті принципи навчання, котрі є характерними саме для педагогічного процесу у ВНЗ із використанням ІКТ.

Принцип інтерактивності полягає в тому, що він відбиває різні види педагогічної комунікації, які включають у себе не лише контакти майбутніх соціальних педагогів із викладачами, опосередковані засобами ІКТ, а й студентів між собою. Досвід і дані наукової літератури показують, що в процесі навчання інтенсивність обміну інформацією між самими майбутніми соціальними педагогами є більшою, ніж між майбутніми соціальними педагогами й викладачем. Тому для реалізації на практиці цього принципу, наприклад, при проведенні комп'ютерних телеконференцій треба обов'язково повідомляти електронні адреси всім учасникам навчального процесу.

Принцип стартових знань. Щоб процес навчання був досить ефективним, необхідні деякі

стартові знання (початковий рівень підготовки потенційних споживачів освітніх послуг) й апаратно-технічного забезпечення. Кожен новий набір студентів відрізняється від попереднього дедалі більшою дисперсією знань з інформатики. Провівши дослідження в обраній нами експериментальній групі, ми виявили, що переважна більшість майбутніх соціальних педагогів вивчали інформатику на старих персональних комп'ютерах, або вивчали взагалі лише теорію – так званий «безмашинний» варіант вивчення інформатики. Проведення навчальних занять показало, що доводиться враховувати, міську чи сільську школу закінчив майбутній соціальний педагог, який вчитель вів інформатику в школі та яким був рівень його професіоналізму, протягом скількох років інформатика вивчалася, чи була можливість відвідувати додаткові заняття з інформатики, і нарешті, якою була матеріально-технічна база конкретної школи.

Принцип індивідуалізації, для виконання котрого в реальному навчальному процесі проводиться вхідний і поточний контроль. Наприклад, вхідний контроль дозволяє надалі не лише скласти індивідуальний план навчання, а й провести додаткову підготовку споживача освітніх послуг із метою заповнення відсутніх початкових знань і вмінь, які дозволяють успішно проходити навчання у ВНЗ. Поточний контроль дозволяє коригувати освітню траєкторію, що повністю відповідає вимогам педагогічного моніторингу.

Принцип ідентифікації полягає в необхідності надійного контролю самостійності навчання. Ідентифікація майбутніх соціальних педагогів є необхідною частиною загальних заходів. Контроль самостійності при виконанні тестів, рефератів й інших контрольних заходів може досягатися, крім очного контакту, за допомогою різних технічних засобів і методичних прийомів, які є характерними для ЕОМ.

Принцип педагогічної доцільності застосування засобів ІКТ є провідним у комп'ютерній дидактиці й вимагає зваженої педагогічної оцінки кожного етапу проектування, створення, організації та проведення процесу навчання. Аналіз літератури й реальна практика показують, що деяким ОУ властиве захоплення засобами ІКТ, особливо Інтернетом, частина сайтів якого не має жодного відношення ані до системи освіти, ані до розвитку позитивних освітніх інтересів майбутніх соціальних педагогів.

Проте, засоби ІКТ, які широко використовуються в різних системах і рівнях навчання, впливають на всі його компоненти: цілі, розв'язувані завдання, зміст, методи, організаційні форми й засоби. Все це дозволяє ставити й розв'язувати значно складніші й актуальніші

завдання педагогіки й розвитку майбутніх соціальних педагогів, їх інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного, критичного мислення, самостійності в отриманні знань, роботі з різними джерелами інформації [5; 7].

Висновки з дослідження й перспективи подальших пошуків у цьому науковому напрямку. Наприкінці підрозділу зазначимо, що з аналізу розглянутих першоджерел випливає, що загальнонаціональна система вищої освіти дотримується традиційних принципів дидактики, котрі історично вкоренилися та продовжують утримувати провідні позиції у вищій школі.

З іншого боку, спостерігається широке впровадження ІКТ як у світову, так і у вітчизняну освітні системи, що підкріплено низкою нормативних документів. При цьому має всіяко ініціюватися становлення так званої «комп'ютерної дидактики» й виокремлення й удосконалення її адекватних принципів.

Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати умови оптимізації процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
 2. Бабанский Ю. К. Школа в условиях информационного взрыва / Ю. К. Бабанский // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – №2. – С. 12–19.
 3. Гарунов М. Г. Этюды дидактики высшей школы / [М. Г. Гарунов, Л. Г. Семущкина, Ю. Г. Фокин и др.]. – М. : НИИ ВО, 1994. – 135 с.
 4. Золотарёв А. А. Теория и методика систем интенсивного обучения / А. А. Золотарёв. – М. : МГТУГА, 1994. – 210 с.
 5. Ижогин Я. В. Компьютер как инструмент педагогической диагностики / Я. В. Ижогин // Информатика и образование. – 2003. – №12. – С. 51–54.
 6. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.
 7. Прокофьева М. С. Использование информационно-образовательных ресурсов вуза для профессиональной подготовки специалистов : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Мария Сергеевна Прокофьева. – Ставрополь, 2003. – 20 с.
 8. Российская педагогическая энциклопедия / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 1160 с.
 9. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Тальзина. – М. : МГУ, 1984. – 345 с.
- ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**
Рацул Олександр Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – історико-педагогічні проблеми громадянського виховання, соціальна педагогіка, етнопедогогіка, теорія та методи роботи в

дитячих і молодіжних організаціях, системний розвиток інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

УДК 378

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Іванна РУДЕНКО (Черкаси)

Постановка проблеми. Хаос в економіці, який віддзеркалюється на усіх сферах розвитку сучасного світу, не оминув своїм впливом і освітньої системи. В умовах цієї ситуації зумовленої значним розколом між знаннями теоретичними і можливістю застосування їх на практиці [1] виникають суперечності щодо розвитку системи освіти в більшості країн світу. Сюди можна віднести тенденцію до підвищення соціальної ролі освіти, що на пряму залежить від науково-технічного прогресу; повільне погіршення якості освіти; а також факт того, що загальна освіта втрачає свою доступність для широкого загалу та ін. [2].

Виклад основного матеріалу. В. Пашков зазначає, що проведені західними психологами й педагогами дослідження специфічних особливостей навчання дорослих підтвердили наявність загальних для педагогів України й Заходу проблем. Недостатність моральних і матеріальних стимулів до навчання; несумісність специфічних пізнавальних здібностей дорослих, методів викладання й оцінки, які переважають на курсах; різний рівень знань слухачів курсів підвищення кваліфікації, обумовлений різною якістю отриманої освіти. Дослідники відзначають, що на курсах необхідно враховувати досвід учителів, не повідомляти їм лише факти, а творчо, вдумливо керувати роботою слухачів, вимагати не завчання точних формулювань, а розуміння суті процесу і явищ.

Для педагогів західних країн, як відзначають дослідники, характерний, так званий, психологічний бар'єр, викликаний страхом втрати авторитету, а з ним і роботи. Педагогам в Україні ця проблема була незнайома, тому що вчителів увесь час не вистачає. Однак загальна соціально-економічна ситуація, що значно погіршилася у країні в 90-і роки, нестабільність, що посилилася, та варіативність програм і підручників призвели до значного росту тривожних очікувань в українських педагогів, а це призводить, у свою чергу, до психологічної нестійкості й різкого зниження мотивації на підвищення кваліфікації. Непевність у завтрашньому дні, слабка державна підтримка

педагогів у їхньому прагненні змінити свій професійний рівень - такі тривоги сьогоdnішнього часу, викликані соціально-економічною кризою, що вибухнула в країні [3].

Становлення та організаційно-методичні аспекти забезпечення діяльності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні сьгодні детально досліджені. Вивченням цих питань у сучасній педагогічній теорії та практиці займаються українські дослідники В.В. Вітюк, Л.О. Гранюк, Г.С. Данилова, В.В. Дивак, Г.А. Дмитренко, П.І. Дробязко, Б.А. Дьяченко, М.П. Золотухіна, А.М. Зубко, Л.М. Карашук, О.Г. Козлова, Л.М. Кравченко, С.В. Крисюк, А.І. Кузьмінський, М.І. Лапенко, К.В. Макагон, П.І. Матвієнко, В.К. Мельник, Л.А. Пермінова, Н.Г. Протасова, М.І. Романенко, В.М. Руссол, В.А. Семиченко, С.І. Синенко, М.Є. Сігаєва, В.К. Скар, М.І. Скрипник, А.П. Соколовська та багато інших. [4].

Вивчення актуальних питань становлення та організації форм розвитку та сучасного стану системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки учителів у Німеччині було предметом досліджень таких вітчизняних науковців як Т. Вакуленко [5], В. Гаманюк [6], С. Синенко [7], А. Турчин [8], та ін.

Н. Клясен, досліджуючи зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів підкреслює, що у Німеччині організація підготовки та післядипломної освіти вчителів базується на давніх традиціях та відзначається відсутністю загальнодержавної системи підвищення кваліфікації вчителів. Кожен регіон має свою структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям. Сучасна німецька модель професійної практичної підготовки вчителя передбачає систему наставництва («навчання майстром»), яка, серед іншого, ґрунтується на твердженні, що персонал вищого навчального закладу переважно неспроможний провести експертну оцінку дій учителя. У зв'язку з цим система післядипломної освіти набуває надзвичайно великого значення,

допомагаючи професійному становленню вчителя. Педагоги вдосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними вміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства [9].

На думку С. Криюка система післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні характеризується чітко налагодженою структурою, добре організованим комплексом навчальних закладів та методичних установ, до найважливіших функцій яких належить удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загальнокультурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою [10].

Система післядипломної освіти України є невід'ємним елементом системи неперервної освіти. Її подальше існування та розвиток залежать від тісного взаємозв'язку з усіма іншими елементами сфери освіти. Керуючись саме цим і визначається в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття) місце післядипломної освіти в загальній структурі освіти. [11].

Н. Махиня, досліджуючи реформування системи педагогічної освіти Німеччини, стверджує, що закінчивши професійне навчання і зробивши перший крок у трудову діяльність, молодий спеціаліст не завершує вдосконалювати власну компетенцію, а продовжує процес неперервного навчання в системі післядипломної освіти, що надзвичайно розгалужена та диференційована в Німеччині. Відповідно до змісту, мети та завдань, вона поділяється на підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога шляхом здобуття додаткової спеціальності (die Weiterbildung) [12].

К. Кравченко наголошує, що у більшості земель завдання післядипломної освіти і підготовки педагогів визначаються законами про школу (Гамбург, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц, Саксонія-Анхольд) і про підготовку вчителів (Баварія, Берлін, Бремен, Північна Рейн-Вестфалія, Саарленд, інші). Подальша регуляція стосовно політики набору на курси, змісту, кінцевих результатів, оцінювання тощо здійснюється за допомогою документів різного типу – декретів, правил, постанов, наказів і т.ін. Всі землі – за винятком Берліна – мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для здійснення післядипломної освіти і підготовки педагогів на центральному рівні. У Берліні післядипломна освіта і підготовка працюючих вчителів організується безпосередньо сенатором шкіл, професійної підготовки і спорту.

Виділяються зовнішні (позашкільні) та внутрішньошкільні організаційні форми післядипломної освіти і підготовки педагогів у Німеччині [3]. До першої групи, як правило, відносять: семінари, робочі групи, засідання, навчальні поїздки, колоквиуми, дистанційні курси, започатковані Німецьким інститутом дистанційно – навчальних курсів і Тюбінгенським університетом. Важливо зазначити, що оголошення про курси післядипломної освіти і підготовки педагогів робиться лише один або два рази на рік. Ознакою сьогодення є посилення міжнародного профілю німецьких університетів, причиною якого є такі передумови: бальна система оцінювання успішності, уведення нових навчальних курсів, присудження ступенів бакалавра чи магістра та ін. [13].

Висновки. Підвищення кваліфікації вчителів розглядається як цілеспрямований системний процес, а педагогічні концепції та їх реалізація в педагогічній практиці як моделі, результати дії яких апробовані на соціальному рівні та мають свою специфіку. У Німеччині процес підвищення кваліфікації вчителів розвивається під впливом чинників різного рівня й масштабу. Провідні з них – вплив інтернаціоналізації, глобалізації, інформатизації, науково-технічного прогресу – визнані Європейським Союзом та європейською спільнотою. Основними напрямками підвищення кваліфікації у Німеччині та Україні є навчання як дослідження, використання нових освітніх інформаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Поліщук В. Післядипломна освіта вчителів Німеччини / В. Поліщук. — [електронний ресурс] / Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2298/1/pol_itchuk.pdf
2. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2003. – 284с.
3. Пашков В. Загальні тенденції у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів за кордоном / В. Пашков. — [електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_48_94.pdf
4. Івко Н. Становлення та розвиток в Україні системи післядипломної освіти педагогічних університетів / Н. Івко. — [електронний ресурс] / Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/17/visnuk_35.pdf
5. Вакуленко Т. И. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей Германии : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / Т. И. Вакуленко – К., 1995. – 186 с.
6. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у

Німеччині : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / В. А. Гаманюк. – К., 1995. – 221 с.

7. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Іванівна Синенко; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 183 с.

8. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2003. – 284с.

9. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика / Н. Клясен // Нова пед. думка : наук.-метод. журн. - 2014. – Т. 2. - С. 187-190.

10. Крисюк С.В. Становлення і розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944-1995 рр.). – Львів, 1997. – С. 170

11. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – С. 7.

12. Махія Н.В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Махія Наталія Володимирівна. – Черкаси, 2009. – 169 с.

13. Кравченко К. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини/ К. Кравченко. – [електронний ресурс] / Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_40.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руденко Іванна Анатоліївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: проблема підвищення кваліфікації вчителів.

УДК 37.091.12:36 - 051

**ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ – ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМА ЯКІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Юлія РУДЕНКО (Кіровоград)

Період сьогодення ставить перед суспільством, яке опинилося у важкому соціально-економічному становищі та духовній кризі, безліч складних задач. Тому виникає потреба в соціальній педагогіці як діяльності, яка має бути спрямована на соціальний захист населення, соціально-педагогічну допомогу окремій людині чи соціальній групі, які опинилися у складній життєвій ситуації. В той же час соціальна педагогіка має створювати і підтримувати певне соціальне середовище для соціалізації особистості, виявляти тенденції й проблеми її соціального становлення.

Соціальна педагогіка має три парадигми розвитку: наукову, освітню і практичну. Як наука вона забезпечує зміст педагогічного знання, вироблення методологічних, теоретичних, технологічних і науково-методичних основ соціальної педагогіки. Як освітня галузь соціальна педагогіка формує систему соціально-педагогічного знання, яке необхідне для професійної діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. А як сфера практичної діяльності спрямована на людину в різних ситуаціях її взаємодії із соціумом і допомогу їй у вирішенні конкретних проблем. Така робота здійснюється у вигляді соціально-педагогічної підтримки, соціального супроводу, безпосередньої роботи з різними цільовими групами: дітьми-сиротами, безпритульними, хворими, жертвами різних видів насилля тощо. Її особливість полягає у тривалості й

комплексності, а не фрагментарності. Тому діяльність носить багатоплановий та різновекторний характер і передбачає не лише спеціальні знання, а й поліпрофесійну ерудицію [7, с. 424-426].

Тому цілями соціальної педагогіки як професійної діяльності стали:

- створення умов, за яких кожна людина може в максимальній мірі виявити свої можливості й отримати все, що вона повинна отримати за законом;
- збільшення рівня самостійності клієнтів, що звернулися до соціального педагога, їхньої здатності контролювати своє життя і більш ефективно розв'язувати проблеми, що з'являються;
- адаптація та реадптація людей у суспільстві;
- створення умов, при яких людина, незважаючи на фізичне каліцтво або за умови життєвої кризи, може жити, зберігаючи почуття власної гідності, поваги до себе з боку оточення;
- досягнення соціальним педагогом такого результату роботи, коли необхідність у його допомозі відпадає [6, с. 45-46].

Це, в свою чергу, вимагає професіоналізму від соціального педагога, оскільки ця діяльність відноситься до типу «людина-людина». Від рішень фахівців часто залежать долі клієнтів, їхніх родин, а їхня діяльність частково побудована на судженнях оточуючих.

Проблемою підготовки соціальних педагогів в нашій країні займаються О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, І.М. Богданова, Т.Ф. Алексєенко, І.Д. Зверєва тощо, які здійснюють теоретичні й технологічні розробки у сфері підготовки майбутніх спеціалістів.

Так, у словнику-довіднику «Соціальна педагогіка», за редакцією Т.Ф. Алексєенко, зазначено, що соціальний педагог – це спеціаліст відповідної кваліфікації, зайнятий у сфері соціально-педагогічної діяльності і соціального виховання. Специфіка професійної діяльності фахівця у тому, що вона здійснюється як в умовах загальноосвітнього навчального закладу, так і у відкритому соціумі, «на вулиці», у сфері найближчого оточення особистості. Призначення соціального педагога полягає в сприянні активізації виховних сил суспільства; наданні педагогічно спрямованої допомоги і підтримки процесу соціалізації особистості у її найближчому середовищі; посередництві між особистістю і соціальними інститутами у вирішенні її актуальних проблем, пов'язаних з соціальною адаптацією, інтеграцією, ресоціалізацією, соціальною реабілітацією, самореалізацією; організації різних видів соціально-ціннісної діяльності дітей і молоді тощо [7, с. 437-438].

Придатність спеціаліста до виконання таких обов'язків визначається рівнем сформованості в нього когнітивного і операційного компонентів готовності до соціально-педагогічної роботи.

Когнітивний компонент передбачає оволодіння необхідними знаннями, які на практиці допомагають виконувати соціальному педагогові діяльність на високому рівні. Ці знання, поєднуючись з уміннями фахівця, становлять операційний компонент [1, с. 195].

В той же час соціально-педагогічна робота належить до таких видів професійної діяльності, у яких не лише знання і вміння, але й особистісні якості спеціаліста впливають на її результативність.

І.М. Богданова розподіляє якості соціального педагога за такими характеристиками:

- психологічні характеристики: емоційна врівноваженість, низька тривожність, стійкість до стресів, творче мислення, добра зорова та слухова пам'ять, послідовність у діях, наполегливість, витримка, уважність, спостережливість;

- морально-етичні якості: чесність, доброта, альтруїзм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, конфіденційність, скромність, відповідальність, відвертість, уважність;

- психоаналітичні якості: адекватна самооцінка, самоконтроль, самокритичність,

прагнення до самовдосконалення, самодисциплінованість, самоаналіз.

- педагогічні якості: комунікабельність, зовнішня привабливість, красномовство, перцептивність та оптимізм [1, с. 197].

Професійно значуща якість соціального педагога, яка сприяє розв'язанню професійних завдань, на нашу думку, є відповідальність.

Для того щоб з'ясувати та краще зрозуміти поняття «відповідальність соціального педагога» необхідно перш за все визначити саме поняття «відповідальність». Його розглядають багато суспільних наук. Зокрема у філософському тематичному словнику поняття «відповідальність» розглядається «як результат людського вчинку, котрий стосується самого суб'єкта. Почуття вини – джерело і причина відповідальності, і лише людина, яка здатна взяти її на себе, може бути вільною» [8, с. 382].

Соціологи тлумачать відповідальність як усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом свого обов'язку перед суспільством, людством; ставлення з огляду цього обов'язку до своїх вчинків, діяльності та узгодження їх із завданнями, яке ставить перед людиною суспільство.

З погляду психологів відповідальність означає властивість особистості, що постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі. Так у словнику-довіднику з психології вказано три значення категорії відповідальності: 1) прийнятий обов'язок; 2) готовність особистості брати на себе зобов'язання та виконувати їх; 3) здатність усвідомлювати свої почуття, потреби та реалізовувати їх, розуміти цінності й відстоювати їх [4, с. 83].

Взагалі проблема відповідальності була предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: К.А. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, К.К. Муздибаєв, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, А.Маслоу, Н. О. Мінкіна, К. Роджерс та ін.

Так, на думку вітчизняного психолога К.К. Муздибаєва [3], відповідальність завжди пов'язана з особистістю, групою, колективом. Автор виділяє такі ознаки відповідальності: точність, пунктуальність, вірність особистості виконанню обов'язків, її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Цю думку продовжує в деякій мірі і М.В. Савчин, вказуючи, що зміст відповідальності включає конкретні обов'язки, завдання, доручення, дотримання норм, наслідування морального ідеалу тощо. Він виділяє чотири сфери прояву відповідальної поведінки особистості: система «Я – інші»; життєвиявлення та самоствердження «Я»; інші

особи і групи; функціонування, становлення та саморозвиток «Я» [5].

Характеризуючи суб'єкт відповідальних дій Н.О. Мінкіна виділяє три види відповідальності:

- пізнавальна відповідальність (правильний вибір варіанту діяльності, усвідомлення своїх обов'язків, відповідальність за рівень своїх знань, які необхідно застосовувати у певній ситуації, необхідність у самовдосконаленні);

- вольова відповідальність (здатність ставити реальні цілі, передбачати результати своїх дій, взяти на себе відповідальність за використані засоби та саме виконання рішень);

- практична відповідальність (діяльність та поведінка особистості, згідно з нормами моралі) [2].

На сучасному етапі також виділяють і такі види відповідальності, як: соціальна, професійна, політична, правова, екологічна, економічна, етична та моральна відповідальність. Кожний з перерахованих видів відповідальності має свою роль у становленні соціального педагога як професіонала. Так, соціальна відповідальність передбачає виконання особистістю вимог, що їй висуває суспільство. Вона виступає ніби регулятором поведінки людей: з одного боку, як реакція індивіда на вимоги суспільства, а з іншого – як реакція суспільства на поведінку людини. Бути відповідальним для соціального педагога в даному аспекті – це дотримання загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконання своїх обов'язків та готовність відповідати за свої вчинки. Від спеціаліста вимагають використання всіх його професійних знань і навиків, таланту і душевних якостей, дотримання настанов прийнятої державою соціальної політики.

Професійна та етична відповідальність пов'язана з професійними обов'язками соціального педагога, а саме осмисленням особистістю своїх професійних обов'язків і добровільним наслідуванням, а також визначенням міри провини особистості за їх невиконання. Зважаючи на той факт, що Україна ратифікувала Європейську Конвенцію про права людини, в якій утверджується віра в основні права людини на гідність і цінність людської особистості, соціальні педагоги і працівники дотримуються вимог Міжнародних етичних стандартів соціальних працівників (1994 р.). Професійно-етичний кодекс соціальних працівників України дозволяє здійснювати соціальну і соціально-педагогічну роботу з різними особами, групами і спільнотами на їхнє благо. Кодекс базується на міжнародних етичних принципах соціальної роботи і пропонує моральні норми і моральні правила поведінки

соціального працівника, який при цьому має відповідні професійно-особистісні якості, що у своїй сукупності представляють етичний стандарт соціального працівника.

Правова відповідальність – це обов'язок, що виконується внаслідок державного примусу чи суспільного впливу. Соціальний педагог школи входить до психологічної служби (разом із психологом) навчально-виховного закладу і безпосередньо підпорядковується адміністративно – керівникові закладу, методично – Міському центру практичної психології і соціальної роботи. В своїй роботі спеціаліст керується Положенням про психологічну службу системи освіти України (наказ Міністерства освіти України за № 127 від 03.05.99 року).

Економічна відповідальність пов'язана з функціонуванням будь-якої організації, в якій працює соціальний педагог, та здійснюється, в разі необхідності, за допомогою санкцій майнових витрат.

Моральна відповідальність базується на необхідності діяти відповідно до норм моралі суспільства. У суспільстві існують певні очікування від соціального педагога щодо його дій. Такі «запити» характерні навіть для його власної совісті і він повинен дати на них відповідь. Учасники відносин відповідальності мають бути взаємно соціально активними, спрямованими на утвердження інтересів, цінностей і норм суспільства, діяти позитивно. Соціальний педагог є відповідальним настільки, наскільки він вільний і здатний впливати на розвиток суспільства, навколишнє соціально-педагогічне середовище та клієнтів. Те, що знаходиться поза сферою свободи, не може бути предметом відповідальності.

Виходячи з вищезазначеного, можна дійти висновку, що відповідальність соціального педагога – це одна з визначальних ознак соціальної роботи, інтегративна якість особистості спеціаліста, яка характеризується вільно вибраним, критично осмисленим з позиції професійного обов'язку прагненням добросовісного, творчого виконання своїх професійних функцій та обов'язків.

Розглядаючи проблему формування відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника, необхідно проаналізувати модель спеціаліста за такими аспектами: функціональний, особистий та предметний.

Функціональний аспект діяльності соціального педагога можна розкрити, проаналізувавши освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця Галузевого стандарту вищої освіти, через професійні функції

соціального працівника: діагностична, прогностична, соціально-комунікативна, організаційно-управлінська, науково-методична, соціально-технологічна, інформаційно-пропагандистська, правозахисна, превентивно-профілактична, реабілітаційно-корекційна та посередницька. В той же час для реалізації окреслених функцій соціального працівника необхідне володіння спеціалістом відповідними знаннями (когнітивний компонент) та вміннями (операційний компонент).

Особистий аспект реалізується через особистісні якості фахівця, які необхідні для виконання соціально-педагогічної роботи (ми про них згадували на початку нашої статті).

Предметний аспект особистості майбутнього соціального педагога розкривається через професійну спрямованість та готовність до розвитку та саморозвитку фахівця.

Отже в структурі професійної моделі соціального педагога відповідальність виступає однією з основних якостей, яка проявляється в його практичній діяльності в таких аспектах: функціональний – проявляється в різних напрямках діяльності соціального педагога; особистісний – включає в себе відповідальне ставлення до клієнтів, до професійної справи і до себе і предметний – виступає підґрунтям для професійно-особистісного розвитку та є

показником готовності до професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богданова І.М. Соціальна педагогіка / І.М. Богданова – К.: Знання, 2008. – 343с.
2. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью / Н.А. Минкина. – М.: Высшая школа, 1990. – 144 с.
3. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев; [под ред. В.Е. Семенова]. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
4. Психология личности: Словник-довідник. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Савчин М.В. Мотиваційні джерела осмислення особистістю предмета відповідальності / М.В. Савчин // Сучасна психологія в ціннісному вимірі. Матеріали Третіх Костюківських читань. 20-22 грудня, 1994. – Т. 1. – К., 1994. – С.225-226.
6. Соціальна педагогіка: [за ред. Капської А.Й.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468с.
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник: [заг. ред. Т.Ф. Аексєнко]. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 453 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Руденко Юлія Юрїївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей розвитку особистості.

УДК 37.091.12.011.3

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Андрій СЕМЕЗ (Кіровоград)

Професійна адаптація молодого педагога в контексті інтенсивних змін, яких зазнає сучасне світове і, особливо, українське суспільство є актуальним питанням, адже нестабільність (часом навіть непередбачуваність) соціальних процесів висуває підвищені вимоги до особи, якій доводиться враховувати зовні обумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, і зберігати при цьому основні власні внутрішні установки та переконання, — іншими словами, залишатися у відносно стійкій рівновазі. У зв'язку з цим можна цілком обґрунтовано констатувати, що розробка проблеми професійної адаптації особистості молодого педагога стає одним із нагальних і ключових завдань педагогічної науки і зумовлюють **актуальність** нашого дослідження.

Мета роботи полягає у розкритті теоретичних аспектів професійної адаптації особистості молодого педагога.

У вітчизняній науці розробкою проблеми професійної адаптації займалися Е.С. Маркарян, А.А. Налчаджян, Д.В. Ольшанский, А.В. Фурман, А.О. Реан, С.М. Редліх, С.Г. Вершловський, В.І. Слободчиков, Ф.В. Березін, О.І. Гура, Є.О. Клімов, В.А. Слатьонін, В.Н. Кузьміна, В.Д. Шадріков, А.К. Маркова та ін.

Проблема адаптації – одна з фундаментальних міждисциплінарних наукових проблем, яка вивчається як на педагогічному, так і на соціально-економічному, медико-біологічному рівні.

Уже саме визначення поняття «адаптація» є складною філософсько-методологічною проблемою. Як показав А.Б.Георгієвський [2], на основі порівняльного аналізу великої кількості визначень адаптації, всі дефініції цього поняття адаптації можуть бути об'єднані в наступні три групи: 1) так звані тавтологічні визначення, в

яких поняття адаптації інтерпретується як буквальний переклад латинського «*adaptio*» (*adaptio*) в значенні пристосування організму до середовища, тобто «адаптація – це процес і результат пристосування будови і функцій організму (особин, популяцій, видів) і їх органів до умов середовища»; 2) визначення через «головну ознаку». Тут адаптація визначається через вираження ключового аспекту структурно-функціональної організації індивіда. Ці ключові аспекти виділяються на наступних рівнях: біохімічному, морфологічному, фізіологічному, поведінковому; 3) полісемантичні визначення, які підкреслюють багатозначний, багатоаспектний характер самого явища адаптації і, перш за все, виділення адаптації як процесу і адаптації як результату.

А.Б.Георгієвський пропонує своє, більш узагальнене визначення поняття адаптації, обґрунтовувавши його безумовні переваги: адаптація є особлива форма віддзеркалення системами дії зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги [2, с.27].

Нам же ближче наступне формулювання: Адаптація – це процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозміни індивіда до нових умов існування [8].

Завдяки адаптації складаються можливі прискорення оптимального функціонування організму, особистості в незвичній обстановці.

Процес адаптації пов'язаний із перебудовою функцій тих чи інших органів, механізмів, із появою нових навичок, звичок, якостей, що призводить до трансформації особистості у середовищі існування.

З'являється «адаптаційна енергія» – спадково обумовлений обмежений запас життєздатності. Людина обов'язково повинна використати його, щоб задовольнити вроджену потребу у самовираженні, виконати те, що вважає своїм «призначенням», виконати місію, для якої, як їй здається, вона народжена, вважав Г.Сельє [10].

Регуляторами адаптації є: мотиви, знання, навички та вміння, воля, здібності.

Адаптаційний процес характеризується двобічністю. У ньому, з одного боку, з'являються нові можливості та одночасно перебудовуються старі. Збереження ефективності діяльності проходить завдяки готовності до звикання до інших ситуацій. Здатність до адаптації виражається не тільки в пристосуванні до обставин, що змінюються, а й формуванні фіксованих способів поведінки, які допомагають долати різнопланові і гострі труднощі, і при цьому збереженні своїх

внутрішніх установок, переконань, залишатись стійким і тримати рівновагу.

Професійна адаптація як специфічний вид адаптивних процесів особистості є двовекторним процесом і розглядається в єдності активного і пасивного, продуктивного і репродуктивного, змінюваного і змінюючого.

Здійснений аналіз сучасних підходів вивчення сутності професійної адаптації особистості дозволяє стверджувати, що професійна адаптація носить багатфункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою і, одночасно, засобом оптимізації взаємодії людини з професійною діяльністю і професійним середовищем. По-друге, вона сприяє розвитку людини і є складовою частиною професійного розвитку особистості. По-третє, вона є необхідною при оволодінні людиною будь-якою професійною діяльністю. Професійна адаптація виявляється в оволодінні людиною ціннісними орієнтаціями в рамках даної професії, усвідомленні мотивів і цілей у ній, зближення орієнтирів людини і професійної групи на основі підготовленості до професійної діяльності [1; 6; 7; 9; 11; 12].

Важливу роль в адаптації молодого педагога відіграє мотивація, самооцінка, самоставлення і професійна Я-концепція педагога.

Мотиваційна сфера особистості відіграє одну з провідних (хоча і не єдину) ролей протягом усього процесу адаптації. Це пов'язано насамперед з тим, що провідні мотиви виступають як спонукальні сили, спрямована діяльність, активність особистості, яка протікає у зовнішньому предметному і соціальному середовищі, а також має нерозривну з нею внутрішню емоційно-сміслову сторону.

Зокрема, в контексті професійної адаптації особистості виділяють **мотивацію успіху та мотивацію страху невдачі**.

Мотивація на успіх належить до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності особистості — сподівання на успіх і потреба в його досягненні.

Мотивація на невдачу належить до негативної мотивації. При цьому типі мотивації активність людини є потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення та ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Аналіз численних експериментальних досліджень, виконаних у рамках даної проблематики, дозволяє створити узагальнений

портрет особистості, домінуючою мотивацією якої є надія на успіх, і особистості, домінуючою мотивацією якої є страх і очікування невдачі.

Особистості, мотивовані на успіх (надія на успіх). У діяльності — активні, ініціативні. Якщо зустрічаються перешкоди — шукають способи їх подолання. Продуктивність діяльності, активність у меншій ступені залежать від зовнішнього контролю. Відрізняються наполегливістю в досягненні мети. Схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу.

Воліють обирати середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, а нереалістично високі відхиляють, тобто воліють ризикувати розважливо. (Зазвичай така розважливості веде до сумарного успіху, оскільки не пов'язана ні з незначними успіхами за заниженими цілями, ні з неймовірними, випадковими успіхами при завищених цілях.)

У значній мірі (більш значною, ніж у мотивованих на невдачу) виражений ефект Зейгарнік. У випадку чергування успіхів і невдач схильні до переоцінювання своїх невдач. При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу, результативність діяльності, як правило, покращується. Схильні до сприйняття і переживання часу як «цілеспрямованого і швидкого», а не безцільно поточного («Час — вершник, що стрімко летить»).

У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, швидше за все, зростає. Разом з тим привабливість завдання особливо зростає, якщо воно обране самим суб'єктом, а не просто пред'явлене суб'єкту кимось. При «нав'язування» завдання, у разі подальшої невдачі, його привабливість може не зростати, а залишитися на колишньому рівні.

Особистості, мотивовані на невдачу. У діяльності менш ініціативні. При виконанні відповідальних завдань шукають причини відмови від них. Воліють обирати екстремальні цілі: обирають завдання або занижено легкі або нереалістично високі за складністю.

Ефект Зейгарнік виражений меншою мірою, ніж у мотивованих на успіх. У випадку чергування успіхів і невдач схильні до переоцінювання своїх успіхів, що, очевидно, пояснюється ефектом контролю очікувань.

При виконанні завдань проблемного характеру, в умовах дефіциту часу, результативність діяльності погіршується. Відрізняються, як правило, меншою наполегливістю в досягненні мети (але з цієї тенденції досить часто бувають винятки).

Схильні до сприйняття і переживання часу як такого, що «безцільно тече». («Час — це потік, що постійно тече»). Схильні планувати своє майбутнє на менш віддалені проміжки часу.

У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість, як правило, знижується. Причому привабливість завдання буде зменшуватися незалежно від того, «нав'язано» це завдання зовні чи обрано самим суб'єктом. Хоча в кількісному відношенні зниження привабливості у другому випадку (вибрав сам) може бути меншим, ніж у першому (нав'язане кимось) [8].

Я-концепція — це узагальнене уявлення про самого себе, система установок щодо власної особистості або, як ще можна сказати, Я-концепція — це «теорія самого себе». Важливо відмітити, що Я-концепція не є статичною. Формування, розвиток і зміна Я-концепції обумовлені чинниками внутрішнього і зовнішнього порядку. Професійна Я-концепція особистості може бути реальною і ідеальною. Поняття «реальна» зовсім не припускає, що це концепція реалістична. Головне тут — уявлення особистості про себе, про те, «якою я є». Ідеальна Я-концепція (ідеальне «Я») — це уявлення особистості про себе відповідно до бажань («яким би я хотів бути»). Звичайно, реальна і ідеальна професійна Я-концепції не тільки можуть не співпадати, але і в значній кількості випадків обов'язково розрізняються, а розбіжності можуть призводити як до негативних, так і до позитивних, результатів. З одного боку, неузгодженість між реальним і ідеальним Я може стати джерелом серйозних внутрішньоособових конфліктів, а з іншого — джерелом професійного самоудосконалення особистості та прагнення до розвитку.

Не дивлячись на очевидну близькість, психологічні поняття самооцінки і Я-концепції мають відмінності. Я-концепція представляє набір швидше описових, чим оцінних уявлень про себе. Поняття самооцінки, навпаки, безпосередньо пов'язане з тим, як людина оцінює свої власні якості. Професійна самооцінка може бути розглянута як найважливіший елемент у структурі професійної Я-концепції особистості.

Самооцінка відноситься до центральних утворень особистості, її ядра і в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки і діяльності. Хоча, звичайно, слід усвідомлювати той факт, що і саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності і міжособової взаємодії, під впливом соціуму. Самооцінка є поняттям більш приватним порівняно з поняттям «самоставлення». Самоставлення описує загальну спрямованість і «знак ставлення людини до самої себе. Самооцінка є конкретним оцінним виразом самоставлення, що часто представляється навіть і кількісно.

У структурі самооцінки взагалі і професійної самооцінки зокрема, за А.Реаном

[8], доцільно виділяти: операційно-діяльнісний та особистісний аспекти.

Операційно-діяльнісний аспект самооцінки пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності і виражається в самооцінці рівня професійної умілості (сформованість умінь і навиків) і рівня професійної компетентності (система знань).

Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці своїх особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професійного». Самооцінка у цих двох аспектах не обов'язково є узгодженою. У даному випадку для нас важливо, що неузгодженість самооцінки за операційно-діяльнісним і особистісним аспектами впливає на професійну адаптацію, професійну успішність і розвиток.

Також у структурі професійної самооцінки А.Реан [8] виділяє: а) самооцінку результату і б) самооцінку потенціалу.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого результату діяльності і відображає задоволеність-незадоволеність досягненнями.

Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власного професійного потенціалу, своїх можливостей і відображає, таким чином, віру в себе і впевненість у своїх силах. Низька самооцінка результату зовсім не обов'язково говорить про «комплекс професійної неповноцінності». Більш того, навпаки, низька самооцінка результату в поєднанні з високою самооцінкою потенціалу є чинником професійного саморозвитку.

Оптимальною структурою самооцінки педагога, за твердженням А.Маркової, є та, в якій існують мінімальні відмінності між актуальною і рефлексивною самооцінкою і максимальні відмінності між ретроспективною і актуальною, між актуальною і ідеальною самооцінками [4].

Експериментальне дослідження Г.Метельского [5] виявило наступний факт: з підвищенням ступеня тривожності у педагога спостерігається зниження випадків переоцінки і збільшення прикладів зниженої самооцінки. Цікавий також той факт, що активний вихід із утруднень пов'язаний з високою самооцінкою, а емоційний вибух – із низькою. Особи з низькою самооцінкою відрізняються схильністю до психічної ізоляції, соціальною пасивністю і неадаптивністю. Їх невпевненість продукує виражену пасивність в поведінці, що породжується прагненням уникнути можливої невдачі [3].

Отже, можна зробити висновок, що рівень самооцінки і оптимальність її структури є індикаторами і регуляторами стресостійкості педагога. Таким чином, вище викладене свідчить про те, що:

– Стресогенність педагогічної діяльності обумовлена ступенем і кількістю труднощів, що виникають при вирішенні педагогічних завдань.

– Труднощі педагогічної діяльності є специфічними для кожного етапу навчально-виховного процесу.

– Педагогічні утруднення детерміновані, з одного боку (зовнішній чинник), складністю педагогічної ситуації, а з іншої (внутрішній чинник) – суб'єктно-діяльними і особистісними властивостями педагога.

– Особистісні риси і педагогічні уміння, що визначають успішність подолання стресогенних чинників, пов'язані з рівнем професійної майстерності педагога.

– Рівень професійної майстерності визначає специфічність впливу на педагога труднощів, що виникають у педагогічній діяльності.

– Труднощі роблять позитивний (стимулюючий) вплив на педагогів високого рівня професійної майстерності і негативно (дезорганізуюче) позначаються на діяльності педагогів низького рівня майстерності.

– Основна роль у подоланні труднощів, які супроводжують навчально-виховний процес, належить відповідному конкретному етапу педагогічної діяльності професійно-педагогічним умінням педагога.

Стресостійкість педагога залежить від сформованості загальних і спеціальних педагогічних умінь та інтелектуального розвитку, що характеризують педагога як суб'єкта діяльності, і від особливості структурних елементів особистості педагога, що включають педагогічну спрямованість, характерологічні прояви та індивідуальні властивості.

Результатом професійної адаптації педагога є його професійна адаптованість, яка характеризується: позитивним психоемоційним станом фахівця; готовністю його до професійної діяльності, що виражається у: позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, наукової, методичної та організаційно-виховної роботи, позитивним ставленням до професійного оточення; позитивною професійною Я-концепцією.

Отже, добре адаптованою людиною вчені вважають ту людину, в якій продуктивність праці, здатність насолоджуватися життям і психічна рівновага не порушені. У процесі адаптації змінюється не тільки особистість, а й середовище, у результаті чого між ними встановлюється взаємовідносини адаптованості.

Якщо молодий педагог відчуває на початку педагогічної діяльності нестачу знань, умінь, якщо клімат колективу не сприятливий, допомога молодому фахівцю відсутня, якщо він

не може налагодити позитивних контактів із учнями і педагогічним колективом або має напружені відносини з адміністрацією — все це може призвести до наростання дезадаптаційних процесів.

Слід відзначити, що дезадаптація у даному випадку може виникнути як через несприятливі умови, які створює для новачка колектив, адміністрація, так і через особисті якості молодого спеціаліста. Можливо, що новачок не може знайти спільну мову з колективом, керівництвом через власну некомпетентність, недостатню професійну підготовленість, нездатність виконувати доручену справу або через якості характеру, такі, що вкрай необхідні педагогу, а молодий спеціаліст їх не має: контактність, вміння спілкуватись із учнями, колегами, здатність до самовдосконалення, вихованість, належний рівень культури і т.п. У такому випадку молодий спеціаліст буде відчувати невідповідність між вимогами колективу та власними можливостями, можуть виникати дезадаптаційні процеси замість адаптації.

Адаптація може бути максимальною лише у випадку повного ототожнення такої відповідності педагога посаді, яку він обіймає, яка б була якнайповнішою. Разом із тим, і суб'єкт адаптації, і об'єкт знаходяться у постійному розвитку. Якщо педагогічний колектив удосконалюється швидше за розвиток молодого фахівця, то це також може викликати процес дезадаптації. Адаптація має зворотній характер: дуже важливим є встановлення динамічної відповідності між робочим місцем та адаптантом і його подальший професійний ріст.

Дезадаптаційні процеси можуть викликати відсутність професійного зростання, перспектив професійного удосконалення, обіймання вищої посади, тощо.

Ознаками процесу дезадаптації можуть бути наступні:

- недостатньо добра, або навіть погана робота молодого педагога, низький рівень його зацікавленості в результатах праці;
- прагнення змінити місце роботи;
- відсутність активної участі у суспільному житті, у діяльності колективу;
- відсутність інтересу до професійного педагогічного росту;
- постійні конфлікти з колективом, керівництвом, учнями;
- ігнорування інтересів колективу;
- незадоволення своєю працею, її результатами, місцем роботи.

У випадку дезадаптації у педагога може виникнути прагнення відновити втрачену відповідність, тобто реадaptуватися. Процес дезадаптації може бути більш-менш інтенсивним. Як правило, індивід прагне

відновити цю відповідність не за рахунок зменшення своїх потреб, а за рахунок удосконалення сфери застосування своєї праці, або за рахунок її зміни.

Є можливість зупинити процес дезадаптації внаслідок зміни умов роботи, місця роботи всередині трудового колективу. Якщо неможливо у межах даного закладу досягти відповідності між потенціалом працівника та можливістю його реалізації, то відбувається процес постійної плинності кадрів, що в більшості випадків негативно впливає на розвиток закладу, організації.

Таким чином, процеси адаптації і дезадаптації тісно пов'язані. Вони є різними сторонами одного процесу — процесу входження молодого педагога у педагогічний шкільний колектив, становлення його як професіонала, фахівця, формування його як особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1997.
2. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). — Л.: Наука, 1989.
3. Захаров А.И. Генезис некоторых образований личности у студентов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — М., 1976. — № 3. — С. 78-87.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М.: Просвещение, 1993.
5. Метельский Г.И. Психологические особенности гностической деятельности учителя. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
6. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя. — Киев, 1990.
7. Насырова Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей // Формирование социально активной личности учителя. — М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. — С.58-63.
8. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 479.
9. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя. — Автореф. дисс. ... доктора пед. наук. — Москва, 1999.
10. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз, 1960.
11. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: СПбГУПМ, 1994.
12. Шиян О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 104-108.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів — проблеми соціально-професійної адаптації педагога, менеджмент в освіті

УДК 629.7.07. 072:658.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ ЗІ СПЕЦДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ У ВИЩОМУ ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ірина СМІРНОВА (Кіровоград)

Сьогодні неможливо говорити про перебудовчі процеси у вищій школі і перспективи її розвитку без наукових досліджень та впровадження їх результатів у практику. Реалізація сучасних галузевих стандартів підготовки авіаційних фахівців передбачає єдність та узгодженість змісту спеціальних дисциплін з цими стандартами, що забезпечує досягнення оптимального результату. Це означає сформованість у курсантів вищих льотних навчальних закладів інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін та можливості їх застосування в своїй подальшій професійній діяльності як в звичайних умовах, так і в особливих ситуаціях. У зв'язку з цим проблема професійної надійності льотного складу та шляхи її вирішення при формуванні умінь прийняття, реалізації рішень у критичних ситуаціях потребує комплексного осмислення, розробки педагогічних умов формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін, як складової професійної надійності майбутніх пілотів, у вищих льотних навчальних закладах.

Напрацювання у психолого-педагогічній науці є основою для дослідження проблеми формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін у майбутніх пілотів та пошуку шляхів ефективного її вирішення.

Проте існує ряд суб'єктивних та об'єктивних факторів, що гальмують цей процес через низку протиріч між: стратегічним напрямом розвитку вищої освіти в Україні та реальним станом професійної теоретичної підготовки майбутніх пілотів; усвідомленням курсантами ролі знань зі спецдисциплін, як важливого складника професійної надійності пілотів, і недостатньою професійно - орієнтованою підготовкою у вищому льотному навчальному закладі; необхідністю цілеспрямованого формування інтегративних знань у майбутніх пілотів під час професійної підготовки і відсутністю теоретичного та експериментального обґрунтування педагогічних умов цього процесу.

Актуальність проблеми, недостатній рівень її розробленості у педагогічній теорії та практиці, необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили необхідність написання цієї статті.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі завжди приділялася велика увага. За останні роки багато вчених досліджували і проблеми підготовки авіаційних фахівців, а саме, підготовці пілотів до ведення радіообміну на міжнародних авіалініях присвячено дослідження В. В. Півень, Є. В. Кміти, Г. С. Пашченко, О. І. Москаленко, В. Л. Асріян; питаннями формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін у майбутніх пілотів займалась автор цієї статті, питання готовності майбутніх пілотів до вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності розкрила О. В. Задкова, дослідження проблеми формування навичок безпомилкової комунікації авіадиспетчерів займалась Т. В. Тарнавська, проблему формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів дослідила Г. А. Пухальська. Проте, зазначені дослідження не вичерпують усіх питань, що пов'язані з підготовкою майбутніх пілотів.

Мета статті - на основі вивчення психолого-педагогічної літератури, яка присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх пілотів, розробити педагогічні умови, які сприятимуть формуванню у них інтегративних теоретичних знань зі спеціальних дисциплін в процесі навчання у вищому льотному навчальному закладі.

Згідно «Закону про вищу освіту», що прийнятий Верховною радою в липні 2014 року вища освіта є сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі відповідної галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти. Це повною мірою стосується і підготовки авіаційних фахівців, а саме пілотів до їх подальшої професійної діяльності.

Науково-технічна революція висунула цілий ряд проблем державного значення, найважливішою серед яких є проблема професійної надійності та людського чинника. Особливе значення людський чинник, професійна надійність фахівця набуває в авіації, що є вершиною науково-технічного прогресу.

Традиційна система підготовки льотного складу в умовах ринкової економіки не завжди відповідає сучасним потребам підготовки фахівців авіаційної галузі, особливо в умовах постійної модернізації авіаційної техніки. У зв'язку з цим проблема професійної надійності льотного складу та шляхи її вирішення при формуванні умінь прийняття та реалізації рішень у звичайних та критичних ситуаціях потребує комплексного осмислення, розробки педагогічних умов формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін, як складової професійної надійності майбутніх пілотів, у вищих льотних навчальних закладах.

Дослідження сучасних вчених в галузі авіаційної педагогіки і психології показали, що теоретична підготовка пілотів є не тільки ефективним засобом формування їх професійно важливих якостей, але і методом прогнозування професійної надійності пілота в польоті.

Основною магістраллю навчання в льотному виші повинно стати формування інтегрального професійного уміння, що базується на розвинених творчих, евристичних здібностях і розширених знаннях, навичках і уміннях при роботі з авіаційним обладнанням, які лежать в основі безпеки польотів.

Аналіз авіаційних катастроф і передумов до них показав, що значна частина катастроф відбувається через недостатній рівень спеціальної теоретичної підготовленості, що корениться в помилковому аналізі обстановки; недостатньої здатності конструювати образ польоту на основі інформації, що надходить; невмінні прогнозувати ситуацію, що склалася; нездатності моделювати образ діяльності; невмінні приймати й реалізовувати рішення на основі селекції гіпотез; невмінні конкретизувати прийняття рішень й їх реалізація; недостатності знань і практичних навичок з моделювання образу діяльності в екстремальних ситуаціях.

Теоретичну основу методики навчання майбутніх пілотів спецдисциплінам із застосуванням міжпредметних зв'язків з метою формування інтегративних теоретичних знань складають теорії: діяльності, поетапного формування розумових дій і проблемного навчання, міжпредметних зв'язків в навчанні.

Побудова процесу формування інтегративних теоретичних знань майбутніх пілотів неможлива без визначення поняття «інтегративні теоретичні знання» і етапів їхнього формування, до того ж аналіз літературних джерел по загальній і професійній педагогіці (Р.М.Макарова, А.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, Н.Ф.Тализіної, Д.В.Чернилевського та ін.) та психології (Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, В.О.Пономаренка, Н.Д.Завалової та ін.) доводить, що це поняття не повністю конкретизоване. За нашим

визначенням під інтегративними теоретичними знаннями ми розуміємо систему міждисциплінарних знань, навичок та умінь, структура і зміст яких сформовані на основі філософських законів та категорій, що обумовлює поліфункціональне бачення процесів та явищ об'єктів, що вивчаються, і слугує фундаментом стійких професійно важливих якостей майбутнього авіаційного фахівця, а саме пілота. [5, с. 75]

Крім того, дотепер не було об'єктом комплексного педагогічного дослідження обґрунтування, розробка і впровадження в процес спеціальної теоретичної підготовки курсантів відповідних педагогічних умов навчання спецдисциплінам з використанням міждисциплінарних зв'язків, як базису інтегративних знань. Тому на сьогоднішній день, практично, відсутня науково обґрунтована організаційно-технологічна основа міжпредметних зв'язків, немає системного узгодження цілей і змісту спецдисциплін, які впливають на підготовку майбутніх пілотів, що є важливим аспектом у формуванні їх професійної надійності при теоретичній підготовці курсантів у процесі вивчення спецдисциплін.

Для удосконалення процесу професійного навчання майбутніх пілотів необхідно створити відповідні педагогічні умови, які забезпечать формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін.

У теорії педагогіки є багато визначень поняття «педагогічні умови».

Під «педагогічними умовами» вчені розуміють:

- сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети (В. Ледньов) [3, с. 56];

- обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [1, с. 178];

- категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. (О. Пехота) [4, с.87].

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища ВНЗ, що спрямовані на розв'язання поставлених педагогічних завдань.

Н. Тверезовська [6, с. 91] обґрунтувала низку педагогічних умов, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності

навчально-виховного процесу. Це створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробка та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами.

Аналіз позицій різних дослідників щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити ряд положень, важливих для розуміння даного феномена:

1) педагогічні умови виступають як складовий елемент педагогічної системи (у тому числі і цілісного педагогічного процесу);

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (навчальне та технічне обладнання, природно-просторове оточення освітнього закладу і т. ін.) і матеріально-просторового середовища, що впливають позитивно чи негативно на їхнє функціонування;

3) у структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (що сприяють формуванню процесуальної складової системи) елементи;

4) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи. [2, с. 102]

Таким чином, ми розглядаємо педагогічні умови як один з компонентів педагогічної системи, які відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

До педагогічних умов забезпечення процесу формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін у майбутніх пілотів можна віднести:

- розвиток внутрішньої позитивної мотивації пілота;

- наукового структурування змісту спецдисциплін з урахуванням професійної діяльності пілота у вигляді навчальних професійно-орієнтованих модулів;

- побудови технології комунікативного навчання спецдисциплінам на основі міждисциплінарного задачного підходу і дидактичної взаємодії в системі «викладач-курсант»;

- залучення курсантів до активної пізнавальної діяльності з виконанням міжпредметних завдань і вправ різного рівня складності та застосуванням проблемних методів навчання;

- розробки і впровадження в навчально-виховний процес особистісно - орієнтованої моделі формування інтегративних теоретичних знань, яка, передбачаючи об'єднання наукового, діяльного і комунікативного підходів, включає діагностику знань, що базується на системному підході, та дозволяє сформувати психологічну стійкість курсантів – пілотів до льотної діяльності.

Важливою умовою формування інтегративних знань виступає розвиток внутрішньої *позитивної мотивації майбутнього пілота*. Обираючи шлях формування інтегративних знань майбутніх пілотів в процесі вивчення спеціальних дисциплін в контексті даної умови, ми розв'язували такі концептуальні завдання:

- позитивної мотивації на навчання, тобто орієнтації курсантів на свідоме засвоєння спеціальних знань, умінь, навичок;

- формування власної позиції курсанта у сучасному перебігу подій;

- створення умов для самодостатнього розвитку особистості курсанта через формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання та самооцінки.

Внутрішні мотиви лежать в основі навчальної діяльності, включають прагнення до оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, захоплення авіацією та процесами, що відбуваються в авіаційній сфері, прагнення до відповідальності за життя інших людей, розширення світогляду.

Другою педагогічною умовою є *структурування змісту спеціальних навчальних дисциплін з урахуванням особливостей професійної діяльності пілотів у вигляді професійно-орієнтованих навчальних модулів*. В процесі навчання курсантів пілотів необхідна суттєва перебудова існуючої системи професійно - орієнтованої підготовки у вищому льотному навчальному закладі з метою визначення природних задатків кожного курсанта для того, щоб дати йому відповідне навчальне навантаження, систематично контролювати рівень навчальних досягнень для їх подальшого розвитку. Проведення структурування змісту спецдисциплін з урахуванням професійної діяльності у вигляді учбових професійно-орієнтованих модулів зорієнтоване на формування параметрів надійності майбутніх пілотів у нестандартних умовах діяльності, при яких змінюється її структура та алгоритм, що підтверджує необхідність введення методики теоретичного навчання спецдисциплінам льотного складу з використанням міжпредметних зв'язків.

Третьою педагогічною умовою є *побудова технології комунікативного навчання*

специдисциплінам на основі міждисциплінарного задачносного підходу і дидактичної взаємодії в системі «викладач-курсант». Процес вдосконалення теоретичної підготовки курсантів-пілотів в льотному закладі ми можемо розглядати як процес збагачення, продукування та поглиблення нових знань, умінь та навичок майбутніх пілотів, який може бути реалізований лише при врахуванні важливих закономірних положень теоретичної підготовки, а саме закону наступності знань, навичок і умінь, сенс якого полягає в тому, що кожна, знову засвоєна дисципліна з експлуатації обладнання літального апарату, повинна бути взаємопов'язана і взаємозумовлена попередніми дисциплінами, тобто закон наступності є основою для встановлення рівнів теоретичного навчання пілотів різним спецідисциплінам на основі міжпредметних зв'язків. І досягатись це повинно завдяки міждисциплінарному задачносному підходу і дидактичній взаємодії в системі «викладач-курсант».

Наступною умовою є залучення курсантів до активної пізнавальної діяльності з виконанням міжпредметних завдань і вправ різного рівня складності та застосування проблемних методів навчання. З ростом обсягу науково-технічної інформації, на думку вчених М.І. Махмутова і Р.Н. Макарова [5], швидкий і якісний процес передачі знань може бути здійснений в результаті застосування методики проблемного навчання, що представляє собою засвоєння навчальної інформації шляхом поетапного вирішення навчальних задач, тобто постановки задачі, висунення різних гіпотез, які вимагають активізації думки, самостійного осмислення і прийняття рішень по реалізації даної проблеми.

Проблемний підхід до реалізації міжпредметних зв'язків, під якими ми будемо розуміти визначення міжпредметної проблематики в курсах суміжних дисциплін і створення на її основі системи творчих міжпредметних завдань для курсантів, дозволить, на наш погляд, внести системність у роботу по здійсненню зв'язків між спецідисциплінами, що дасть можливість зробити висновок про взаємозв'язок і взаємозумовленості міжпредметного і проблемного підходів до організації навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності студентів.

Крім того, метод проблемного навчання, що використовується при теоретичній підготовці курсантів-пілотів, на наш погляд, сприяє формуванню стійких інтегративних знань, навичок і умінь при діях в особливих випадках польоту.

Останньою педагогічною умовою є розробка і впровадження в навчально-виховний процес

особистісно - орієнтованої моделі формування інтегративних теоретичних знань, яка, передбачаючи об'єднання наукового, діяльного і комунікативного підходів, включає діагностику знань, що базується на системному підході, та дозволяє сформувати психологічну стійкість курсантів – пілотів до льотної діяльності.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб дія вважалася моделюванням, необхідна наявність ряду компонентів, а саме: мети моделювання; об'єкта моделювання; самої моделі; ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкту моделювання.

Метою моделювання процесу формування інтегративних знань майбутніх пілотів є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність даного процесу, співвіднести його з вимогами безпеки польотів.

В якості об'єкта нашого моделювання виступає процес формування інтегративних знань майбутніх пілотів, що включає в себе опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу з урахуванням оптимізації міжпредметних зв'язків та складається з наступних етапів.

Перший етап – етап теоретичної підготовки, який відповідає навчальній програмі кожної дисципліни і певній кількості годин, відрізняється тим, що поряд з традиційним вивченням матеріалу зі спецідисциплін, який включає конструкцію, принципи роботи, правила експлуатації устаткування, розглядаються питання класифікації відмов авіаційного устаткування і систем за психологічними критеріями.

Другий етап - етап професійно-орієнтованої практичної підготовки - включає практичні і лабораторні заняття з таких спецідисциплін, як: «Електроустаткування повітряних суден», «Пілотажно-навігаційні комплекси повітряних суден і інформаційно-обчислювальні системи», «Радіоелектронне устаткування повітряних суден», «Теорія автоматичного управління», на яких курсанти вивчали призначення, принципи побудови, конструкцію розміщення авіаційного обладнання, його тактико-технічні дані, принципи роботи й експлуатаційні можливості застосування.

Третій етап є етапом практичної підготовки зі спецідисциплін, де викладачем застосовуються міжпредметні зв'язки при вивченні цих дисциплін, а саме моделюються спеціальні ситуаційні завдання, розглядаються реальні ситуації, які, при відмовах авіаційних приладів, можуть привести до авіаційних подій або катастроф. Під час розроблення ситуаційних завдань ми виходили з основної установки – активізації пізнавальної діяльності льотного складу з одночасним формуванням стійкості

знань, навичок, умінь і механізмів адаптації до екстремальних ситуацій у польоті.

На практичних заняттях цього етапу ми застосовували прийоми реалізації вертикальних (між дисциплінами, що вивчаються в різних семестрах) і горизонтальних (між дисциплінами, що вивчаються протягом одного семестру) міжпредметних зв'язків завданнями на міжпредметній основі.

До третього етапу ми включаємо елементи теоретичної підготовки з використанням спеціальних програм на персональних комп'ютерах, де перевіряється професійна надійність курсантів-пілотів у вирішенні ситуативних завдань на основі взаємоінтеграції різних спецдисциплін по прийняттю рішень в ліміті і дефіциті часу і інформації. Для цього нами була розроблена програма «Airstest» на алгоритмічній мові «C++Bilder» з використанням «Керівництва по льотній експлуатації літака Як-42» [5, с. 107].

Таким чином, розроблена дидактична модель формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін у майбутніх пілотів, а також алгоритм управління цим процесом дають можливість зрозуміти його роль у структурі професійної підготовки в його цілісності та з урахуванням окремих елементів; аналізувати недоліки та переваги цього процесу, а отже і вносити певні корективи. Дана модель розглядається нами як ефективний інструментарій організації процесу формування інтегративних теоретичних знань зі спецдисциплін майбутніх пілотів та орієнтована на їх професійну діяльність.

Таким чином, з позицій сучасної теорії адаптації функціональної системи і інтеграційних педагогічних концепцій можна підсумувати, що основним генералізуючим компонентом досягнення результату є мотивація, що обумовлена усвідомленням кожним курсантом необхідності підвищення рівня льотного професіоналізму за допомогою інтегративних знань, отриманих при теоретичному вивченні спецдисциплін в льотному виші.

Проблемний тип інтеграції в процесі структуризації знань говорить про позитивні зміни в інтегративних знаннях курсантів, позитивно впливає на ряд аспектів навчання, тобто дає можливість будувати інтегративні освітні системи і підсистеми спеціальних знань.

Можна зробити висновок, що стратегічна мета вищої освіти - підвищення якості підготовки фахівця, може бути досягнута за умови:

- наявності у студентів мотивації до навчання і раціональної організації навчальної діяльності;
- оптимального планування і раціональної організації навчального процесу у ВНЗ;
- наявності та використання новітніх інформаційних технологій і відповідного теоретико-методологічного забезпечення структури та змісту вищої освіти;
- залучення до навчального процесу висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів та ефективної організації їх праці.

Всі ці умови необхідні і для формування інтегративних теоретичних знань майбутніх пілотів в процесі вивчення спеціальних дисциплін у вищому льотному навчальному закладі, що є запорукою у вирішенні проблеми професійної надійності майбутнього пілота та людського чинника в авіації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Л.В. Загребельна; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 8 – 547 с.
2. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2001. - №2. - С. 101-104.
3. Леднев В.С. Научное образование [Текст] : развитие способностей к науч. творчеству / В.С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М. : МГАУ, 2002. – 119 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [авт.-упор. О.М. Пехота]. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Смирнова И.Л. Интегративные теоретические знания пилотов - залог безопасности полётов. – Кировоград: КОД, 2008. – 183с.
6. Тверезовська Н.Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н.Т. Тверезовська, Л.М. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90-92.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Смирнова Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри авіаційного обладнання, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: інтегративні знання зі спецдисциплін майбутніх пілотів, педагогічні умови їх формування, мотивація до навчання, професійна компетентність майбутніх авіафахівців.

УДК 371.134+378.041

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИМІРАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Гуманізація освіти – один із нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Питання гуманізації освітнього процесу висвітлюються у наукових працях вітчизняних учених: В. Андрущенко, І. Беха, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої та ін.

Гуманізацію, тобто «олюднення» освіти, С. Гончаренко характеризує як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів – нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не піддаються критиці [2, с. 157].

Гуманістична парадигма освіти передбачає насамперед цінність людини, свободу її думок, поведінки, вчинків, гармонію стосунків, свободу вибору, максимальне сприяння розвитку духовної особистості (В. Кушнір). Ці якості формуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, сенсом якої є формування духовно-творчої особистості, здатної до самостійно-творчого пошуку, нестандартного розв'язання професійних завдань, гнучкості мислення і креативності засобами творчо-виконавської діяльності.

Мета статті: розкрити сутність гуманістичної парадигми освіти, визначити роль мистецтва у формуванні духовно-творчої особистості, що є сенсом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичний підхід до навчання і виховання, що забезпечує уходження в «цінності сьогоденного життя», розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовно-творчому самовдосконаленні обґрунтовується у працях І. Беха, зокрема в ґрунтовній науковій праці «Виховання особистості». У цій праці особистісно орієнтоване виховання визначається як утвердження людини як найвищої цінності, на якій ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Внаслідок такого виховання, зазначає І. Бех, добро стає сутнісним визначенням людини, а істина – засобом

розвитку для її духовності. Пропонована вченим технологія особистісно орієнтованого виховання спрямована на реалізацію ідеї свободи, співпраці, співтворчості, діалогового спілкування, самореалізації людини у вчинку і діяльності.

Концепція сучасної освіти висуває на перший план індивідуальне, особистісне, перехід до філософської антропології, увагу на особистості як на суб'єкті своєї діяльності.

Актуальними сьогодні є такі філософські концепції:

- індивідуалістична і персоналістична філософська антропологія, відповідно якої особистість сама формує й структурує і себе і ціннісно-особистісний зміст (М. Шелер, У Штерн, Е. Муньє);

- екзистенціальна філософська антропологія, в якій особистість формує свій внутрішній світ у власній діяльності (К. Ясперс, Г. Марсель, Н. Аббаньяно, Н. Бердяєв, А. Камю, Ж.-П. Сартр);

- прагматична філософська антропологія, яка формуючи новий образ людини і звертаючи увагу на її активний, діяльнісний зміст, підкреслює, що у власній діяльності людина створює і навколишній світ, і саму себе (У. Джеймс, Д. Дьюї, Ф. Шиллер, А. Гелен, Г. Плеснер);

- трансценденталістська антропологія, основною точкою зору якої є те, що людина формує свої можливості і свою свободу власного життя (І. Кант, М. Хайдеггер, О. Больнов, Г. Ріккерт).

Загальним у цих концепціях є розуміння людини, котра сама себе визначає і створює. Стає причиною самої себе, власним проектом, відповідає за формування власної діяльності, знаходить своє призначення і сама будує свою долю.

Спрямованість на гуманістичні цінності – основний орієнтир вищої музично-педагогічної освіти, яка має визначати зміни пріоритетів з матеріальних цінностей на духовні, з однобокої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості. Численні й вагомні за теоретичними і практичними результатами надбання вітчизняних учених (А. Авдієвський, А. Болгарський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.) спрямовані на постановку й розкриття у професійній підготовці майбутніх учителів

музичного мистецтва актуальних питань формування ціннісно-особистісних орієнтацій фахівців-музикантів; акцентуацію основного завдання вищої музично-педагогічної освіти – формування духовного світу особистості (Г. Падалка), ініціацію у вимір універсальних духовних цінностей, що посилює особистісну і колективну ідентичність, збагачує систему цінностей, спричиняє до дії всі компоненти творчої особистості майбутнього фахівця (Л. Масол).

У рамках нової гуманістичної парадигми освіти нагальною вимогою і потребою у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва є перманентне переосмислення своєї педагогічної позиції, корективки поглядів на самого себе, послідовна робота зі своїми мотивами, прагненнями, усвідомлення ціннісних основ своєї діяльності і свого місця в ній. Сутність такої активності педагога полягає у постійному прагненні до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самозбереження в ситуації нестабільності професійного простору (О. Рудницька).

У психолого-педагогічній літературі поняття «духовність» трактується в різних аспектах: як індивідуальне вираження двох фундаментальних потреб у загальній системі мотивів діяльності – ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби правильно жити, активно діяти для себе й для інших; як вищий рівень розвитку й саморегуляції зрілої особистості, де основними орієнтирами життєдіяльності є людські цінності; орієнтованість особистості на вчинки заради блага тих, хто її оточує; як «значення почуттів у духовному розвитку людини» (П. Блонський); як «соціальний фактор» у духовному становленні особистості (С. Шацький); як «людяність, що є основою виховання» (М. Пірогов); як «енергію серця, теорію серця, концепт серця» (Г. Філіпчук), як «живу серцевину людини, основу її індивідуальності» (В. Зеньковський).

Духовність – це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорстокої залежності від ситуацій, що постійно змінюються. І саме духовність виступає способом самопобудови особистості, оскільки вона пов'язана з вибором свого власного образу, своєї долі й ролі, одним словом, зустріччю із самим собою [5].

Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Духовність є категорією людського буття, якою виражається його

здатність до самотворення та творення культури [2, с. 244].

За визначенням О. Олексюк і М. Ткач, духовність — це «сутнісна якість людини, що втілює активне прагнення знайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим долучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури» [7, с. 12].

Духовність особистості формується в мистецтві, котре як сфера духовної культури, інтегрує унікальні смисли людства і дає змогу створювати свої власні. Саме в мистецтві реалізується цілісне об'ємне освоєння людиною світу, тому можна твердити, що мистецькі твори забезпечують формування особистості у напрямку її універсальності й, зазвичай, вимагають від особистості розвиненості культури художнього сприйняття, здатності адекватно оцінювати художні твори, встановлювати художній діалог, потреби особистісного зростання на такому рівні, коли цей процес пізнання-осмислення набуває ознак самопізнання, самоосмислення, саморозвитку і самовдосконалення.

Мистецтво – „діалектика душі”, „світ людини”, справжній гуманізм, в якому кожен може знайти всі свої родові визначення, найвищі духовні цінності і взірці поведінки. Тому одним із завдань і провідною рисою мистецтва є виховання «духовної чуттєвості», надання уроків людяності і милосердя, здійснення „прориву” людини до людини, й насамперед, прориву у закриту сферу інтимного, прихованого, особистого, й „омивши” душу, нейтралізувати все те, що створює суб'єктивну напруженість, заважає спілкуванню, взаєморозумінню, взаємодії, співробітництву (Л. Сморж).

Сила художнього твору, в якому „пульсує схвильоване серце автора”, у здатності проникати в найпотаємніші куточки людської душі, породжувати „свободу духу”, „високоорганізовану духовність”, визначати „міру небайдужості” до світу універсальних цінностей і смислів (А. Канарський) й, у такий спосіб, робити культурний досвід людства частиною внутрішнього досвіду особистості (В. Даренський).

Духовна культура викладача мистецьких дисциплін, зазначає Г. Падалка, – це особистісно-професійне утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення й творення мистецтва з позицій гуманізму, а також поширення цього підходу в учнівському середовищі, підкреслюючи, у такий спосіб, значущість творчості як сутнісно-змістового компонента професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й визначаючи

роль мистецьких цінностей як універсальних у розвитку духовних якостей особистості.

Духовність і творчість взаємозумовлені і невід'ємні. Оскільки джерелом творчості є особистість, то основним принципом формування художньо-творчого досвіду нації постає самодіяльність особистості, котра створює себе та вибудовує особистісну культуру в безперервному творчому акті самоздійснення. При цьому сутність, зміст, сенс існування в суспільстві художньої діяльності характеризує саме те, що розвиток творчих сил особистості є у ній самоціллю. У такий спосіб, розкриваються особистісні творчі потенції, виявляється можливість духовно самовдосконалюватися, брати участь не тільки у пізнанні навколишньої дійсності, а й у її побудові та перетворенні.

У процесі творчої діяльності реалізується особистісна креативність, яка, з одного боку, як суб'єктивна детермінанта творчості, є її мотиваційною основою, а з іншого, як об'єктивна детермінанта творчості, розвивається й формується відповідно особливостям й умовам здійснення творчого процесу [3, с. 11]. Важливими є висновки О. Комаровської про те, що «креативність як стан постійної готовності діяти, реалізуючи задум і залучаючи органічні для митця засоби вираження, є детермінантою творчого процесу, в якому духовна сфера наче виходить назовні. Слугуючи поштовхом для вияву внутрішнього ресурсу (здібностей) і наче посилюючи імпульси тим, хто сприймає та інтерпретує створений митцем твір» [4, с. 7].

Особистість з яскраво вираженими творчими здібностями порівняно з іншими характеризується більш високою активністю і більш високим рівнем свідомості; яскраво виявленою мотивацією й прагненням до самостійного розв'язання поставленого завдання; ерудованістю і сформованістю вмінь і навичок у певній галузі діяльності; прагненням до постійного удосконалення своїх знань, здібностей та навичок для успішної творчої діяльності; інтересом до наукових заходів, різного роду наукових дискусій; захопленістю творчою діяльністю, наполегливістю у досягненні поставленої мети; здатністю ставити нестандартні питання та розв'язувати їх у творчій діяльності [6, с. 39–51].

У музично-педагогічній освіті творче самовираження і самореалізація фахівця-музиканта спирається на загально визнане положення ученими про те, що особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва розвивається, формується і реалізується в

художній інтерпретації і через художню інтерпретацію. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному процесі, підкреслює О. Олексюк, охоплює весь шлях індивідуальної мети – від першої думки про художню ідею твору і аж до її виконавського втілення. Важливим є узагальнення вченою того, що джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру актуалізації духовних сил у цьому процесі» [7].

Висновки. Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є духовний, ціннісно-особистісний розвиток, збагачення внутрішнього світу, формування авторської спроможності, що детермінує подальшу творчу діяльність фахівця-музиканта, підвищує її значущість для себе та для інших.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Даренський В. «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу / В. Даренський // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ. Філософія. – Дрогобич: Вимір, 2005. – С. 54 – 63.
2. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В.І.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Козленко В. Н. Проблема креативності личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М., 1990. – С. 131 – 148.
4. Комаровська О. Духовна сфера особистості в контексті художньої обдарованості / О. А. Комаровська // Теорія і методика мистецької освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» 25–27 квітня 2013 року. – Київ, 2013. – Вип. 14 (19), Ч. 1. – С. 6 – 10.
5. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21 – 28.
6. Мелик-Пашаев А. Н. Педагогическое искусство и творческие способности / А. Н. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
7. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

УДК 37.091.3:7.01

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна СТРИТЬЄВИЧ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Модернізація сучасної системи освіти здійснюється з дотриманням вимог Болонської декларації та передбачає підготовку вчителів образотворчого мистецтва високої кваліфікації згідно з соціальним замовленням. Тому в останні роки переглядається система педагогічної освіти в Україні, яка здебільшого була спрямована на оволодіння знаннями і вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечувала професійну підготовленість учителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і творчого самовдосконалення власної особистості.

Методична підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва має базуватися на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно. Сьогодні намітився перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань до вміння оперувати знаннями, від “одноразової” освіти до безперервної, від поточної організації навчання до індивідуальної. Тому навчальні методики вищої школи повинні бути змінені. Підвищення вимог до якості освіти стає нагальною проблемою і умовою розвитку системи вищої освіти, стимулом оновлення її змісту на основі принципів фундаментальності, інтегративності, спадкоємності і практичної спрямованості.

Сучасний стан підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах диктує необхідність пошуку нових шляхів підвищення якості їхньої теоретичної підготовки, здатності до самостійної творчої праці, професійного саморозвитку, а головне – засобів і методів підготовки випускника вузу до мистецької та професійної діяльності. Наразі існують протиріччя між програмними вимогами і реальною підготовкою майбутніх учителів. Неготовність студентів до використання набутих знань, невміння поєднувати різні види фахової діяльності та абстрактне уявлення про майбутню роботу є нагальними проблемами педагогічної науки, що потребують вдосконалення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Процес формування особистості педагога у мистецькій освіті висвітлювали у своїх працях В.Ф. Орлов, Л.І. Рувинський, В.А. Семиченко, В.А. Якунін; становлення і розвиток педагогічної майстерності педагога вивчали

Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн, М.М. Тарасович та ін. Особливості змісту педагогічної освіти окреслили – А.М. Алексюк, Н.В. Гончаренко, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.І. Луговий, В.В. Сагада та ін. Предметом уваги дослідників стали питання індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О.М. Пехота). У рамках загально педагогічної проблеми на доцільність та ефективність застосування активних методів навчання звертається досить велика увага в підготовці вчителів різних спеціальностей (О.Любашенко, Г.Мартьянова, В.Руденко, О.Ємець, М.Пашенко та ін.). Але цього не можна сказати щодо системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Відповідно слушною та актуальною є думка академіка А.Гайжугіса, який зазначає, що нажалі більшість вищих навчальних закладів розглядає зміст підготовки майбутніх фахівців як фактичну передачу знань та умінь.

Мета статті – виокремити інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу.

Зважаючи на те, що інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов, визначена доцільність впровадження таких методик, значення яких полягає не тільки в активізації творчої пізнавальної діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, підвищенні інтересу до навчання, а й у тому, що завдяки таким процесам створюються умови для формування особистісно значущих гуманістичних цінностей, умінь керувати своїм емоційним станом, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості [3, с.62].

Дуже часто навчання, пронизане уможлижним змістом, формує лише абстрактне уявлення фахівця про майбутню роботу. Тому в процесі фахової підготовки доцільно дотримуватися таких психолого-педагогічних принципів: добровільної участі майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі підвищення професійної майстерності; індивідуальної мотивації та особистої привабливості мети навчальної діяльності;

отримання задоволення від процесу навчання. Реалізація даних принципів є ефективною умовою підвищення рівня фахової підготовки вчителів образотворчого мистецтва.

Навчання майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, пов'язане з їхнім професійно-творчим розвитком, потребує вибору активних форм та методів роботи. Разом з тим традиційні форми та методи не можуть бути повністю виключені з педагогічної практики, тому що продуктивне навчання завжди базується на репродуктивному. Але провідне місце в системі методів та форм розвитку та саморозвитку особистості спеціаліста-педагога, на нашу думку, мають зайняти ті, які чітко направлені на підготовку фахівця до професійної діяльності в якості педагога, який професійно здійснює не тільки навчальну, а й художньо-творчу та виховну діяльність засобами образотворчого мистецтва. Зважаючи на те, що вагомий сегмент безпосереднього формування фахової компетенції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначається у процесі опанування «Методики викладання образотворчого мистецтва» пропонуємо власне бачення застосування деяких інноваційних методів та форм викладання.

Приймаючи до уваги думку В.Д. Гатальського, зазначимо, що ефективність особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва залежить як від змісту та якості мистецького простору, в якому він перебуває об'єктивно, так і від його «зустрічної активності», тобто прагнення самовдосконалення, саморозвитку та творчого самовираження в професійній діяльності [1, с. 55].

В умовах інтенсифікації сучасного освітнього процесу досягти цього шляхом застосування тільки традиційних засобів навчання неможливо, особливе визнання в даному випадку отримують активні методи, зокрема, тренінги, високий творчий потенціал яких отримав широку підтримку педагогічної і методичної громадськості. Їхнє застосування дозволяє організувати творчу самостійну роботу студентів, пропонуючи завдання пізнавально-пошукового характеру, які б викликали пізнавальний інтерес, вели до певних інтелектуальних ускладнень, створюючи умови для активного і самостійного засвоєння нових знань.

Тренінг як форма навчання має істотні переваги перед іншими формами та видами навчання і вимагає від фахівців не тільки знань, а й умінь застосовувати свої знання у практичній діяльності, що постійно змінюється [5]. Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання перед традиційними методами,

можна визначити такі: під час використання тренінгу процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності, тренінг є імітаційним методом; тренінг є інтерактивним методом навчання, учасники виступають у тих чи інших ролях і діють відповідно до статусу своєї ролі; тренінг є методом, де спрацьовують механізми групової динаміки, учасники набувають досвіду розробки та виконання колективних рішень, тим самим й відображається можливість самореалізації особистих якостей та здійснюється ефективне позитивне самовираження професійної діяльності; під час тренінгу спеціальними засобами створюється певний емоційний та інтелектуально-пізнавальний настрій, що надає можливість істотно активізувати й інтенсифікувати процес навчання.

Впровадження тренінгових занять з образотворчого мистецтва передбачає процес системного відпрацьовування певних навичок і структурування відповідних знань в учасників цілеспрямовано створеної тимчасової групи. Відпрацьовування таких навичок є більш успішним саме в групі з використанням методик індивідуальної і групової роботи. Групова робота полегшує перебіг процесів саморозкриття, самодослідження і самопізнання; відкриття себе для інших і відкриття себе для самого себе дозволяють зрозуміти себе, підвищити впевненість у собі. Під час занять кожен учасник оточений увагою і турботою, тільки в тренінговій групі він може активно використовувати різні стилі спілкування, засвоювати і відпрацьовувати нові, не властиві йому раніше комунікативні вміння та навички, відчуваючи при цьому психологічний комфорт і захищеність.

Під час тренінгових занять первинний вплив здійснюється не на пізнавальну сферу психіки людини (сприйняття, увагу, пам'ять, мислення), а вихід на неї через емоційно-почуттєву і мотиваційну сфери. Шляхом використання різноманітних тренінгових методів (рольова гра, групова дискусія, вправи з вербальної та невербальної комунікації, тренування певних навичок, зворотний зв'язок та ін.) студент-слухач набуває досвіду переживання певних ситуацій, своїх психічних станів, фіксує та запам'ятовує емоційне забарвлення під час вирішення тих чи інших тренінгових завдань. Отриманий емоційно-почуттєвий досвід піддається інтелектуальній обробці та надійно зберігається у аналогах найбільш стійкої емоційної, а також мовно-логічної та перцептивної (за різновидом сприйняття: зорової, слухової, дотикової та ін.) пам'яті. Внаслідок чого у студента формуються необхідні навички, знання, уявлення, погляди й

цінності, які ним уже сприймаються як власні, а не нав'язані зовні.

Таким чином, одним з провідних факторів підвищення фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, в контексті інноваційного підходу є динамічність та діалогічність до творчого використання самовираження студента в процесі його професійного становлення, а також прийняття будь-яких нестандартних рішень та можливих спонтанних проявів на шляху до його особистого розвитку. Дані форми навчання сприяють не лише активізації пізнавальної діяльності, але й дозволяють студентів усвідомити й осмислити свої творчі можливості.

За нашими дослідженнями, велике значення для підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відіграють нестандартні заняття, які викликають зацікавлення в усіх студентів, сприяють інтелектуальному розвитку й моральному вихованню. Нестандартні заняття стимулюють пізнавальну самостійність, творчу активність і ініціативу студента. Виокремимо такий вид нестандартного заняття як майстер-клас, що передбачає підвищення активності та зацікавленості студента. Дана евристична форма проведення заняття формує здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва чітко формулювати власний задум, визначати шляхи його досягнення та виявляти ефективність проведеної творчої діяльності.

Така форма проведення заняття як майстер-клас розглядається нами як створення атмосфери підтримки та умов для самопізнання, самовиявлення, саморозвитку. Тим самим викладач на даному занятті виступає в ролі координатора навчальної діяльності, спостерігача котрий має можливість стимулювати, провокувати, полегшувати пошук способів вирішення творчої та педагогічної задач.

Проведення майстер-класів є не лише можливістю набути професійних вмінь та навичок, а й реально соціально-психологічне поле, де інтенсивно здійснюється процес ствердження і розвитку професійного «Я» майбутнього вчителя. Таким чином, майстер-клас є поєднанням теоретичних знань із вміннями і навичками є основою формування професіоналізму. Критерієм його розвитку є вміння творчо використовувати набуті знання, а також уміння, навички, вдосконалювати свою майстерність.

Не менш важливою формою інтенсифікації професійної фахової підготовки є самостійна робота. Проте її слід розглядати в системі розвиваючого навчання, оскільки даний процес стереотипно сприймається таким, що виходить

лише з форми організації навчального процесу, а не його сутнісної сторони. Самостійна робота суб'єкта не вичерпується ні фактом відсутності викладача, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги викладача. Вона включає більш істотну здатність: без якої-небудь допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші задачі, цілі, планувати свою діяльність і здійснювати її [2, с.152]. Самостійність студентів в навчальній діяльності пов'язана з формуванням у них навиків творчої праці. В компоненти загальних навиків останнього входять: уміння планувати самостійну роботу, раціонально її організувати, здійснювати самоконтроль і уміння працювати в певному темпі.

Сформувати у студента творчу самостійність можливо тільки за умови, якщо студент навчиться долати труднощі в процесі отримання знань, а також на етапі їхнього застосування. Враховуючи роль викладача в організації самостійної роботи, очевидним є і те, що неможливо будувати організацію самостійної діяльності студентів без врахування їхніх потреб.

Підвищення ефективності організації самостійної роботи студентів можна досягти, якщо активно на всіх етапах навчального процесу фахової підготовки використовувати: накопичений в процесі початкових тренінгів, майстер-класів досвід самостійної творчої діяльності в навчанні і майбутній професії; системний підхід до розв'язання поставленої задачі в умовах «стиснутого часу»; творчий потенціал як засіб реалізації професійної майстерності; навчальний тренінг, майстер-клас як спосіб вирішення проблемної ситуації в обмеженому часі, просторі, умовах.

В процесі впровадження таких форм як тренінг, майстер-клас розвивається цілеспрямованість, активність, динамічність і продуктивність мислення, міцність і оперативність пам'яті, прагнення до досконалості і віра в свої сили. З дидактичної точки зору тренінгове навчання (проведення майстер-класів) перспективне тим, що не суперечить сучасним педагогічним теоріям і може стати однією з форм інтегрованого навчання.

Висновки. Таким чином, використання тренінгових методів навчання змінює стереотип традиційного освітнього процесу, коли студент лише відтворює те, про що повідомляється в лекціях. Інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва ефективно забезпечують особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на основі внутрішнього художньо-творчого, педагогічного

саморозвитку, самовираження, самореалізації шляхом суб'єктивного вибору індивідуальної траєкторії відповідно до стандартів вищої освіти та сучасних потреб мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гатальський В. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В.Д.Гатальський // Педагогіка. – 2009. – № 3. – С. 52-58.
2. Петров А.В. и др. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / Петров А.В., Петрова О.В., Цулая Л.В. // Наука, культура, образование. - № 8/9. – 2001. – С. 150 – 154.
3. Растригіна А.М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / Алла Миколаївна Растригіна// Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – Вип. 133. – С.57-64
4. Сліпенька О. П. Підвищення якості самостійної роботи студентів / О. П. Сліпенька, І. В. Коц [Електронний ресурс] // Гуманізм та освіта.

Міжнародна науково-практична конференція. – Режим доступу до ресурсу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06sopsrs.php>

5. Швалб Ю. Задачний підхід к построению учебного тренинга в ВУЗе / Ю.М. Швалб // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції – Донецьк: ДЮІ, 2005. – С.72-84

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрітьсвич Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секцією образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

УДК: 316.647

ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ

Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Кінець ХХ - початок ХХІ століття характеризується запровадженням у зміст навчального процесу гуманізації. У педагогічних дослідженнях дане поняття трактується неоднозначно. Спочатку під цим поняттям передбачалось зробити акцент на вивчення в школі дисциплін гуманітарного циклу. В результаті збільшилась кількість навчальних предметів зазначеного циклу. Проте людина не стала центральною фігурою в суспільстві. Дослідники прийшли до висновку, що реалізувати гуманізацію можна через набуття духовно-особистісного спрямування змісту навчальних предметів. Виникла нова суперечність між конкурентноспрямованим розвитком суспільства і вихованістю особистості на принципах гуманізму. Така суперечність впливає і на встановлення взаємовідносин між викладачами, суб'єктами навчання та

суспільством. В основі таких стосунків має бути повага до людини, довіра, чуйність, увага, доброта, співчуття, віра у добродій оточуючих тощо.

Процес подолання суперечності є тривалим і потребує різних підходів не лише під час навчання молоді, а й в процесі міжлюдських, виробничих відносин, в побуті тощо. На нашу думку, дану суперечність в значеній мірі можна подолати через обґрунтування запровадження в педагогічну практику розроблених психолого-педагогічних підходів до навчання та формування особистості, зокрема у навчанні.

Аналіз попередніх досліджень. Ми здійснили аналіз та узагальнили найбільш вживані методологічні підходи до організації навчально-виховної роботи [1; 5; 9], окреслили їх теоретичне обґрунтування та зміст, див. табл. 1.

Таблиця 1

Сутність та зміст педагогічних підходів

| Методологічні підходи до організації навчання / теорія | Зміст підходів |
|--|---|
| <i>Акмеологічний</i> (цінність вчення) / гуманістична педагогіка. | Вивчати педагогічні явища через задоволення ціннісних потреб людини: життя, здоров'я, освіта, праця, мир, краса, любов. |
| <i>Діяльнісний</i> (організація діяльності особистості) / педагогічна психологія. | Активність у пізнанні, спілкуванні, праці, особистісному розвитку. |
| <i>Особистісний</i> (визначення особистості як продукту соціального розвитку, моральної й інтелектуальної свободи, носія права на повагу та культуру) / теорія особистості | Прояв природного процесу самовизначення, самореалізації, самоствердження, саморозвитку здібностей. |

| | |
|---|--|
| <p><i>Компетентнісний</i> (набуття не лише знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до оточення) має операційно-технологічну, когнітивну, мотиваційну, аксіологічну, рефлексивну складові / стратегія модернізації змісту освіти.</p> | <p>Самостійна пізнавальна діяльність, засвоєння способів набуття інтегративних знань з різних джерел інформації та реалізація їх у громадянській, культурно-естетичній, соціально-трудовій, побутовій сферах, дозволі.</p> |
| <p><i>Системний</i> (відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках елементів системи) / загальна теорія систем.</p> | <p>Сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учні), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання (матеріальна база).</p> |
| <p><i>Синергетичний</i> (спільно діючий), який веде до змін, які забезпечують виникнення нової якості / теорія дисипативних систем.</p> | <p>Створення системи самоорганізації, саморозвитку та забезпечення активної її взаємодії з зовнішнім середовищем.</p> |
| <p><i>Структурно-історичний</i> (пошук не лише проблем теорії щодо пояснення явищ світу, а й еволюції методів та шляхів досягнення результату) / теорія функціонального аналізу</p> | <p>Дослідження взаємозв'язку та взаємовідносин структури та її історії</p> |
| <p><i>Ресурсний</i> (пошук і розвиток потенційних можливостей суб'єкта навчання, прогнозування результатів навчання) / теорія управління.</p> | <p>Виявлення сукупності зовнішніх умов і засобів для реалізації внутрішніх індивідуальних задатків, ресурсів особистості, забезпечення комфортності навчання, ефективну динаміку працездатності, самопочуття.</p> |
| <p><i>Модульний</i> (пошук принципів і закономірностей побудови моделі в аспекті оволодіння суб'єктами навчання системою компетенцій і системою норм, які дозволять сформуватись особистості і реалізувати себе у житті) / теорія випереджувального навчання.</p> | <p>Структурність змісту навчання, чітка послідовність усіх компонентів дидактичної системи, ефективне управління навчальним процесом, забезпечення варіативність структурних організаційно-методичних елементів.</p> |

Мета статті полягає у спробі підготувати основи для створення структури та теорії психолог-педагогічних підходів дослідження педагогічних процесів.

Виклад основного матеріалу. Кожен підхід ґрунтується на основних принципах чи положеннях. Ми узагальнили психолого-педагогічні дослідження М.П. Алексюка [1], і виділили основні положення *діяльнісного підходу*. До основних ми віднесли наступні твердження:

- діяльність суб'єктів навчання нерозривно пов'язана з його психікою;
- діяльність ефективно реалізується в процесі розв'язання конкретних задач;
- формування навичок та умінь практичної діяльності молоді, що навчається, здійснюється через засвоєння нею досвіду суспільно-історичної практики поколінь;
- навчання та виховання є однозначно взаємозв'язані види діяльності з чітко визначеними функціями суб'єктів навчально-виховного процесу;
- в ході діяльності суб'єктів навчання з оволодіння компетенцій формуються розумовий розвиток особистості, що сприяє мотивації до оволодіння новими знаннями;
- набуття компетенцій забезпечується, насамперед, через усвідомлення необхідності до

діяльності на основі здобутих знань, умінь та навичок змісту навчання;

- формування компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу забезпечується не простим усвідомленням відповідної системи знань, а відповідною діяльністю з перетворення обов'язково набутих знань у безпосередню продуктивну силу;

- у процесі життєвого буття людини, включаючи й навчально-виховний процес, знання є необхідною умовою формування конкурентоздатної особистості і відіграють службову роль у її діяльності;

- система будь-якої навчально-виховної діяльності має пропедевтикою психолого-педагогічний аналіз майбутньої діяльності суб'єктів навчання та виховання до формування системи знань середньої чи вищої школи.

Загальновизнаним у психолого-педагогічних дослідженнях є *особистісно-орієнтований підхід* до формування якостей та характеристик особистості [4; 10]. В зв'язку з цим виникають відповідні технології навчання. Згідно принципу гуманізму центром особистісно-орієнтованого навчання є суб'єкт навчання з його особливостями. Таке навчання передбачає врахування двох особливостей: спочатку окреслюється суб'єктивний досвід кожного з них, потім враховується змістом освіти. Ми

поділяємо точку зору дослідників, що метою особистісно-орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні [10]. Узагальнення набутого дослідниками досвіду ми виділили основні орієнтири особистісно-орієнтованої технології реалізації підходу:

- наголос на індивідуальні пізнавальні потенційні особливості кожного учня;

- максимальний вияв та використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду учнів, допомога у пізнанні самого себе;

- формування її критичної самооцінки особистості та використання її у продуктивній побудові повсякденного життя.

Вказані орієнтири визначають особистісно-орієнтовану технологію навчання. Вона складається з елементів: особистісно-орієнтованих ситуацій; особистісно-орієнтованого змісту навчального матеріалу, спрямованого на пізнавальні пошуки; суб'єктивного досвіду суб'єктів навчання; критерії самооцінної освітньої діяльності; активного суб'єкта навчання, як співрозмовника та співробітника.

Для особистісно-орієнтованого навчання характерним є індивідуалізація та диференціація навчального процесу. На цьому будується предметна методика навчання, забезпечується конструювання діяльності суб'єктів навчання, що будується на їх постійному діалозі. Індивідуальна особливість учня проявляється у його мотивації, прагненні до самостійного використання знань. Технологія припускає конкретну структуру навчального змісту та дидактичного матеріалу, методичного забезпечення їх використання, діалог суб'єктів навчання, форми контролю.

Починаючи з 60-х років минулого століття набув розвитку *системний підхід*, основи якого були закладені Д.М. Гвішіані, О.І. Ларичев, В.М. Садовським, Е.Г. Юдіним [5] та ін. Він включає сукупність загальнонаукових методологічних принципів. В їх основу покладена система, яка складається з елементів, відносин та зв'язків між ними. Системний підхід орієнтується на розкритті цілісності навчального процесу та виявлення різноманітних типів зв'язків між елементами. У нашому дослідженні ми зробили акцент на співвідношення системного та

історичного. Орієнтація системного підходу на структуру, зв'язки і відносини не означає, що він несумісний з принципом історизму. Вони досить тісно пов'язані через, насамперед, «онтологічні обставини». Адже системний підхід має справу головним чином з розвиваючими системами, які включають в якості найважливішої характеристики поняття часу.

Ми поділяємо точку зору, що невід'ємною характеристикою систем є єдність генетичного-історичного і системно-структурного підходів. З точки зору співвідношення між ними це означає:

- положення обох підходів неоднакові, бо провідною стороною за рівнем і значимістю тут є історизм. Цей принцип вимагає сталого розвитку явища, процесу через постійно змінюване уявлення про структурні елементи, тобто через дослідження структури в її історичному розвитку, а не спочатку структури, а потім історію, а їх рівноправне розміщення.

До основних вимог системного підходу відносяться наступні:

а) кожен елемент займає певне місце у системі і виконує чітко окреслені функції з урахуванням того, що властивості цілого визначаються сумою властивостей його елементів;

б) поведінка системи обумовлена як особливостями її окремих елементів, так і властивостями її цілісної структури;

в) механізм взаємозалежності, взаємообумовленості елементів системи залежить від взаємодії системи і середовища;

г) характер ієрархії системи визначається властивостями цієї системи;

д) множина описів системи визначається багатоаспектним охопленням властивостей елементів системи;

є) динамізм системи визначає напрямки розвитку її цілісності.

Системний підхід поклав початок розгляду самоорганізації цілісних утворень, рис. 1, що привело до виокремлення *синергетичного* підходу.

У сучасній науці спеціальним предметом дослідження самоорганізації є синергетика [8] – загальнонаукова теорія самоорганізації, орієнтована на пошук законів еволюції відкритих нерівноважних систем будь-якої природи: природних, соціальних, когнітивних (пізнавальних).

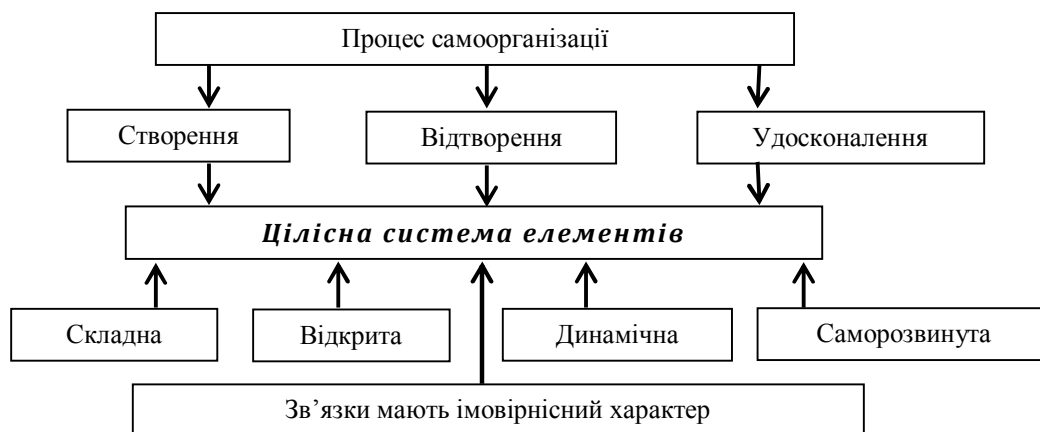


Рис. 1. Самоорганізація цілісного утворення

Дане поняття характеризує процес створення, відтворення або удосконалення організації складної, відкритої, динамічної, саморозвиваючої системи, зв'язки між елементами якої мають не жорсткий, а імовірнісний характер. Властивості самоорганізації притаманні об'єктам самої різної природи: живій клітині, організму, біологічній популяції, біогеоценозу, людським колективам. Клас систем, спроможних до самоорганізації – це відкриті і нелінійні системи. Відкритість системи означає наявність у ній джерел і стоків, обміну речовиною та енергією з навколишнім середовищем. Проте не всяка відкрита система самоорганізується, буде структури, бо все залежить від співвідношення двох начал: створення структури і розсіювання, розмивання її.

Поняття *структури* та *історії* відносяться до різних методологічних рівнів, але вони органічно пов'язані між собою. Філософи завжди вивчали не лише проблеми теорії щодо пояснення явищ світу, а й методи, шляхи досягнення результату. Цим проблемам присвячені роботи Сократа, Платона, Геракліта, Аристотеля, Гегеля, Спінози, В. Солов'єва, М. Бердяєва [3] та інших. Аналіз їх праць [7] приводить до наступних висновків:

1. Історія без структури приводить до плоско-еволюційного історизму, поступового площинного характеру модернізації суспільства та пізнання (Гегель, Дюркгейм).

2. Розгляд структури без врахування історії приводить до структуралізму, який властивий абстрактно-теоретичному рівню дослідження, основу якого склали структурний метод, моделювання, формалізація тощо (М. Фуко, Ж. Лакан).

3. З одного боку – історія, з іншого – структура-еклектичний підхід (Потамон, Е.П. Радлов).

4. З усіх сторін, у цілому історія, що включає в себе структуру на всіх етапах розгляду цієї історії – діалектичний, послідовно

конкретно-історичний підхід (Т. Пітере, М.І. Михальченко).

- вивчаючи будь-яку структуру, як стали цілісність, її генезис і еволюцію, необхідно виходити з того, що визначена структура не є статичною, не є закам'янілим станом, а процесом історичної змінності. Закономірно з історичної точки зору вона враховує не тільки минуле, але й сьогодення, історичну діахронію й синхронність. Для вивчення характеристик системи використовують різні методи. Зокрема, як правило, на початковому етапі систему, на певний час вилучають з потоку часу. Це дозволяє більш глибокого вивчити як саму структуру, так і функції системи. В цілому таке умовне вилучення є лише певним етапом в процесі пізнання;

- системно-структурні методи дослідження психолого-педагогічних процесів найбільш широко і плідно застосовуються на емпіричному етапі пізнання. Особливо це характерне при вивченні речових, субстратних властивостей тих чи інших систем, особливо органічних. Тому історичність таких методів на даному етапі є закономірною. Коли здійснюється перехід з емпіричного на теоретичний рівень пізнання, а тим більше методологічний визначені методи підпорядковуються завданню виявлення процесуальних характеристик досліджуваних систем, закономірностей їх зміни, істотних особливостей їх історії.

Останнім часом набув розвитку **ресурсний підхід**, який передбачає забезпечення пошуку і розвитку потенційних можливостей суб'єкта навчання, прогнозування результатів навчання.

В педагогічних дослідженнях використовується й **модульний підхід** [9], метою якого є окреслення шляхів пошуку принципів і закономірностей побудови моделі в аспекті оволодіння суб'єктами навчання системою знань, умінь та навичок і системою норм, які дозволять сформуватись особистості і реалізувати себе у житті.

Описані вище підходи впливають із загальновищаних педагогічних концепцій: Я.А. Коменського «Мистецтво учити всіх усьому»; традиційної класно-урочної: Й.Ф. Герберта, Й. Песталоцці, Я.А. Коменського; педоцентричної: Д. Дьюї.

Вони набули розвитку і сприяли виникненню педагогічних концепцій педагогіки співробітництва, розвивального та особистісно-орієнтованого навчання, рис. 2.



Рис. 2. Структура педагогічних концепцій

У 1986 році започаткована концепція педагогіки співробітництва (С. Соловейчика, С.М. Лисенкова, В.Ф. Шаталова, І.П. Волкова, В.А. Краковського, М.П. Щетініна, Є.М. Ільїна, Ш.А. Амонашвілі) [2].

Педагогіка співробітництва базується на принципах:

- випередження, орієнтація на зону найближчого розвитку;
- співробітництва педагога з учнями;
- відсутність примусу в навчальній та позакласній діяльності;
- організація вивчення матеріалу навчальних дисциплін блоками, модулям;
- використання ключових слів і опорних конспектів;
- постановки важкої мети та вільного вибору вивчення навчального матеріалу. Д. Дьюї стверджував, що дитина починає мислити тоді, коли зустрічається з труднощами;
- ідея відповідної форми та самоаналізу в навчанні;
- особистісний підхід та створення інтелектуального фону класу.

І.С. Якиманська, В.В. Сериков виокремили три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну [10]. Соціально-педагогічна модель передбачає виховання з наперед заданих характеристик. Завданням школи є наближенні кожного учня до структури особистості, заданої суспільством. Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки передбачає предметну диференціацію та індивідуальний підхід у навчанні. Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки має метою

освітнього процесу корекцію здібностей учнів до навчання.

Висновок. Здійснене узагальнення психолого-педагогічних підходів, які широко використовуються у педагогічних дослідженнях, дає змогу перейти до наступного етапу їх розвитку – створення структури, ієрархії та теорії таких підходів з метою обґрунтованого і ефективного їх запровадження у практику.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексюк М.П. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія. / Алексюк М.П. –К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Амонашвили Ш.А. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Античная философия: [энциклопедический словарь]. – М.: Прогресс-Традиция, 2008. – С. 176-246.
4. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади // Виховання особистості: [навч.-метод. посібн.: у 2 кн.]. – К.: Лебідь, 2003. – Кн. 2. – С. 4-19.
5. Системные исследования. Методологические проблемы: [ежегодник] / Ред. Гвишиани Д.М. – М.: Политиздат, 1988. – С. 78-113.
6. Садовий М.І. Проблеми розвитку методології і технології освіти / М.І. Садовий // Актуальні проблеми методології та методики навчання фізико-математичних дисциплін: [матеріали Міжнародної наук. конф., 18-19 січня 2013 р., м. Київ] – К., 2013. – С. 70-72.
7. Трифонова О.М. Про методологічні основи наукових досліджень / О.М. Трифонова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України]. – Кіровоград: ТОВ «Мекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. 1. – С. 497-508.
8. Цикин В.А. Синергетика и образование: новые подходы: [монография] / Цикин В.А., Брижатый А.В. – Сумы: СумДПУ, 2005. – С. 7-44.

9. Юцявичене А. Теория и практика модульного обучения / Юцявичене А. – Каунас: Шиеса, 1989. – 272 с.

10. Якиманська И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / Якиманська И.С. – М.: Сентябрь, 2000. – 300 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Трифорова Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дидактика фізики

УДК: 37.035

**СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА :
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Маріям УЙСІМБАЄВА (Київ)

Постановка проблеми. На етапі розвитку та становлення Українського суспільства все більшої актуальності набуває проблема формування соціально активної особистості, її готовність діяти як в інтересах держави, так й у власних інтересах. Українське суспільство нині потребує ініціативних, відповідальних громадян, здатних свідомо приймати обґрунтовані рішення та виявляти активність у розв’язанні соціальних проблем. Важливим є усвідомлення особистістю суспільних явищ, що зумовлює чітке уявлення про цінності, що функціонують, у суспільстві та розуміння їх соціальної значущості. У сучасному суспільстві вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду.

Як визначається у Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні: «Сучасне виховання має відігравати випереджальну роль в демократичному процесі, ставати засобом відродження національної культури, припиненням морально-духовної деградації, стимулом пробудження таких якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, підприємливість тощо; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві. У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою виховання є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції» [11].

Саме тому останнім часом у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів все більше уваги приділяється питанням формування соціальної активності особистості, оскільки вияв активності у соціальній сфері сприяє не тільки позитивному та конструктивному формуванню особистісної ідентичності, але й впливає на позитивні зміни у соціальній системі країни. Старшокласник постає як активний суб’єкт життєдіяльності, особа, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям,

самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їхні наслідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Категорія активності є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. Соціальна активність особистості є предметом дослідження у галузі філософії, психології та педагогіки. Такі науковці як, С. Бутенін, А. Брушлінський, Л. Божович, А. Леонт’єв, В. Мерлін, Т. Коннікова, Н. Анікеев, Н. Огурцов, Ю. Азаров, Л. Архангельський, Л. Гордін розкрили у своїх дослідженнях зміст поняття «соціальної активності особистості».

Різним аспектам формування соціальної активності особистості присвячені дослідження педагогів Є. Белозерцева, Л. Вохминої, Б. Вульфова, О. Газмана, С. Дармодехіна, Л. Захарової, А. Зосімовського, Л. Іванова, М. Твердохлеб, П. Плотнікова, А. Мурзіної.

Структуру соціальної активності особистості розглядали у своїх працях В. Мордковіч, Трет’яков, Б. Вульф, Т. Мальковська.

Роль та місце молоді як особливої соціально-демографічної групи висвітлено у роботах В. Дряпіка, А. Дубасенюк, І. Зверевої, В. Іванова, Л. Сорокіна.

Особливості та умови формування соціальної активності учнів та молоді визначені у дисертаційних дослідженнях Н. Клімкіної «Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи», Л. Нафікової «Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва», О. Тельної «Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри», В. Косовця «Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села». Науковці звертають увагу на взаємозв’язок між розвитком соціальної активності особистості молоді людини і соціокультурним середовищем, в

якому розгортається її життєдіяльність. Так, О. Тельна під соціальною активністю учнів розуміє таку якість особистості, яка виявляється в суспільно значущій діяльності, має складну структуру й включає в себе потреби, мотиви, зацікавлення, установки тощо [16, с. 53]. У той же час В. Косовеці, розглядає соціальну активність молоді як складну структуру, яка характеризується потребою до дії, реалізується в соціально-значущій діяльності, спрямованій назовні, і якій притаманні соціально-ціннісні вчинки і поведінка; інтересами, що відображають особистісні утворення, які інтегрують раціональне й емоційне начало і які визначають спрямованість людини на предмети і явища дійсності, а також мотивами її дій [6, с. 86].

Метою статті є проведення теоретичного аналізу різних підходів до сутності поняття «соціальної активності особистості» та визначення змісту соціальної активності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «активність» визначається як складна багатомірна, багатоаспектна сутність: здатність до реакції, взаємодія з чим-небудь [2].

Разом з тим, розглядаючи активність як внутрішню притаманну властивість матерії, характеристику взаємодіючих систем і явищ, пов'язану з їхньою здатністю до саморуху, самозміни й саморозвитку І. Джидарьян, наголошує на тому, що вищий рівень активності досягається лише людиною, для якої характерними є не тільки психічна, а й соціальна активність чи діяльність [4, с. 56-88].

На думку Л. Рувинського, «людина під час взаємодії з зовнішнім світом проявляє той чи інший вид активності, у якій відтворюються і формуються її психічні властивості за такого підходу активність є безпосередньою рушійною силою розвитку особистості. Починаючи з відображення зовнішніх впливів у дитини, і продовжуючись потім у процесі людської діяльності, активність сприяє розвитку особистості» [12, с. 21].

У науковій літературі є різні підходи до розуміння змісту поняття «активність особистості»: як риса темпераменту, що характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подоланням перешкод на шляху до мети [13]; як діяльне ставлення особистості до світу, здатність створювати суспільно значущі перетворення матеріальної і духовної сфер на основі засвоєння історичного досвіду людства; реалізація у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні [15].

Розвиток активності особистості та форми її виявлення мають соціально спрямований характер. Адже, особистість як істота суспільна

формується впродовж життя та розвитку у соціумі. У соціальному світі активність особистості – це здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення в соціокультурному середовищі на основі присвоєння багатств матеріальної і духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні, де сутнісною характеристикою активності особистості виступає активна життєва позиція людини, що виражається в його ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла [5]. Відповідно, активність особистості спрямована на суспільно значущі перетворення у соціумі є її соціальною активністю. Незважаючи на широке вживання останнім часом поняття «соціальна активність особистості» однозначного його тлумачення поки немає.

Найбільш загальне визначення «соціальної активності особистості» подане у соціологічній енциклопедії і трактується як «характеристика способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що полягає у свідомій спрямованості його діяльності на перетворення соціальних умов відповідно до назрілих потреб, інтересів, цілей та ідеалів, у висуванні й реалізації соціальних ініціатив, участі у розв'язанні актуальних соціальних завдань, формуванні особистісних соціальних якостей» [14, с.19].

Соціальна активність особистості, зазначає В. Мордкович, є суттєва суспільна якість людини, що виявляється у здатності суб'єкта до цілеспрямованого взаємодії з середовищем, у здатності, яка базується на її потребах і інтересах, є внутрішньою готовністю до дії і проявляється як усвідомлена і енергійна діяльність, спрямована на перетворення різних областей дійсності і самих соціальних суб'єктів [10, с. 15].

В свою чергу Т. Мальковська, розглядає соціальну активність учнів, як інтегральне поняття, яке може виявлятися, і як спонукач до діяльності, і як стійка риса особистості: цілеспрямована, ініціативна, життєдіяльна, відповідальна з високою вимогливістю до себе, яка реалізується як перетворююча здатність у відповідних соціальних знаннях, уміннях і навичках [9].

На думку С. Грабовської та С. Чолій, соціальна активність найбільш загальна характеристика особистості, яка реалізується у соціальній поведінці (яка може здійснюватися як усвідомлено, так і імпульсивно, в пориві емоцій, знічев'я, з конформістських міркувань тощо) та у соціальній діяльності (що здійснюється цілеспрямовано, виходячи зі свідомо поставленої мети, за більш чи менш чітко побудованим планом) [3, с.175].

Разом з тим, С. Максимюк звертає увагу на те, що сутність соціальної активності

особистості полягає в суспільно-значущих потребах особистості під час їх взаємодії з внутрішньою мотиваційною сферою. Адже саме зовнішні стимули і є тою змістовою частиною соціальної активності особистості, що діють безпосередньо на внутрішні. Людські потреби розвиваються в діяльності разом з розвитком суспільних умов життя, виробництва, науково-технічним прогресом. Сам спосіб задоволення потреби зумовлює розвиток та сприяє формуванню нових потреб, які неминуче виникають у різних сферах суспільного буття, людської діяльності. Чим вищий рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, тим багатшими і різноманітнішими є його потреби. Внутрішніми спонуками до дій стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю своїх потреб і виявляються в конкретних прагненнях їх задовольнити [8].

Таким чином, якісна, змістовна сторона активності розкривається в системі діючих потреб, мотивів, настанов, інтересів, що обумовлюють здійснення тих або інших дій. Тому активність є суб'єктивною умовою опанування людиною навколишньої дійсності.

У своєму дослідженні розвитку соціальної активності молоді В. Косовець визначає, що сама особистість, і умови її діяльності, і соціальне середовище, в якому вона діє, кожного разу є іншими, змінними, не завжди прогнозованими. А це водночас диктує присутність зацікавленості особистістю проблемами інших людей, громади тощо; уміння самостійно вибрати способи і засоби діяльності; здійснювати самоконтроль і самокорекцію (якщо це доступно). На підставі цього він визначає соціальну активність як складну структуру: вона характеризується потребою до дії, реалізується в соціально-значущій діяльності, спрямованій назовні, і якій притаманні соціально-ціннісні вчинки і поведінка; інтересами, що відображають особистісні утворення, які інтегрують раціональне й емоційне начало і які визначають спрямованість людини на предмети і явища дійсності, а також мотивами її дій [6].

В юнацькому віці поступово відбувається зростання соціальної активності, пов'язане з переходом старшокласників у позицію активного суб'єкта соціальних відносин, відповідно до обсягу соціальних зобов'язань, соціального досвіду та ефективності процесу виховання та самовиховання.

На основі нової соціальної ситуації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника.

Як зазначає К. Абульханова-Славська, у віці 14-16 років формуються й міцніють ціннісні орієнтації, звички й погляди людини, відбувається розвиток емоційної, вольової мотиваційної сфери старшокласників через усвідомлення моральних цінностей. Протиріччя розвитку, властиві цьому віку, помітно посилюються. З одного боку, потреба юнацтва у визначенні свого місця в системі громадських стосунків, прагнення до самоствердження, самореалізації, самовдосконалення стимулюється соціальними процесами, що відбуваються зараз, з другого – стикається з відсутністю розуміння, поваги дорослих і з відсутністю умов для реального виходу юнацтва на серйозні справи [1].

На підставі зазначеного вище можемо зробити висновок, що в основі соціальної активності старшокласників лежать потреби. За цих умов активність старшокласників можемо розглядати як форму вираження їх потреб. Зміст і механізми формування цих потреб розкривають інтереси, цільові установки, мотивація соціальної активності старшокласників. Джерелом соціальної активності, на нашу думку, є духовні потреби. Ці потреби є визначальними у соціально-ціннісній спрямованості діяльності, готовності діяти в інтересах соціальної спільноти. Внутрішня готовність старшокласників до соціальної діяльності ґрунтується на потребах, що мають суспільну спрямованість. Залежно від того, як проявляється в діяльності соціальна сутність особистості, визначається рівень її соціальної активності.

З урахуванням предмету дослідження нами враховано запропоновані О. Тельною складові соціальної активності учнів:

Перша складова – це стійкі особистісні якості, що характеризують людину як суспільну істоту, забезпечуючи її самоцінність як індивідуальності. Ці якості формуються у процесі розвитку, виховання та активної взаємодії людини з навколишнім світом і поділяються на конструктивні (почуття симпатії до однолітків, товарищескості, дружби; толерантність, емпатія, турбота, допомога та ін.), які потрібно стимулювати, та деструктивні (тривожність, імпульсивність, ворожість, агресивність, брехливість, замкненість, невпевненість та ін.), які потрібно гальмувати.

Другою складовою соціальної активності дитини є процес діяльності: інтенсивність тих змін, які вона вносить у процес свого навчання, позакласну діяльність, різноманітність поєднання елементів практичної діяльності зі спілкуванням та пізнанням, що надає соціальній діяльності індивідуально неповторного характеру.

Третя складова – умови й фактори соціальної ситуації, в якій діє індивід: умови родинного середовища; інтенсивність участі в колективних формах діяльності (художньо-ігрової, предметно-маніпулятивної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, суспільно корисної); взаємодія в системі «учитель-учень», що забезпечує ситуацію продуктивної спільної діяльності, під час якої виникають найтісніші мотиваційні контакти [16].

Соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, у котрій виражається та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина й повнота зв'язків особистості з соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкт суспільних відносин. Соціальна активність не може бути зведеною до одного з моментів свідомості чи діяльності особистості. Це висхідна соціальна якість, що виявляє цілісне, стійке активне ставлення до суспільства, проблем його розвитку і визначає якісні особливості і свідомості, і діяльності, і станів особистості. Інтереси особистості, цінності, які вона приймає, можуть вступати в протиріччя з інтересами більш широких спільнот, суспільства в цілому, але це зовсім не означає, що особистість не є соціально активною [7].

Отже, можемо зробити висновок, що багатфункціональність соціальної активності полягає в спрямованості особистості й в цілях на які сфокусована її діяльність, якими мотивами вона керується. Тобто соціальна активність особистості не завжди може переслідувати позитивний характер, адже соціальна активність може включати як усвідомлені соціальні дії, так й імпульсивні дії, що не завжди є позитивними.

З урахуванням проведеного аналізу визначаємо соціальну активність старшокласників як інтегративну соціальну якість особистості, що ґрунтується на системі цільових установок, ціннісних орієнтацій; виявляється в активній життєвій позиції та прагненні впливати на соціальні процеси; передбачає творче ставлення до життя й власного розвитку; реалізується у свідомій, цілеспрямованій, соціально значущій діяльності й поведінці; характеризується наполегливістю, незалежністю, принциповістю, ініціативністю й самостійністю.

Висновки. Отже, соціальна активність старшокласників розглядається нами як один з найважливіших чинників їх соціального розвитку. Вияв соціальної активності зумовлений усвідомленням та засвоєнням учнями соціальних норм і цінностей суспільства, формуванням соціальних якостей особистості. Соціальну активність старшокласники реалізують у соціальній поведінці, свідомій цілеспрямованій соціально-значущій діяльності. Розкривається соціальна активність у системі

потреб, мотивів, настанов та інтересів, тому важливим аспектом є виховання у старшокласників цих складових. Соціальна активність розкриває міру залучення старшокласників у життєдіяльність суспільства та виявляється в діях, скерованих на досягнення інтересів та цілей людини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М.: 1981. – С. 31-79.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440с.
3. Грабовська С. Л., Чолій С. М. : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Част. 1. – К., 2010. – С. 171–181.
4. Джидарьян И. А. Категория активности и ее место в системе психологического знания / И. А. Джидарьян // Категория материалистической диалектики в психологии / Ред. Л. И. Анциферова. – М, 1988. – С. 56-88.
5. Иванов А. В. Методика формирования социальной активности учащегося: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. В. Иванов. – М.: 2013. – 329 с.
6. Косо́вец В. І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Василь Іванович Косо́вец; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ. – 2009. – 204с.
7. Кратко А. А., Якуба Е. А. Соціологія: Конспект книги Якуба Е. А. Соціологія. / А. А. Кратко, Е. А. Якуба. – Х.: Константа, 1996. – 192с.
8. Максимюк С. П. Педагогіка : Навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
9. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников: учеб. пособие / Т. Н. Мальковская. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. – 172 с.
10. Мордкович В. Г. Социальная активность: суть и споры / В. Г. Мордкович // Социальная активность. Челябинск. – 1976. – Вып. 3. – С. 3-25.
11. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Електронна версія: <http://www.ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html>
12. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания : учеб. пособие / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 263 с.
13. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
14. Соціологічна енциклопедія / укладач В. Г. Городяненко. – К.: Академвидав, 2008. – 456 с.
15. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
16. Тельна О. А. Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ольга Анатоліївна Тельна; Інститут спеціальної педагогіки національної академії педагогічних наук України. – Київ. – 2011. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбаєва Маріям Валіханівна – аспірантка лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування соціальної активності особистості.

УДК: 141.7:378

**САМОВИХОВАННЯ ЯК ВИЩА ФОРМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Самовиховання є універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним і сущим, ідеальним і реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб людини і здібністю та здатністю її здійснювати, між громадською думкою і самооцінкою, між ціннісними уявленнями суспільства, спільноти і соціальними настановами індивіда. Визначальну роль виховання може виконувати лише за умови, якщо буде будуватись на ідеях саморозвитку і самовдосконалення особистості.

Проблеми самовиховання педагогів висвітлені у дослідженнях В. Андрєєва, А. Арета, О. Бодальова, Т. Дьячкової, С. Єлканова, В. Іщенко, А. Калініченка, О. Ковальова.

Різні концепції самоосвітньої діяльності педагогів визначені у роботах А. Айзенберга, С. Величко, О. Малихіна, І. Наумченко, Н. Протасової, Т. Симонової, В. Скарн, В. Сластьоніна.

Відповідно до проблеми дослідження слушним є зауваження І. Беха про те, що виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, в кінцевому результаті не сприяє її моральному становленню, а навпаки, викликає спалахи агресивності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню виховання характеру, волі приділялася увага в дослідженнях В. Крутецького, Л. Рувинського, С. Хохлова та ін. Самовиховання особистості є формою усвідомленого саморозвитку. Самовиховання розглядається як специфічний вид внутрішньої діяльності, націленої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для її самоствердження і самореалізації в суспільстві.

У дисертаційних роботах А. Калініченко, М. Костенко, О. Прокопової, І. Середи, І. Уличного, Т. Шестакової та інших розглядаються проблеми саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення майбутніх

педагогів. Самовиховання визначається науковцями як форма самовдосконалення особистості.

На жаль питанням самовиховання майбутнього вчителя приділяється останнім часом недостатня увага. Переважно самовиховання розглядається у контексті саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення самовиховання як вищої форми самовдосконалення особистості майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Основними засобами цілеспрямованого впливу на власну особистість визначаються самоосвіта і самовиховання як провідні форми її самовдосконалення, які тісно взаємодіють, нерідко виступають напрямком і джерелом один одного та незмінно розглядаються як умова ефективності цілеспрямованих формуючих впливів, результат і основний критерій високого рівня педагогічної діяльності. Головними ознаками самоосвіти й самовиховання вважаються їх усвідомленість, цілеспрямованість та динамічність, підкреслюється домінування їх соціальної обумовленості та суспільної значущості [2].

На думку Р. Скульського, «дуже важливо, щоб майбутній учитель усвідомив свій професійний ідеал як своєрідну модель, на яку орієнтуватиметься у процесі навчання та самоосвіти, виховання та самовиховання» [15, с. 99].

Відповідно до визначення поданого у словнику з психології, «самовиховання – це свідомо діяльність, спрямована на якомога повнішу реалізацію людиною себе як особистості. Ґрунтуючись на активізації механізмів саморегуляції, самовиховання припускає наявність ясно усвідомлених цілей, ідеалів, особистісних смислів. З підвищенням міри усвідомленості самовиховання стає все більш значною силою самовдосконалення особистості. Самовиховання перебуває в нерозривному взаємозв'язку з вихованням, не тільки підкріплюючи, а й розвиваючи процес формування особистості. Необхідними його

компонентами є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт і самоконтроль» [11, с. 350].

З урахуванням змісту самовиховання, О. Кочетов пропонує розглядати його як вищу форму самовдосконалення духовного світу людини, під час якої функції виховання виконує вона сама. Цей процес, продовжує науковець, є цілеспрямованим, запланованим розвитком своїх сил і здібностей під час професійної діяльності, а також спеціальних вправ і тренувань. Головною метою самовиховання є прискорення і інтенсифікація психічного і фізичного розвитку особистості. Самовиховання є не просто особистою справою кожного, це громадянський обов'язок, тому що воно виступає і як суспільно необхідний соціальний процес, і як особистісна діяльність, що відбувається за власною ініціативою з розвитку своїх сил і здібностей [6, с. 58-59].

На усвідомленість та цілеспрямованість самовиховання звертає увагу і Л. Нечипоренко. Самовиховання визначається як свідомо і цілеспрямована робота над собою для вдосконалення своїх індивідуальних якостей, підвищення рівня культури і світогляду, позбавлення від негативних рис характеру. З урахуванням означеного Л. Нечипоренко доходить висновку про те, що самовиховна робота сприяє формуванню особистості, яка б відповідала вищим ідеалам суспільства [10, с. 63-64].

Самовиховання як свідому, планову, систематичну роботу над собою з метою вдосконалення або формування нових якостей власної особистості, які необхідні для плідної діяльності у теперішньому і майбутньому, розглядають А. Бодальов та О. Ковальов [5, с. 5].

Відповідно до проведеного аналізу можемо констатувати, що самовдосконалення розглядається як цілеспрямований, систематичний та усвідомлений процес вдосконалення індивідуальних якостей майбутнього вчителя відповідно до ідеального образу з метою самореалізації.

Важливим, на нашу думку є зауваження А. Добрович про те, що «момент самовиховання, особистого удосконалення в роботі людини над собою існує незалежно від того, чи спрямований він на прогресивний розвиток особистості, чи служить засобом зміцнення і збереження в ній соціально-негативних якостей» [3, с. 89].

З урахуванням означеного, погоджуємося з думкою М. Савчин щодо розуміння самовиховання як керованої суб'єктом діяльності, спрямованої на зміну своєї особистості у відповідності зі свідомо поставленими цілями, сформованими ідеалами і переконаннями. Відповідно психолого-педагогічними умови самовиховання, на переконання науковця є: з одного боку,

усвідомлення протиріччя між суспільними вимогами та особистими бажаннями, а з другого – реальною поведінкою; знання своїх можливостей, адекватна самооцінка, здатність дивитися на себе з боку іншого; сформованість таких якостей як критичність, самостійність, воля, активність та ін.; оволодіння способами, методами самовиховання та наявність його програми. При цьому, самовиховання ефективне, коли воно здійснюється в реальній праці, суспільно-корисній діяльності, коли прагнення особистості до самовдосконалення не завдають надмірних зусиль в подоланні труднощів, що зустрічаються на шляху до мети, то це може призвести до розчарування у своїх здібностях, і особистість врешті-решт задовольняється у своєму розвитку тим, що вдається досягти без особливих зусиль. Отже, самовиховання, самовдосконалення особистості – це не короткий епізод в житті індивіда, воно є програмою довготривалої дії [14, с. 77-80].

Глибоко усвідомлюючи потребу в самовихованні цілого комплексу якостей особистості, людина самостійно висуває і реалізує цілу програму удосконалення якостей, а всю необхідну інформацію технології самовиховання добуває за допомогою самовиховання. Процес самовиховання якостей особистості цілісний і тривалий. У відповідності до результатів самоаналізу за допомогою адекватної самооцінки, людина виробляє мету самовиховання. Для її досягнення треба поставити задачу-самозобов'язання [7, с. 5-8].

У структурній організації самовиховання М. Савчин виділяє внутрішню «інтимну» сторону: блоки пізнавального емоційно-вольового самоставлення та самопізнання у формі самооцінки, самоконтролю, самодисципліни, самокритики, самопримусу і самовизначення. У людини, яка по справжньому займається самовихованням, завжди є глибинні мотиви, що спонукають до дальшого розвитку, підсумовує науковець [14, с. 77-80].

У результаті самооцінки суб'єкт виявляє в себе недоліки, які можуть мати різну природу. З одного боку, під недоліком він може розуміти відставання від норми розвитку позитивної якості, з іншого боку – рівень розвитку позитивної якості в порівнянні з наявним у нього ідеалом. У цьому випадку недолік не помітний для навколишніх, і тому вирішальна роль у спонуканні до саморозвитку буде належати власній ініціативі суб'єкта. Можливі випадки, коли під недоліком розуміють наявність негативної якості. Тут самовиховання виражається в перевихованні, що пов'язане з ламанням старих негативних стереотипів, з виникаючим в особистості внутрішнім конфліктом (з «боротьбою мотивів») [13].

Самовиховання на рівні самовдосконалення, на думку О. Кучерявого, є вищим рівнем самовиховної діяльності, якому притаманний високий ступінь свідомості і повна самостійність роботи особистості над собою. До основних понять теорії самовиховання він відносить рівні самовиховання, самоаналіз, самооцінку і засоби самовиховної діяльності [7, с. 5-8].

Програма самовиховання, на думку Л. Нечипоренко, включає мету, основні задачі та етапи розвитку індивідуальних якостей. До методів самовиховної діяльності можна віднести само інформацію, самопереконавання, самоконтроль, самовправи, самонавіювання та аутотренінг, робота з книгою та конспектом, швидкочитання [10, с. 63-64].

Самовиховання потребує складання відповідного плану роботи, вміння його реалізовувати, а при необхідності виправити, відкоректувати, а наприкінці проконтролювати зміни свого зовнішнього світу [6, с. 157].

Так, програма самовиховання вчителя, на думку С. Єлканова, повинна містити три розділи: загальні якості (ідейність, моральність, педагогічна спрямованість), особливі якості (теоретична і методична спрямованість до професійної діяльності, психолого-педагогічна підготовленість до професійної діяльності, розвиток педагогічних вмінь і навичок, індивідуальні особливості (емоційно-моральна чутливість, волеволі якості, культура темпераменту). Процес оволодіння мистецтвом самовдосконалення складається з трьох етапів. Перший етап у процесі самовиховання – це розуміння тих специфічних вимог, які потребують від педагога педагогічна діяльність і оцінка власних знань, умінь, здібностей і співвіднесення їх з вимогами професії. Другий етап – усвідомлення змін, які необхідно провести у самому собі і розробити програму дій для цього. Третім етапом виступає реальна самовиховна діяльність, усвідомлені дії вчителя для самозміни [4, с. 76].

До основних причин, що впливають на процес самовиховання Л. Рувінський відносить: по-перше, характер діяльності особистості у вихованні будь-яких якостей або виправленні тих чи інших недоліків визначається оточуючим середовищем. По-друге, характер самовиховання залежить від внутрішнього світу самої особистості. По-третє, характер самовиховання залежить певною мірою від специфіки його задач. Відповідно самовиховання – це діяльність людини з метою зміни своєї особистості. Таке розуміння самовиховання в загальному вигляді являють собою два основних моменти, що відображають його сутність: по-перше, робота над собою є особливим родом діяльності, по-друге, самовиховання є вищим рівнем

самозміни, це свідомо самозміна особистості [13, с. 13].

Самовиховання стає стійким процесом тільки тоді, коли здійснюється взаємозв'язок самовиховання і виховання, який забезпечує гармонію між внутрішніми факторами і умовами роботи над собою, а в інших випадках самовиховання є перериваний і нестійкий процес. Самовиховний процес сприяє цілісному формуванню провідних якостей особистості, оскільки саме в ньому формується соціально-важливе і об'єктивне ставлення до себе в усіх сферах взаємовідношень особистості і суспільства [9, с. 139].

Самовиховання немислиме без самодисципліни, наголошує М. Сметанський тому, що самоконтроль забезпечує розумність поведінки і цілеспрямованість дій. У процесі організації самовиховання необхідно дотримуватися таких правил, як добровільність, органічність (процес виховання і самовиховання мають бути взаємопов'язаними), конкуренція, періодичність (будь-яка робота повинна оцінюватися). Під методами самовиховання розуміється способи впливу на самого себе (самопереконавання, самонавіювання, самовиправлення) [16, с. 26-28].

Під самозвітом О. Кучерявий розуміє звіт особистості перед собою про результати власної роботи і властивості особистості, які при цьому виявилися. Самозвіт використовується для поліпшення самоконтролю. Здатність особистості встановлювати різні відхилення від заданої програми діяльності, вносити певні корективи називається самоконтролем [7, с. 5-8].

Разом з тим, Л. Рувінський і А. Соловйова пропонують не ототожнювати засоби самовпливу і самовиховання, оскільки це призводить не тільки до неправильної трактовки цих засобів, але й до помилкових педагогічних висновків. Наприклад, такий засіб самовпливу як самонавіювання не завжди можна ототожнювати з аналогічним засобом самовиховання, бо існує багато фактів негативного самонавіювання, що характерно для людей слабкої волі. Зрозуміло, що самонавіювання у цих людей не можна пов'язати із прагненням змінити свою особистість, виховати себе. Відповідно необхідно розділяти засоби самовиховання і самовпливу, які використовуються з метою виховання власної особистості. Специфіка впливу на самого себе визначається подвійним положенням особистості під час самовиховання: особистість одночасно пізнає себе як об'єкт і як суб'єкт самокерування, тобто опиняється нібито в двох обличчях по відношенню до себе – в обличчі вихованця і в обличчі вихователя. В основу класифікації засобів самовиховання вчені

поклали логіку процесу самоуправління [13, с. 32].

Основними засобами самовиховання Л. Рувинський та О. Соловьева визначають самозобов'язання, самоконтроль і самонаказ. Самозобов'язання приймається завдяки внутрішньому переконанню в його необхідності і визначаються умовами життя, вимогами суспільства, обов'язками людини. Самозобов'язання можуть бути реалізованими лише за умов контролю особистістю своєї діяльності, бо в іншому випадку бажання особистості відносно самовиховання та її конкретна поведінка різко розходяться. Автори зазначають, що важливо розрізнити види самоконтролю: спеціальний і неспеціальний самоконтроль. Дослідження доводять, що неспеціальний самоконтроль може здійснюватися у структурі сприйняття, функціонувати автоматично. На відміну самоконтроль спеціальний визначається певною метою – слідкувати за реалізацією задач, послаблювати неспеціальну зміну діяльності. Але самоконтроль лише ланка у процесі самовиховання і дає високі результати лише при взаємодії з іншими засобами самовиховання, серед яких відокремлюють самонаказ, самопереконавання та ін. Вплив самонаказу залежить від рівня відповідальності особистості. Відсутність впевненості у необхідності виконати програму самовиховання сприяє невиконанню самонаказу [13, с. 53].

Трансформація особистості, її самовдосконалення не є простим завданням як для суспільства, так і для кожної конкретної людини. Ці зміни вимагають неабиякої напруги сил, зміни звичних пріоритетів, мобілізації всіх здібностей, переосмислення і перебудови життєвозначущих цінностей. «Мова йде про те, що людина має мовби народитися заново, з новим поглядом на життя, з особливим типом світовідчуття» [8, с. 22].

Для розвитку людини як особистості та її самосвідомості необхідними є, як мінімум, три умови: наявність волі, цінностей, рефлексії, які формуються при наявності здатності до виконання власних бажань, здатності управляти своїми бажаннями; транслювання близькими людьми ціннісного відношення до світу і які самі є взірцями слідування ідеалам; власна участь в ситуаціях морального вибору, які створює саме життя [17, с. 32].

Висновки. Однією з умов особистісного самовдосконалення особистості майбутнього вчителя є процес самовиховання, який нерозривно пов'язаний з самоуправлінням і спрямований на усвідомлену зміну своєї особистості, реалізацію себе як особистості. Самовиховання – це цілеспрямована діяльність людини щодо удосконалення своєї особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з дослідженням мотивації та стимулювання процесу самовиховання майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех. – К.: Школа, 1998. – 204 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и гигиене общения: Кн. для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 248 с.
4. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
5. Ковалев А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания / А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 90 с.
6. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск.: Вышэйш. шк., 1991. – 287 с.
7. Кучерявий О. Г. Організація самовиховання майбутніх дошкільних педагогів і вчителів початкової школи / О. Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
8. Лях В. Трансцендентний вимір людського буття (від «свободи вибору» до самоактуалізації) / В. Лях // Філософія. Історія. Політологія. – К.: Генеза, 1996. – С. 14 – 23.
9. Методология и методика исследования проблем самовоспитания / Под ред. А. И. Кочетова. – Рязань, 1978. – 144 с.
10. Нечипоренко Л. С. Педагогічна культура / Л. С. Нечипоренко. – Х.: ХДУ, 1993. – 145 с.
11. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 486 с.
12. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 122 с.
13. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания: [Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
14. Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / М. В. Савчин. – Дрогобич, 1998. – 200 с.
15. Скульський Р. П. Вивчення пріоритетних цінностей молоді та їх урахування в процесі навчання майбутніх учителів / Цінності освіти і виховання: Наук. метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченко. – К., 1997. – 224 с.
16. Сметанський М. І. Самовиховання як засіб індивідуальної виховної роботи в школі / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 1991. – № 1. – С. 19-21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбаєва Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього учителя.

УДК 378.1:796

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Ірина УСАТОВА (Черкаси)

Постановка проблеми. На всіх етапах свого існування людство прагнуло до збереження життя і здоров'я. У процесі історичного розвитку суспільства зміна світоглядних установок призводила до зміни у життєдіяльності людини. Проте головною і незмінною метою та сенсом життя кожного була проблема збереження здоров'я, що стало підґрунтям для пошуку шляхів збереження і зміцнення людиною власного здоров'я та здоров'я оточуючих [1, с. 29].

Нові підходи до осмислення здоров'я, як найвищої життєвої цінності зумовили необхідність вивчення соціально-історичних аспектів здоров'язбережувальних технологій в системі освіти.

Освіта, як соціальний інститут, має історичний характер. В той же час рівень розвитку освіти, її специфіка визначаються рівнем розвитку суспільства.

Сучасна освіта як соціальна інституція має важливу роль у реалізації оздоровчої функції, зокрема, формування та розвитку здоров'язбережувальних технологій. На основі ретроспективного аналізу, створюється можливість узагальнення історичних передумов виникнення та подальший розвиток здоров'язбережувальних технологій з метою переосмислення багатогранного і складного процесу їх історичного минулого залежно від розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у розробку питань щодо здоров'язбережувальних технологій в освіті зробили такі вчені як Н. П. Абаскалова, А. Г. Алферов, М. М. Безруких, І. П. Борисова, А. Р. Вирабова, О. Д. Дубогай, В. М. Єфімова, В. М. Оржеховська, М. К. Смирнов, К. В. Шилов, М. Г. Янова та ін.

Мета роботи – розкрити і проаналізувати соціально-історичні етапи організації та розвитку здоров'язбережувальних технологій в системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Нові підходи до осмислення здоров'я, як найвищої життєвої цінності завжди були актуальними в історії людства, але в різні історичні формації людина ставилася до здоров'я по-різному.

Джуринський П. Б. у своєму монографічному дослідженні зауважує, що «навіть поверхневий погляд на історичний шлях людства щодо пошуку відповідей на численні питання про збереження здоров'я людини

переконає, що від початку її існування він був складним, повним хвилюючих відкриттів, знахідок, трагічних помилок і втрат» [4, с. 133].

Термін «здоров'язбережувальні технології» відносно молодий, хоча перші спроби «визначення» цього поняття сягають своїм корінням у глибину віків.

Одна з найбільш ранніх цивілізацій Стародавнього Сходу, якій належить примітивна освіта про здоров'я це – Індійська оздоровча практика (близько 3000 р. до н. е.). У Ведах за шість століть до н. е. сформульовано основні принципи дотримання здорового способу життя, наведено поради щодо збереження здоров'я людини [9].

Аналіз здобутків ще однієї відомої цивілізації древності – Єгипетської оздоровчої практики (від примітивних людей до 1000 р. до н. е.) – свідчить про те, що єгиптяни з успіхом використовували в храмах ту атмосферу для хворих, яка й у наші дні може бути визнана найбільш корисною для здоров'я людини [3].

Вавилоняни і єгиптяни мали певний вплив на практику оздоровлення душі і тіла в Стародавній Іудеї (від 1500 до 500 рр. до н. е.). Біблія як основа християнства стала своєрідним проповідником того способу життя, що веде до здоров'я і допомагає уникнути хвороб [3].

Сучасне розуміння прямої залежності культури людини і стану її здоров'я, наголос на культурі тіла, базується на уявленнях представників давніх цивілізацій і суттєво доповнюється вченнями талановитих філософів Класичної епохи, зокрема Стародавньої Греції (від 1000 до 200 рр. до н. е.). Саме в античний період з'являються перші концепції здорового способу життя: «пізнай самого себе», «підклуйся про самого себе» [1, с. 30].

Звісно народи античності, яким належить примітивна освіта про здоров'я ще не оперували терміном «здоров'язбережувальні технології», але їм вдалося з успіхом застосувати його компоненти і найважливішим їхнім здобутком стало обґрунтування таких положень: 1) здоров'я особистості значною мірою визначається її способом життя, 2) сформульовано основні принципи дотримання здорового способу життя; 2) стан здоров'я і нездоров'я людини виражається не лише на фізичному, але й на духовному рівнях; 3) створення санітарних умов; 4) важливим

чинником формування здорового способу життя є освіта й виховання.

В епоху Аскетизму (близько 400 до 1000 рр.) – здоров'я ототожнювали з гармонією душі і тіла людини. Епоха Відродження (близько 1096 до 1248 рр.) – ідентифікувалась, як – повернення до культу тіла [8].

XV ст. (близько 1500 до 1800 рр.) можна вважати перехідним періодом здоров'я від Середньовіччя до сучасного світу. В Індії, Китаї, Японії та інших країнах, об'єднаних близькою культурою та віросповіданням, переслідували спільну мету – привести особу до гармонії з оточенням [2].

У процесі еволюції освіта з питань здоров'я зазнала чимало істотних змін у своїй суті – філософії, принципах, цілях. Головним позитивним надбанням древніх було переконання в тому, що саме спосіб життя людини має забезпечувати збереження здоров'я, профілактику хвороб душі і тіла.

Зі зміною епох змінювались вимоги та ставлення суспільства до ідеї здоров'язбережувальних технологій і в системі освіти.

Розповсюдження ідеї формування суспільного здоров'я, інших досягнень гігієни й оздоровчих наук визначається науковцями, як сучасна ера освіти з питань здоров'я (близько 1850 р. до нинішнього часу) [8].

Починаючи з другої половини XIX століття, багато передових громадських діячів, лікарів, педагогів також говорили про необхідність участі викладачів у боротьбі за здоров'я учнів. Земські лікарі наполягали на необхідності «... підняти рівень гігієнічного освіти серед самих вчителів та вчительок ...», пропонувалося клопотатися «... про дозвіл читань з гігієни на вчительських з'їздах і про введення гігієни як навчального предмета в ті навчальні земські заклади, з яких виходять сільські вчителі і вчительки ...» [6].

У ці ж роки була зроблена спроба повернути увагу вчителів до необхідності формування у школярів здорових звичок [6].

Українська дослідниця С. Русова наголошувала, що для національного виховання пріоритетним завданням є «виховання дитини як особистості, що проходить у триаспектному вимірі: її розум, тіло і душа». Серед важливих засобів фізичного розвитку дитини С. Русова виділяла організацію правильного режиму харчування, праці та відпочинку, позакласну роботу з фізичного виховання, гімнастику. Згідно даного положення можна констатувати, що українська дослідниця окреслила в основних рисах здоров'язбережувальні технології в комплексній оцінці умов виховання і навчання.

Після Першої світової війни з утворенням Української Народної Республіки (1917–1920)

виникає необхідність створення власної національної системи освіти. За її розробку взялися відомі українські педагоги та громадські діячі, які приділили значну увагу питанням збереження здоров'я підростаючого покоління через розвиток фізичного виховання, гігієнічної освіти та формування навичок здорового способу життя.

Часто періоди важливих здобутків були наслідком суспільно-політичних змін, нового усвідомлення важливих оздоровчих проблем, технологічних відкриттів в оздоровчих та прикладних науках. Отже нагальною потребою освіти того часу постали питання про прищеплення санітарно-гігієнічних навичок учням, проведення бесід щодо формування навичок здорового способу життя, проведення занять із фізичної культури, організацію спортивних розваг різних видів, екскурсій, прогулянок тощо.

Піклування про здоров'я підростаючого покоління особливого значення набуло ще в 50-ті рр. XX ст., оскільки перед суспільством постала потреба виховання здорових нащадків, гідної молоді змін, свідомих громадян держави [1, с. 32].

Отже, розповсюдження нового поняття «здоров'язбережувальні технології» у педагогіці було пов'язано з відповіддю на технологізацію процесу навчання, яка захопила педагогічні системи розвинених країн світу, а також необхідністю створення різноманітного спектра оптимальних умов для дітей та учнівської молоді, що забезпечують їхнє здоров'я.

Педагогіка традиційно охоплює навчання та виховання, а освіта – ще й розвиток дитини. Застосування технологічного підходу до соціальних процесів – освіти, культури – це явище нове для нашого суспільства [5, с. 3].

Поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом. У перекладі з грецької (techne – мистецтво, майстерність, ремесло; logos – слово, вчення) означає сукупність знань про способи та засоби здійснення виробничих процесів [7].

Технологізація педагогічного процесу була покликана полегшити підготовчу діяльність кожного викладача і навчальну діяльність кожного учня, зробити навчання посильним, доступним. Першорядним у характеристиці будь-якої технології, яка реалізується в освітній установі, є те, наскільки вона зберігає здоров'я учнів, тобто чи є вона здоров'язбережувальною.

Навчити зберігати і зміцнювати своє здоров'я шляхом застосування здоров'язбережувальних технологій – одне з найважливіших завдань сучасних освітніх закладів. Проте, незважаючи на посилену увагу з боку науковців питання організації

здоров'язберезувальних технологій в освіті набуло практичної актуальності лише нещодавно.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Певною мірою реалізація здоров'язберезувальних технологій в освіті пов'язана з необхідністю гуманізації навчально-виховного процесу, зміною педагогічної парадигми, спробами педагогічної науки сформулювати адекватну відповідь на виклики сучасності. Спрямованість сучасних освітніх установ на використання здоров'язберезувальних технологій у навчально-виховному процесі знайшла своє відображення, як у змісті, так і у напрямках освітніх закладів щодо збереження морального, фізичного та психічного здоров'я дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко О. О. Історичні аспекти здоров'язберезувальних технологій / О. О. Бойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2014. – Вип. 118 (3). – С. 29-32.
2. Булич Е. Г. Валеологія. Теоретичні основи валеології: навч. посіб. / Е. Г. Булич, І. В. Муравов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
3. Валеологія: навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти: в 2-х ч. / [Бобрицька В. І., Гладкий С. О., Гриньова М. В. та ін. / за ред. В. І. Бобрицької]. – Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр» «Скайтек», 2000. – 306 с.

4. Джуринський П. Б. Теорія і методологія здоров'язберезувальної професійної підготовленості майбутніх учителів фізичної культури [Текст]: монографія / П. Б. Джуринський; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Держ. заклад «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського», Південний наук. центр нац. акад. пед. наук України. – Одеса: Лерадрук, 2012. – 324 с.
5. Задніпрянець І. І. Сучасні технології у викладанні фізики [Текст] / Ірина Задніпрянець ; [упоряд. Л. Хольвінська ; ред. рада: Л. Хольвінська та ін.]. – К.: Шкільний світ, 2012. – 126, [2] с.: табл. – (Бібліотека «Шкільного світу»). – С. 3.
6. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под общ. ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
7. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
8. Шиян О. І. Соціально-історичні витоки освітньої політики держав з питань здорового способу життя / О. І. Шиян // Вісник Нац. Академії держ. управління при Президентіві України. – №2, 2009. – С. 283-289.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Усатова Ірина Анатоліївна - аспірант кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Коло наукових інтересів: проблема розвитку здоров'язберезувальних технологій в системі освіти.

УКД 629.7:37.013

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ.

Юлія УШАКОВА (Кіровоград)

Бурхливий розвиток авіації призвів збільшення якості світових стандартів щодо професійної підготовки авіаційних спеціалістів, в тому числі і диспетчерів аеронавігаційного забезпечення.

Проблема забезпечення безпеки польотів повітряних суден в даний час є однією з найактуальніших проблем цивільної авіації. Безпека польотів - здатність авіаційної транспортної системи виконувати польоти без загрози для життя і здоров'я людей. Удосконалення підготовки курсантів в умовах сучасної освіти зумовлено багатьма факторами, серед яких важливим є мотивація до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Розвиток мотивації є однією з центральних і використовується для визначення системи чинників, які визначають поведінку,

стимулюють та підтримують активність на певному рівні. Мотивацію розглядають не лише як умову ефективного оволодіння знаннями, а і як важливий чинник розвитку особистості фахівця, тому що проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін є однією із складових, що впливають на рівень безпеки польотів.

Виходячи з цього одним із пріоритетних завдань викладачів льотних навчальних закладів є формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Другим важливим завданням є обґрунтування психолого-педагогічних умов, які б сприяли підвищенню рівня мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Забезпечення таких умов, на нашу думку, сприятиме підвищенню ефективності процесу

навчання майбутніх диспетчерів аеронавігаційного забезпечення, що в свою чергу впливатиме на рівень безпеки польотів.

Сучасний випускник університету повинен не тільки володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, а й відчувати потребу в досягненні і успіху. Необхідно прищеплювати йому інтерес до накопичення знань, безперервної самоосвіти. Оскільки система професійної освіти постійно розвивається, то вона вимагає відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки кваліфікованого фахівця. У зв'язку з цими змінами проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін набуває сьогодні особливого значення.

Проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін належить до базових проблем педагогіки навчання. Це пояснюється, з одного боку, тим, що головною педагогічною характеристикою будь-якої діяльності, в тому числі і навчання, є її мотивація. З іншого боку, управління мотивацією до навчання дозволяє управляти і навчальним процесом, що є досить важливим для досягнення його успішності.

Вивчення природи мотивів, їх зв'язку із психічними процесами, емоціями, почуттями та індивідуальними особливостями суб'єктів навчання, закономірностей формування мотиваційної сфери особистості висвітлено в наукових роботах С. П. Ільїна, А. Г. Маслоу, І. А. Джидарьяна. Теоретичні розробки у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці розкриваються в наукових працях, присвячених вивченню природи мотивів В. А. Асєєва, Л. І. Божовича, М. В. Матюхіної, Г. І. Щукіної. Процесу формування пізнавальних мотивів на різних етапах навчання М. І. Алексеєвої, В. Ф. Башарін, Д. Брунера, М. В. Матюхіної, Е. Торндайка, Т. Шаповал. Дослідженню мотиваційного компонента навчальної діяльності студентів та вивченню засобів його формування присвячені роботи Т. І. Левченко, М. Т. Левочки, В. М. Клачка, П. Я. Козика, І. Б. Красноголової. У визначенні сутності поняття «мотивація», «мотивація до навчання», «професійна мотивація», «зовнішня та внутрішня мотивація» значну роль відіграли праці М. Ш. Магомед-Емінова, О. К. Маркової, А. Г. Маслоу, П. М. Якобсона, М. І. Алексеєва, А. К. Маркова, К. Мадсена, К. К. Платонова, І. А. Джидарьяна, В. К. Віллонаса, Р. Нукре, Linda S. Lumsden, А. Г. Бутрименко, В. Дембера, Р. Ерла, А. А. Вербицького, Е. А. Климова, В. Е. Мильмана, Т. В. Сафонова.

Дослідження підготовки авіаційних спеціалістів представлені в працях: В. А. Колосова, І. Л. Смирнової, С. Н. Трет'якова, Т. В. Лаврухіної, Р. Н. Макарова, С. Н. Неділько, А. П. Бамбуркіна,

В. А. Григорєвського, Л. М. Зеленської, Л. М. Конопляник. Формування мотивації у студентів (курсантів) до навчання представлені в дослідженнях: О. М. Керницького, О. Б. Бобкова, В. В. Мелетичева, О. І. Москаленко, Н. М. Лисовець, О. М. Каргиної, Г. В. Коган, Н. М. Касаткіної, С. В. Пойкалайнена, Н. А. Мамаєвої, Н. О. Арістової, Р. В. Борківської, В. М. Клачко.

Мотивація є складним і багатоаспектним явищем, що обумовлює різноманітність до підходів її розуміння, структури, методів, функцій. В найширшому значенні, *мотивація* – це те, що спонукає людину до дії, змушує проявляти активність [6].

За визначенням відомого вченого С. Л. Рубінштейна «мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності» [8, с. 9].

На думку Н. О. Арістової мотивація може розглядатися як «системне утворення зовнішніх та внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних факторів» [1, с. 18].

І. А. Зимня, досліджуючи проблему мотивації, виділяє два типи мотивації: зовнішню (зовнішньо-мотивована поведінка) та внутрішню (внутрішньо-мотивована поведінка) [3]. На думку вченої навчальна діяльність породжується насамперед внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба знаходить своє відображення у предметі діяльності. Дуже суттєвими для навчальної діяльності є інтелектуально-пізнавальні мотиви, що усвідомлюються людиною як прагнення до отримання знань, розширення світогляду, систематизація знань. В той же час навчальна діяльність знаходиться під впливом різних зовнішніх мотивів: самоутвердження, престижу, обов'язку, досягнення. Мотив досягнення відіграє важливу роль в задоволеності навчальною діяльністю, оскільки цей мотив підвищує соціальну активність студентів та змушує їх більше концентруватися на навчанні [4].

Формування стійких позитивних мотивів до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, соціально-значущих і професійно значущих якостей особистості, готовності до професійного зростання, знаходження оптимальних прийомів і способів якісного і творчого виконання професійно-орієнтованих дисциплін відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості курсанта забезпечують успішність майбутньої професійної діяльності курсанта.

Професійна мотивація виступає в якості внутрішнього рушійного чинника професійного та особистісного прогресу, тому що тільки дуже

мотивована людина може досягти успіху в професійному і культурному саморозвитку. Мотивація являє собою сукупність потреб, відносин, інтересів, задоволеності від навчальної діяльності та забезпечує хорошого професіонала у майбутньому. Що стосується курсантів, їх навчання не може розвиватися і бути якісним, якщо курсанти не мотивовані на постійній основі.

Проте існує ряд суб'єктивних та об'єктивних факторів, що гальмують цей процес через низку протиріч між: стратегічним напрямом розвитку вищої освіти в Україні та реальним станом професійної підготовки майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення; усвідомленням курсантами ролі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, як важливого складника професійної надійності майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення, і недостатньою психолого-педагогічною підготовкою у вищому льотному навчальному закладі; необхідністю цілеспрямованого формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення під час професійної підготовки і відсутністю теоретичного та експериментального обґрунтування педагогічних умов цього процесу.

Важливою частиною навчального процесу – це створення педагогічних умов для формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення.

У теорії педагогіки є багато визначень поняття «педагогічні умови».

В. Ледньов педагогічні умови розглядає як - сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети [5, с. 56];

О. Пехота розглядає педагогічні умови як - категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. [7, с.87].

Загребельна Л.В пише, що педагогічні умови це - обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [2, с. 178];

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища вищого навчального закладу, що спрямовані на розв'язання поставлених педагогічних завдань.

Педагогічні умови, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу - це створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробка та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами, взаємозв'язок викладача та студента. (Н. Тверезовська [9, с. 91])

На закінчення підкреслимо, що мотивація курсантів є важливою складовою навчального процесу.

У ході написання статті було розглянуто поняття мотивації, намагалися поглянути на мотивацію з різних точок зору і розглянути безліч думок і поглядів різних фахівців з приводу мотивації. Досліджуючи мотивацію до навчання авіаційних фахівців як окремий випадок мотивації, ми розглянули відмінність потреб курсантів у мотивації залежно від курсів навчання, вивчили часто вживані підходи і методи мотивації.

У ході навчального процесу важливим аспектом впливу на мотивацію курсантів льотних навчальних закладів є процес взаємодії викладацького складу з курсантами, методи підвищення інтересу до навчання курсантів, впливу на їх внутрішню мотивацію.

Особливу увагу слід приділили практикоорієнтованим методам навчання, які, мають найбільшу кореляцію з підвищенням мотивації, і, крім усього іншого, відмінно дозволяють підготувати курсанта до його майбутньої професійної діяльності. Мотивований курсант надихає викладача.

Аналіз наукової літератури довів важливість мотивації в професійній підготовці курсантів вищих льотних навчальних закладів. Доведено, що навчальна діяльність курсантів стимулюють зовнішні та внутрішні мотиви. Важливим фактором вивчення курсантами професійно – орієнтованих дисциплін є самомотивація.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів : дис. кандидата пед. наук : 13.00.04 / Арістова Наталія Олександрівна. – Київ, 2008. – 248 с.
2. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Л.В. Загребельна; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 8 – 547 с.
3. Зимняя И. А. Проективная методика обучения иностранному языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – М. : Логос, 1999. – 384 с.

5. Леднев В.С. Научное образование [Текст] : развитие способностей к науч. творчеству / В.С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М. : МГАУ, 2002. – 119 с.

6. Москаленко О. І. Мотивація курсантів-пілотів до вивчення англійської мови, як складник безпеки польотів. [Монографія]: Кіровоград, 2012. – 248с.

7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [авт.-упор. О.М. Пехота]. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер Ком, 1999. – 720 с.

9. Тверезовська Н.Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н.Т. Тверезовська, Л.М. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90-92.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ушакова Юлія Вікторівна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: проблема підготовки майбутніх диспетчерів аеронавігаційного забезпечення.

УДК 37(09)

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.Б. РЕЗНІКА

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

На сучасному етапі розвитку української державності життя висуває перед освітянами глобальні проблеми, однією з яких є громадянське виховання особистості. Актуальність громадянського виховання особистості у сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здатностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби у самовизначенні та самоствердженні.

Проблема громадянського виховання була актуальною в історії наукової і педагогічної думки, її важливість і актуальність висвітлено у наукових дослідженнях. Методологічним підґрунтям виховання молоді є праці Г. Ващенко, Б. Грінченка, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, К. Ушинського, А. Макаренка.

Різні аспекти проблем громадянського виховання розглядали такі дослідники: М. Боришевський, М. Бургін, І. Бех, О. Вишневський, Т. Дем'янюк, В. Поплужний, Б. Павленко, В. Лозова, М. Рагозін, які переконливо доводять, що процес громадянського становлення особистості вимагає постійного аналізу, науково-творчого обґрунтування та розробки інноваційних технологій його здійснення.

Сутність і особливості виховання громадянськості, зміст і методи виховної діяльності на різних етапах розвитку українського суспільства розкрито у працях І. Беха, Н. Бібік, С. Гончаренка, І. Зязюна,

В. Кременя, О. Киричука, Г. Пустовіта, М. Боришевського, О. Красовської, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.

Розвиток педагогічної науки і практики в сучасній Україні неможливо уявити без осмислення наявного потенціалу наукових досліджень у педагогіці та без звернення до нагромадженого у вітчизняній і світовій науці дієвого арсеналу інноваційних ідей. Тому на сучасному етапі науковці й практики все частіше звертаються до різних джерел, зокрема, до прогресивного досвіду педагогів минулого, без усвідомлення і конструктивного застосування якого неможливе успішне розв'язання поставлених перед ними завдань.

Поруч з видатним педагогом В.О.Сухомлинським на Кіровоградщині виросла група теоретично підготовлених, ініціативних керівників шкіл, які шляхом систематичних пошуків, експериментальних досліджень згуртували колективи педагогів-одномумців, досягли стабільних результатів у навчанні і вихованні учнівської молоді. Серед них був Арон Борисович Резнік (1919-1995), талановитий освітянин, кандидат педагогічних наук, який з 1963 по 1979 рік очолював Гайворонську загальноосвітню школу № 5 Кіровоградської області. Він у числі тих, хто започаткував в області систему вивчення і реалізацію ідей В.О.Сухомлинського про розумове виховання учнів. Створена ним оригінальна творча лабораторія Гайворонської школи № 5 стала відомою за межами області, а також у республіках колишнього СРСР. У 70-ті роки XX ст. досвід шкільного колективу був представлений на обласних, республіканських виставках, на III та IV Всесоюзних педагогічних читаннях (2 – Всесоюзних, 8 – республіканських та 16 – обласних конференціях), висвітлювався в плакатах та методичних рекомендаціях обласного ІУВ, в 10 книгах, численних

брошурах, у союзній та республіканській пресі [3, с. 19]. Творчий доробок А. Б. Резніка надзвичайно вагомий: 6 книг, 18 робіт у наукових збірниках, близько 300 статей. У своїх творах він сформулював низку цінних ідей, які за своїм змістом і характером відповідають педагогічним потребам сьогодення.

Мета статті полягає в розкритті поглядів А. Б. Резніка на проблему громадянського виховання підлітків, в актуалізації доробку педагога з досліджуваного питання в сучасних умовах.

Пріоритетним у вихованні А. Б. Резнік як і В.О.Сухомлинський, вважав формування творчої особистості, свідомого громадянина-патріота. Першочерговою умовою формування рис громадянина педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя школи, розвиток громадянської активності кожного індивіда в контексті діяльного життя шкільного колективу. Він визначив підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина і твердив, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами.

А тому і як вчитель історії та суспільствознавства, і як директор школи А.Б. Резнік прагнув того, щоб як уроки так і позакласні виховні заходи Гайворонській загальноосвітній школі № 5 були спрямовані насамперед на формування активної громадянської позиції школярів, розвиток їхньої самостійності, ініціативи, творчості.

Цьому сприяв і багатий арсенал ефективних форм і методів навчально-виховної роботи в школі: збори, диспути, конференції, бесіди за «круглим столом», вечори, зустрічі, соціологічні дослідження, творчі проблемні завдання, самостійні творчі роботи тощо.

Особливу роль відігравали в житті колективу учнівські збори, які нерідко задавали тон і темп активного шкільного життя, давали старт новим цікавим справам і починанням. Збори присвячувались обговоренню важливих проблем, які нікого не залишали байдужим, пасивним. Ось лише окремі з них: «Головна справа твоя», «Твоя активна життєва позиція», «Виховуй себе», «Ти і хвилинка», «Кожному – справа, від кожного – відповідальність», «Праця у твоєму житті і ти у праці», «Твоє громадянське обличчя».

Арон Борисович вважав, що питання, які виносяться на обговорення, повинні бути цікавими для учнів, нестандартними, оригінальними. «Нестандартне формулювання питання, що містить в: стержневу ідею, – підкреслював він, – викликає інтерес зборів,

який необхідно закріпити і розвинути в ході підготовки до них» [4, с. 39].

Підготовка і проведення кожного позакласного виховного заходу «Природа і ми», «Економістом бути зобов'язаний», «Коли одягнеш солдатську шинель» були для учнів справжньою школою громадянського становлення. Нерідко на підготовчому етапі необхідно було провести анкетування, соціологічні дослідження, взяти інтерв'ю, підготувати виступ і т.д.

Так, при підготовці вечора, присвяченого проблемі вибору професії, старшокласники отримали завдання такого змісту: «Взяти інтерв'ю у людини, яку ти поважаш як професіонала, поставивши їй запитання, які хвилюють: Що в професії найбільше захоплює? Що в професії негативного? Чи вимагає професія постійного вдосконалення майстерності, навчання? Який шлях до оволодіння професією? Яких якостей вимагає ця професія від людини?».

Аналіз матеріалів інтерв'ю був майстерно використаний у проведенні вечора, став предметом обговорення на уроках суспільствознавства, в роботі з батьками [3, с.134].

А.Б. Резнік прагнув ввести кожного свого вихованця в цей світ не байдужим спостерігачем, а «активною діючою особою, яка має свою позицію, свою точку зору, свою зацікавленість у тому, що відбувається в світі» [5, с.320]. А тому при проведенні виховних заходів основна увага зосереджувалась на формуванні й утвердженні власної позиції, усвідомленої відповіді на питання: Як ти ставишся до цього факта (події, інформації, думки)? Чи згоден з такою точкою зору? Яка твоя думка? Як можеш її обґрунтувати?

Постійна увага приділялась навчанню культури спілкування, ведення діалогу, дискусії. Однією з улюблених форм роботи був у Арона Борисовича диспут. «Специфіка диспуту як форми роботи насамперед у тому, – підкреслював А.Б.Резнік, – що він створює проблемну ситуацію, спонукаючи кожного усвідомити своє ставлення до питання великої світоглядної чи моральної значущості». «Необхідно вчити і культурі ведення диспуту, і – ширше – культурі спілкування. Учні повинні знати, що таке диспут, у чому його особливості, як він буде проходити, як до нього готуватись тощо» [5, с.348-349].

На етапі підготовки до диспуту з'являлись на спеціальному стенді «Інформація до роздумів»:

оголошення про тему і час проведення диспуту;

питання для обговорення;

протилежні точки зору;

спеціальні рубрики: «Хочу запитати», «Підтримую», «Прошу слова», «Не згоден», «Пропоную».

Готуючись до диспуту, учні проводили соціологічні дослідження, брали інтерв'ю, виконували практичні завдання, зустрічались з представниками владних структур, господарниками, економістами, проводили рейди, організували творчі зустрічі, тематичні виставки тощо.

А. Б. Резнік був майстром створення проблемних ситуацій у навчанні й вихованні. Наприклад, на одному зі своїх уроків з суспільствознавства він запропонував випускникам уявити таку ситуацію: «Ваші мрії збулися, кожен став тим, ким хотів (називає обрані учнями професії). І ось трапилось фантастичне: доля звела всіх вас на безлюдному острові. Що будете їсти? У що одягнетесь?» [3, с.160].

Подібні ситуації, проблемні питання спонукали до роздумів, пошуку нестандартних рішень. Директор прагнув навчити старшокласників висувати гіпотези і шукати переконливі аргументи для їх доведення.

Одним з перших Арон Борисович запровадив на своїх уроках тестування учнів, широко використовував опорно-логічні схеми, ефективні методи формування критичного мислення школярів. «Найважливіше, – підкреслював він, – своя точка зору і аргументація для її захисту» [5, с.349].

Він вважав, що кожний урок суспільствознавства повинен ставати сходинкою у вихованні особистості. У книзі «Громадянське становлення школярів» він писав: «Готуючись до нового навчального року, до зустрічі з учнями, ... я думаю про те, що зробити, щоб кожний урок суспільствознавства допомагав осягненню і зміцненню громадянських почуттів, формував моральні якості..., сприяв усвідомленню свого місця в житті» [6, с.6].

А. Б. Резнік умів творчо реалізувати задум уроку, визначити тактичні засоби для досягнення головного стратегічного завдання – зробити вивчення суспільствознавства «інструментом громадянського становлення учнів».

Він вважав, що вивчення курсу повинно збагатити життєвий і соціальний досвід школярів, розуміння актуальних проблем сучасності, незвичайно складних і неоднозначних, виробити вміння співвідносити форму і зміст явищ, розпізнавати їх глибинну суть і вмів кожний свій урок зробити кроком у громадянському становленні старшокласників. «Ясність і усвідомленість громадянської позиції людини залежить від рівня її політичної культури. Її формування вважаю одним із найважливіших завдань учителя суспільствознавства» [5, с.336].

Педагог завжди радів зрілості суджень своїх учнів: «Немає вищої радості для мене, коли на запитання «Що дало тобі вивчення суспільствознавства?» учні відповідають: «Я почав розуміти ту велику відповідальність за майбутнє, яке і мені завтра належить будувати». «Є час, коли людина дорослішає не по днях, а по годинах. Так було при вивченні суспільствознавства» [5, с.362].

Своєрідним звітом випускників про набуті знання і вміння творчо використовувати їх була підсумкова міжпредметна конференція, яка традиційно проводилась у день останнього шкільного дзвінка.

Безперечно, громадянське виховання у сучасному виховному процесі має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямовувати дітей і молодь на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтацій у їхньому житті. Всебічне виховання підростаючої особистості в наш час не має сенсу без громадянського компонента.

Отже, творчий доробок видатного педагога Кіровоградщини А.Б. Резніка з питання громадянського виховання дітей є значним внеском у скарбницю педагогічної думки. Теоретичні положення, педагогічні висновки, методичні поради, які він розробив, набувають особливої актуальності у наш час. Сьогодні, у пору активних демократичних перетворень, ми маємо змогу реалізовувати у виховній практиці ті громадянські надбання, які будуть сприяти вибору активної життєвої позиції та свідомого формування громадянського світогляду нашої молоді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Калініченко Н.А., Перебийніс Г.М. Сучасники В.О.Сухомлинського / Н.А. Калініченко, Г.М. Перебийніс. – Кіровоград. – 1998. – 308 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шляхи освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
3. Мудрий І.Л., Поліщук В.П., Постельняк А.І., Романюк Т.Б. Резнік А.Б. вчений, талановитий педагог-новатор / І.Л. Мудрий та інші. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво. – 2011. – 266 с.
4. Резнік А.Б. Самоосвіта учнів у школі / А.Б. Резнік. – К.: Тов. «Знання» УРСР. – 1979. – 48 с.
5. Резнік А.Б. Гражданское становление школьников / А.Б. Резник // Педагогический поиск. – М., 1988. – С. 301-362.
6. Резник А.Б. Гражданское становление школьников / А.Б. Резник. – М., 1985. – 80с.
7. Чабан О. І. Він був справжнім генератором педагогічних ідей / О. І. Чабан // Освітнє слово. – 1999. – № 7-8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження розвитку освіти й педагогічної думки на Кіровоградщині у ХХ столітті.

УДК 37.036+37.026.6+159.952

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К КЛАССИЧЕСКОМУ ИСКУССТВУ

Чжоу МИН (Одеса)

Цель данной статьи – определить возможности педагогической диагностики уровня и качества интереса учащихся юношеского возраста к произведениям классического искусства. Данная задача решается в контексте диссертационного исследования теоретических основ и разработки методики формирования интересов учащихся старших классов к европейскому классическому искусству процессе музыкально-драматической деятельности (работа выполнена в аспирантуре ОНПУ имени К. Д. Ушинского).

Интерес – давняя и важная категория гуманитарной сферы знания. Проблема изучения интереса как феномена психики, фактора сознания и деятельности человека поставлена во многих фундаментальных трудах ученых-психологов (работы А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Е. Ильина, Б. Додонова, А. Маслоу, Д. Узнадзе и др.). Большое внимание интересам (в первую очередь – познавательному интересу) традиционно уделяется педагогикой (В. Бондаревский, Г. Гумницкий, Г. Щукина). В широком русле педагогических исследований можно выделить работы, специально посвященные феномену интереса школьников (в частности, учащимся юношеского возраста) к музыке и другим областям художественной культуры, а также методике формирования подобного интереса (Ю. Алиев, Л. Дмитриева, Н. Черноиваненко, А. Ростовский и др.).

Вместе с тем, мы отмечаем, во-первых, значительный теоретический «крен» в психолого-педагогической литературе в сторону интересов познавательных (в некоторых доктринах понятие «интерес» связывают только с познавательными процессами), в ущерб разработке концептуальных положений о собственно художественных интересах. Во-вторых, авторы немногих научно-методических работ, посвященных художественным интересам учащихся, уделяют наибольшее внимание младшим школьникам и подросткам, а интересы старшекласников гораздо реже становятся предметом изучения. В третьих, культура современного общества (в частности, сегодняшнего Китая) изменяется с небывалым ускорением. Это требует от науки пересмотра многих положений, сформулированных в прошлом, справедливых для своего времени, но переставших (в целом или отчасти) соответствовать реальности. Названные

обстоятельства определяют теоретическую актуальность нашего исследования, в частности необходимость уточнения средств педагогической диагностики художественных интересов молодежи.

Отметим и особую практическую актуальность нашей работы. Старшеклассники – категория учащихся, наиболее неустойчивая в своих жизненных тенденциях, интересах, вкусовых ориентациях и наиболее чуткая к социокультурным изменениям. Ранняя юность отличается особой остротой личностных переживаний, категоричностью оценок, первыми поисками ответов на главные вопросы существования. Именно учащиеся старших классов могут составить самую благодарную среду для восприятия лучших достижений мирового классического искусства. Вместе с тем, в современном пространстве культуры непомерно велика доля массово-популярного искусства (так называемой «попсы»), чрезвычайно бедного по образно-художественным, эстетическим, этическим, идейным и прочим качествам. В воспитательном смысле оно беспомощно или даже вредносно. Молодежь, к сожалению – основная потребительская среда массово-популярного искусства, и самая большая ее «жертва». Поэтому педагогика искусства должна сегодня с особой ответственностью, со всем вниманием обратиться к поиску возможностей противостоять глобальной экспансии коммерческого массово-популярного искусства. Одним из главных путей такого противоборства является, по нашему убеждению, формирование устойчивого интереса учащейся молодежи к сокровищам художественной классики.

В нашем подходе к педагогической диагностике интереса к искусству (или, будем также говорить – художественного интереса) мы опираемся на определение, полученное путем сравнительного анализа целого ряда теоретических воззрений психологов и педагогов и последующего синтеза дефиниции. Под интересом мы понимаем *отношение субъекта к определенному объекту (предмету или процессу), которое порождено соответствующим комплексом потребностей, характеризуется особым режимом актуализации психологических процессов и служит мотивом поведения.*

Выражение «интерес к искусству» конкретизирует в большей степени сам предмет интереса, нежели природу последнего. Вместе с тем, психологический «механизм» интереса к искусству характеризуется некоторыми отличительными свойствами-признаками. Во-первых, специфику художественного интереса в наибольшей степени обуславливают потребности в индивидуальной эмоциональной экспрессии, эстетических переживаниях, имитативно-игровых действиях, коммуникации, информации о человеке.

Во-вторых, когда речь идет об интересе к искусству такой весомый и хорошо изученный компонент интереса, как потребность к знаниям (познавательный интерес) отодвигается на второй план. На первый план выходят эмоционально-перцептивный компонент. Это связано с самим искусством, с его природой, свойствами, функционированием в человеческой культуре. Учащимся интересно, прежде всего, воспринимать, переживать, общаться друг с другом посредством искусства. И уже затем, во вторую очередь, искусство интересно им как

объект познания, как некое «информационное поле». Таким образом, важная специфическая черта интереса к искусству – повышенная интенсивность функционирования эмоционально-перцептивного механизма психики.

Для решения проблемы диагностики чрезвычайно важны исходные теоретические положения относительно типов (качества) и степеней (меры) проявления интереса. В науке нет единого мнения о том – сколько существует видов интереса, как эти виды можно надежно различать и соизмерять на практике. Расхождения научных точек зрения столь велики, что для решения нашей диссертационной проблемы потребовалось самостоятельно разработать (без претензии на универсальность и безусловность) свой вариант типологического подхода к оценке художественных интересов учащихся.

Разработанная диагностика опирается на следующую теоретическую модель интереса к искусству (рис. 1):



Рис. 1. Модель интереса к искусству.

Генетическим основанием любого отдельного интереса и всей сферы интересов человека служат **потребности**. Специфику художественных интересов в наибольшей степени обуславливают потребности в следующем: а) индивидуальной экспрессии (аффекта, эмоции, чувственного представления, образа); б) эстетических переживаниях, в) имитативно-игровых действиях, г)

коммуникации, д) информации о человеке как субъекте образно-познавательной деятельности, а также о самом процессе образного познания.

Наиболее очевидным представляется объектный аспект диагностики художественных интересов старшеклассников. Именно выявление **объекта** интереса составляет опору преобладающего массива осуществленных в разные времена и в разных условиях психолого-

педагогических и социально-психологических исследований. При всей очевидности и простоте выполнения (с помощью бесед, опросов, анкетирования, наблюдений) школьники юношеского возраста далеко не всегда выявляют свои реальные художественные интересы. Еще реже они ясно их осознают, и мало кто из них может об этом корректно высказаться. Погрешность диагноза в отдельных случаях здесь довольно высока. Тем не менее, при хорошо подготовленных средствах, объектный подход к интересам имеет высокую надежность. В самом общем плане молодые люди проявляют преимущественный интерес либо к уже созданным артефактам (произведениям искусства), либо к художественной деятельности (танцу, рисованию, музицированию, сочинению стихов и др.). Эти объектные направления можно далее дифференцировать сколь угодно подробно.

Притом, что количество объектов интереса теоретически безгранично, качественных типов, то есть **модальностей** интереса не так много. К основным модальным типам относятся: познавательные, социальные, коммуникативные, эстетические, художественные, соревновательные (спортивные), прагматичные (меркантильные) интересы. Данный ряд модальностей открыт и мало изучен, особенно в педагогике искусства. Например, мало известны отношения между художественными интересами и интересами других модальностей; мало прояснена их связь с другими свойствами личности (потребностями, мотивами, задатками, способностями, умениями и т.д.). Выявление модальности интереса опирается на рефлексию, наблюдения и тесты.

Следующий путь диагностики предполагает оценку функционирования основных психологических **механизмов**, совместно обеспечивающих существование интереса как психической функции. Эти механизмы таковы: 1) переживание *позитивных эмоций* в связи с восприятием некоторого объекта, или представлением о нем, или совершаемых с ним операций (эмоционально-оценочный компонент); 2) волевое сосредоточение *внимания* на определенном объекте или действии (волево-волевой компонент); 3) *повышение чувствительности восприятия* (перцептивный компонент). Работа этих механизмов скрыта от непосредственного наблюдения. Вместе с тем, как явствует из схемы, она обнаруживает себя в мотивированном поведении школьника.

Показателями оценки функционирования выделенных механизмов могут служить:

1) для эмоциональной реакции – признаки безразличия (1.1), равнодушия (1.2.), либо

экзальтации (от лат. *exaltatio* — подъём, воодушевление) (1.3.);

2) для волево-волевого компонента – признаки моментально угасающего внимания, сопоставимого по своей продолжительности с действием кратковременной памяти, то есть, от нескольких секунд до нескольких минут (2.1.); продолжительного внимания, сопоставимого с действием оперативной памяти (2.2.); либо постоянной установки (2.3.) на проявление внимания к определенному объекту;

3) для перцептивного компонента – признаки невосприимчивости (3.1.), обычных порогов чувствительности (3.2.), либо обостренной восприимчивости (3.3.).

Далее, на практике и в теории сложился подход к оценке интереса ученика с точки зрения тенденции его изменения. Как об этом говорят специалисты, интерес может изменяться: а) в направлении широты знаний (от узкого, точечного к широкому, многостороннему), б) в направлении глубины знаний (от поверхностного к глубокому). Эти параметры изменений можно свести к одной динамической характеристике, а именно – тенденции к увеличению **объема** воспринимаемого, переживаемого, познаваемого или преобразуемого объекта интереса. Показателями изменений объема являются: 1) отсутствие динамики интереса (нулевое значение), 2) тенденция к целостному освоению объекта в эмпирически заданных границах, 3) тенденция к выходу за пределы заданных границ объекта. Заметим, что речь не идет только о познавательном интересе, направленном на получение знаний. Под «освоением» объекта интереса мы подразумеваем также перцептивные, эмоциональные, коммуникативные, физические и предметно-оперативные действия.

Это положение существенно для понимания природы интереса к искусству, где возможно: а) отсутствие изменений в отношении к художественному объекту, б) развитие интереса в ограниченном поле знаний, умений, художественных действий, в) устремление к выходу за границы эмпирически заданного объекта (в сочинении, импровизации, исполнении, творческом акте художественного мышления). Эти три тенденции проявляются в поведении школьников. Они могут быть выявлены с помощью тестовых заданий и экспертной оценки преподавателей.

Следующий критерий в диагностике интереса – **степень автономности** интереса. Здесь имеется в виду то, что интерес к некоторому объекту (предмету или действию) чаще всего возникает вследствие реакции на данный объект, выступающий стимулом

интереса. Однако, интерес может также иметь спонтанный характер, возникая «беспричинно», «изнутри», без воздействия внешнего стимула. Разумеется, такое различие интересов имеет условный теоретический характер, поскольку в недрах сознания, где появляется автономный интерес, должны существовать свои идеальные стимулы. Несмотря на условность такого разделения, оно имеет для педагогической диагностики и для учебной практики немалое значение. По меньшей мере, педагог всегда в состоянии проследить связь между сферой объектов-стимулов, применяемых в учебной практике и соответственным появлением интереса у своих подопечных.

Наконец, интересы старшеклассников целесообразно оценивать в аспекте степени **осмысленности**. Очевидно, что интерес может быть: 1) неосознанным, тайным для самого субъекта; 2) осознанным и 3) осмысленным. Эти градации опираются на способность старшеклассников к рефлексии и устанавливаются с помощью бесед, устного

опроса и письменного анкетирования. Осознанный интерес в простейшем виде обнаруживается в высказываниях-констатациях типа «Мне это (не) интересно». Осмысленный интерес – выражение, которое обозначает более высокую степень осознания. Она предполагает, что субъект интереса может высказать суждения о происхождении, природе, динамике, силе, модальности интереса, пояснить его связь с другими интересами и ценностями своего духовного мира.

Разработанная диагностика предусматривает оценку интереса старшеклассников к искусству, основанную на комбинаторике признаков. Комплексная оценка степени устойчивости внимания, тенденции изменения границ предмета или действия, степени автономности и степени осмысленности интереса позволяет выделить три уровня его сформированности (уровня зрелости): интерес-вспышку, увлечение и склонность.

Представим данный подход в виде следующей схемы:

| Параметры оценки интереса: | Степени зрелости интереса | | |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| | Интерес-вспышка | Увлеченность | Склонность |
| Устойчивость внимания | Неустойчивость | Оперативная устойчивость | Постоянность внимания |
| Изменение объема | Не фиксируется | В границах заданного поля | Выход за границы заданного поля |
| Степень автономности | Необходимость объекта-стимула | Необходимость объекта-стимула | Автономность |
| Степень осмысленности | Неосознанность | Осознанность | Осмысленность |

Выражение **«интерес-вспышка»** часто встречается в научно-методической литературе и в бытовом словоупотреблении. Вспышка интереса возникает как моментальный ответ сознания на внешний стимул. Яснее всего эта реакция выявляется в обострении внимания к объекту-раздражителю. Но если этот объект не попадает в зону действия актуальных потребностей, то интерес-вспышка моментально угасает. Таким образом, художественный интерес такого уровня появляется только при непосредственном сенсомоторном контакте субъекта с объектом-стимулом (художественным предметом или действием). Вспышка интереса кратковременна, в силу чего она не сопровождается расширением объема интереса и не может быть осознана.

Увлеченность характеризуется продолжительным вниманием к объекту-стимулу, сопровождается стремлением к практическому овладению этим предметом или действием, расширению объема информации о нем, комплексом необходимых навыков действия и т. д. Увлеченность устойчива в

условиях стимулирования восприятия и активной деятельности субъекта. На школьном уроке учитель может при помощи живого рассказа, остроумной беседы, яркой демонстрации звучания, необычностью примеров или другими средствами увлечь учащихся художественным произведением и поддерживать такую увлеченность столько, сколько ему нужно. Однако такой интерес быстро пропадает без внешнего стимулирования. Скажем, после окончания урока музыки очевидный интерес старшеклассников к напряженной экспрессии и красочности ладотонального оформления хора Б. Лятошинского «Тече вода в синє море» довольно быстро исчезает.

Увлеченность проявляется в тех случаях, когда, например, ученик неожиданно задает учителю «посторонние» вопросы, прямо не относящиеся к объекту обсуждения, но говорящие о том, что в сознании молодого человека совершается самостоятельное раздвижение границ заданного поля внимания и осмысления явлений. Аналогичный характер

имеет интерес ученика, если без непосредственной связи с общим заданием или предметом разговора он предлагает обсудить объект искусства, или заняться таким видом художественной деятельности, которые для него в данный момент привлекательны. В зависимости от многих (и, признаться, не всегда понятных причин) увлечение может длиться долго, а может и быстро «иссякнуть». Одно можно сказать твердо об этом типе интереса: увлечение обязательно проходит. Увлеченность, как правило, осознается учениками, хотя редко бывает предметом их рефлексии и глубокого осмысления.

Склонность – состояние, которое характеризуется постоянным вниманием конкретного субъекта к определенному объекту. Максимально высокая устойчивость внимания способствует естественному расширению объема интереса, то есть перманентному выходу субъекта за те информационные или деятельностные границы, которые заданы объектом-стимулом. Более того, интерес данного уровня сформированности не нуждается во внешнем стимулировании. Мотивированная склонностью деятельность может быть обусловлена «включением» сугубо внутренних стимулов, продуцируемых сознанием молодого человека. Склонность к искусству всегда в какой-то мере осознается субъектом. У старшеклассника она также всегда осмыслена в системе понятий и представлений о своей личности. Таким образом, склонность определяется в данном контексте как устойчивый, автономный (инициативный) и осознанный интерес к определенной сфере предметов, процессов, действий или деятельности. Склонность может сформироваться естественно, стихийно в процессе жизнедеятельности субъекта, или она может быть сформирована в процессе целенаправленного образовательно-воспитательного воздействия. Склонность можно объяснить как увлечение, которое приобрело постоянный характер, «вросло» в структуру личности, стало своего рода привитой потребностью, постоянным мотивом поведения, и даже личной ценностью данного субъекта. Формирование склонностей и ценностей – высшая цель педагогического воздействия на сферу интересов учащихся. Это в полной мере относится к художественной педагогике, решающей задачу формирования интереса к классическому искусству.

Итак, мы установили критерии и показатели, позволяющие выявлять и оценивать в каждом индивидуальном случае: а) отдельные стороны и свойства художественного интереса (объектное

содержание, модальность, эмоциональную реакцию, остроту восприятия, степень внимания, автономности и осмысленности); б) степень сформированности (или зрелость) интереса к произведениям искусства и художественной деятельности.

Практическое воплощение представленной педагогической диагностики опирается на апробированный «инструментарий», в частности: метод алгоритмизованного опроса-собеседования, адаптированный для изучения художественных интересов метод «Карты интересов» (А. Голомшток), тест «незаконченного тезиса» (Н. Щуркова); тест «ситуация выбора» (Л. Байбородова); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич); индивидуальная беседа и интервьюирование (З. Гришанова); ретроспективный анализ суждений, высказанных в процессе дискуссии (Л. Николаева).

Осуществленная в ходе проведенного педагогического эксперимента диагностика позволила выявить высокую эффективность разработанной в диссертационном исследовании методики формирования интереса старшеклассников к европейскому классическому искусству.

БІБЛІОГРАФІЯ

Барышева Т. Моделирование и диагностика художественного интеллекта ребенка / Барышева Тамара Александровна // Известия РГПУ им. А.И. Герцена . 2014. №167. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-i-diagnostika-hudozhestvennogo-intellekta-rebenka>

Гадаев А. Психологическая диагностика старших школьников / Изба-читальня. Литературно-художественный портал. – Режим доступа: <http://www.chitalnya.ru/work/379747/>

Гришанова З. И. О нравственных идеалах старшеклассников. – Кишинев: Штиница, 1979. – 197с.

Николаева Л.М. Нравственный идеал старшего школьника как цель и средство совершенствования личности. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1969.

Овчарова Р.В. О-35 Справочная книга школьного психолога. — 2-е изд., дораб. — М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. — 352 с.

Рокич, М. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс] / М. Рокич ; Сайт “Psy-Lib.My Word.ruArchive”. – Режим доступа : <http://www.pk.mcdir.ru/lib1/info/2305.html>

Щуркова Н.Е. Диагностика воспитанности : педагогические методики / Н. Е. Щуркова ; - Моск . Пед. гос. Ун-т им. В.И.Ленина, - М. 1992.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чжоу Мін – аспірант Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Коло наукових інтересів: проблеми педагогічної діагностики.

УДК 378.1+37.08

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Пріоритетним на новому етапі розвитку ЄС стало завдання об'єднати зусилля для розвитку освіти з метою забезпечення конкурентоздатності ЄС. На 2 349 засіданні Ради з освіти й молодіжної політики (Брюссель, 28 травня 2000 р.) учасники ознайомилися з інформацією про результати конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Прага, 1–19 травня 2001 р.). У протоколі засідання йдеться про те, що «Болонський процес виходить за рамки ЄС і охоплює всі країни-кандидати». Мета Болонського процесу – посилити європейський вимір вищої освіти і стимулювати студентську мобільність. Процес буде продовжуватися до 2010 року...» [1; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проект «Детальної програми реалізації цілей розвитку в сфері освіти й професійної підготовки в Європі» було затверджено на засіданні ЄС у Барселоні рішенням Ради й Комісії від 14 лютого 2002 р. [5].

Метою статті є вивчення етапів розвитку та інтеграційних процесів простору вищої освіти країн Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Програма «Детальної програми реалізації цілей розвитку в сфері освіти й професійної підготовки в Європі» пропонує визнати формування простору освіти й підготовки головним пріоритетом реалізації Лісабонської стратегії. Отже, якою б ефективною не була політика в інших сферах, становлення ЄС як провідної світової економіки можливе тільки на основі вирішального внеску освіти й підготовки як факторів економічного зростання, інновацій, стабільної зайнятості й соціальної рівності. У доповіді сформульовано три головні цілі й тринадцять асоційованих завдань, основні інструменти вимірювання прогресу в зіставленні ЄС з іншими країнами світу, а також очікувані до 2010 р. результати, а саме:

– досягнути якомога вищого рівня якості освіти й підготовки в Європі та визнання їх взірцями для всього світу;

– забезпечити відповідність систем освіти й підготовки й цим забезпечити громадянам можливість переходу з однієї системи в іншу;

– забезпечити умови валідизації кваліфікацій, знань і навичок, отриманих у

різних інституціях країн членів ЄС, аби всі охочі мали змогу продовжити освіту чи розвивати кар'єру в іншій країні;

– створити можливість для європейців будь-якого віку навчатися протягом усього життя;

– забезпечити привабливість Європи для студентів, викладачів, дослідників з інших регіонів та її відкритість для взаємовигідного співробітництва з іншими частинами світу[2].

Передбачене Програмою співробітництво повинно відбуватися на основі відкритого методу координації. «Досягнення узгоджених цілей опиратиметься на методу політичне співробітництво з використанням нового відкритого методу координації, що забезпечить отримання додаткових переваг освіти європейського рівня у відповідності зі ст. 149 й 150 Угоди... Реалізація Програми на основі відкритого методу координації передбачає застосування таких її інструментів, як індикатори й критерії, зіставлення найкращих упроваджень, регулярний моніторинг та оцінка, рецензування з боку колег, програми обміну тощо».

Основоположними принципами співробітництва є, по-перше, єдина всеосяжна стратегія, що інтегрує різноманітні напрями та опирається на кооперацію з іншими міжнародними організаціями (ОЕСР, РЄ); по-друге, принцип синергії з іншими видами діяльності, спрямованими на забезпечення прозорості, визнання та забезпечення якості в різноманітних секторах освіти. Це стосується також ініціатив, що реалізуються за межами ЄС, наприклад, у рамках Болонського процесу.

Узгоджені цілі Програми передбачають три стратегічні мети

Стратегічна мета 1. Підвищення якості та ефективності систем освіти й підготовки в ЄС.

1.1. Зростання якості підготовки вчителів та викладачів

Головні завдання:

– визначення навичок, якими повинен оволодіти вчитель, викладач, для ефективної реалізації революційної ролі знань у суспільстві;

– забезпечення умов для підтримки вчителів і викладачів, у тому числі засобом професійної підготовки та підвищення кваліфікації протягом усього життя;

- забезпечення достатнього кадрового поповнення у всіх сферах та на всіх рівнях;
- залучення до викладання професіоналів з інших сфер.

Початок реалізації: 2002 р.

Індикатори моніторингу:

- достатня кількість / дефіцит кваліфікованих учителів і викладачів на ринку праці;

- зміна кількості абітурієнтів, які обирають певний фах;

- кількість викладачів, які проходять підвищення кваліфікації, обмін досвідом, практичними напрацюваннями;

- оцінка програм підготовки вчителів;

- рівень освіти як умова для початку викладацької діяльності;

- уведення в програми інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), іноземних мов та міжкультурної освіти;

- системи заохочення й просування в кар'єрі;

- покращення якості роботи вчителів.

1.2. Формування навичок для суспільства знань

Головні компетенції:

- грамотність та комп'ютерна грамотність;

- Базові компетенції з математики, науки й технологій;

- Володіння ІКТ й уміння використовувати технології;

Необхідність валідації головних компетенцій через відповідні інструменти потребує додаткової методологічної роботи, важливими завданнями якої є:

- визначення базових навичок і методів їх інтеграції їх у традиційні навчальні програми;

- забезпечення умов для того, щоб усі категорії громадян могли оволодіти новими навичками;

- розвиток офіційної валідації базових навичок з метою забезпечення неперервної освіти

Початок реалізації: друга половина 2001 р.

Індикатори моніторингу:

- кількість громадян, що завершують середню освіту;

- неперервна підготовка вчителів з новітніх галузей;

- ПІЗА (PISA – Programme of International students' assessment);

- здатність до навчання;

- відсоток дорослого населення з незавершеною середньою освітою, яке проходить підготовку в різних формах і вікових групах.

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

- успіхи в засвоєнні академічних дисциплін і результати підготовки з рідної мови, іноземних мов та математики після закінчення обов'язкової освіти;

- розвиток програм підвищення грамотності для дорослих у школах.

1.3. Забезпечення загальної доступності ІКТ

ІКТ призначені для підвищення якості освіти. Важливо оцінити вплив ІКТ на результати навчання. Слід визначити найбільш ефективні шляхи впровадження ІКТ та пов'язані з цим зміни в навчальних планах.

Головні завдання:

- забезпечити всі школи обладнанням та програмним забезпеченням;

- заохочувати до використання інноваційних методів навчання, пов'язаних з ІКТ.

1.4. Зростання кількості вступників на програми наукового й технічного напрямів

Головні завдання:

- підвищення інтересу до вивчення математики, науки й технологій у ранньому віці;

- підвищення мотивації молоді обирати кар'єру в сфері математики й технологій, особливо наукову;

- сприяння вирівнюванню тендерного балансу в сфері математики й технологій;

- забезпечення достатньої кількості кваліфікованих учителів математики й технічних дисциплін.

1.5. Ефективне використання ресурсів

Головні завдання:

- збільшення інвестицій у людські ресурси, що забезпечує справедливий та ефективний розподіл коштів з метою зробити освіту й підготовку доступними та якісними;

- підтримка формування співвідносних систем забезпечення якості освіти з урахуванням самобутності національних європейських систем;

- розвиток потенціалу партнерства.

Початок реалізації: друга половина 2002 р.

Індикатор вимірювання успіху:

- збільшення обсягу інвестицій на одну людину (структурний показник).

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

- самоаналіз як засіб підвищення якості освіти;

- приватні й державні інвестиції в освіту (структурний показник).

Стратегічна мета 2. Сприяння загальній доступності освіти й підготовки.

2.1. Формування відкритого освітнього простору

Перехід до суспільства знання передбачає доступність і демократизацію освіти, полегшення переходу від одного блоку системи до іншого, підвищення загального рівня вмінь.

Головні завдання:

- розширення доступу до освіти протягом усього життя через інформування й консультування щодо всіх освітніх можливостей;

- надання освітніх послуг у такій формі, щоб доросле населення мало змогу поєднувати навчання з іншими видами діяльності;

- забезпечення доступності освіти для всіх категорій громадян;

- забезпечення гнучкості освітніх траєкторій;

- сприяння формуванню мереж освітніх інституцій на всіх рівнях.

Початок реалізації: друга половина 2002 р.

Індикатор вимірювання успіху:

- відсоток населення у віці 25–64 років, яке бере участь в освітніх програмах (структурний показник).

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

- доступність гнучких форм навчання;

- можливість отримати відпустку для підготовки або отримання освіти;

- акредитація раніше здобутого досвіду та знань;

- фінансові механізми й стимули.

2.2. Зростання привабливості освіти

Відповідно до цього завдання, зростання привабливості навчання означає передусім надання йому більшої ваги (релевантності).

Головні завдання:

- підвищення мотивації молоді продовжувати навчання після завершення обов'язкового ступеня освіти; підвищення мотивації дорослих до навчання протягом усього життя;

- розробка форм валідації результатів неформального навчання;

- підвищення привабливості навчання;

- підвищення інформованості громадян про соціальні й економічні переваги навчання.

Початок реалізації: друга половина 2002 – кінець 2003 рр.

Індикатор вимірювання успіху:

- зниження вдвічі кількості дорослих віком 18–24 роки з неповною середньою освітою.

2.3. Підтримка активної громадянської позиції, рівні можливості й соціальна єдність

Стратегічна мета 3. Відкритість для світу систем освіти й підготовки.

3.1. Посилення зв'язку з трудовою діяльністю, дослідницькою діяльністю і суспільством загалом

Головні завдання:

- сприяння кооперації систем освіти й підготовки та суспільства загалом;

- розвиток партнерських стосунків між усіма типами освітніх інституцій, компаніями та дослідницькими структурами;

- підвищення ролі основних учасників у розвитку навчання й підготовки.

3.2. Прагнення розвивати підприємництво

Головні завдання:

- розвиток ініціативності й творчості, усвідомлення важливості підприємницької діяльності й знання про успішні підприємницькі моделі;

- сприяння виробленню навичок, необхідних для створення й управління власним бізнесом.

Початок реалізації: друга половина 2002 – кінець 2003 рр.

Індикатори вимірювання успіху:

- відсоток самозайнятих у різноманітних секторах економіки (особливо осіб у віці 25–35 років);

- відсоток закладів, де навчають підприємницькій діяльності та надають відповідні консультації.

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

- оцінка якості випускниками, що розпочинають власний бізнес за секторами економіки;

- розвиток самозайнятості;

- навчання основам підприємництва на всіх рівнях освіти.

3.3. Удосконалення навчання іноземним мовам, у тому числі підвищення якості викладання, зміцнення контактів між викладачами, зростання якості підготовки викладачів іноземних мов.

Головні завдання:

- заохочення громадян до вивчення принаймні двох іноземних мов;

- заохочення використовувати інноваційні методи навчання в школах та вищих навчальних закладах.

Початок реалізації: друга половина 2002 – кінець 2003 рр.

3.4. Зростання мобільності й обмінів

Головні завдання:

– забезпечення можливостей мобільності для максимально широкого кола громадян та освітніх інституцій;

– моніторинг обсягу, напрямів і якісних аспектів мобільності в Європі;

– розвиток системи валідації й призначення компетенцій, отриманих в рамках мобільності;

– просування європейської системи освітньої підготовки у світі, її визнання й привабливості для студентів, викладачів і дослідників з інших регіонів.

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

– фінансування участі й географічний розподіл програм ЄС і національних програм.

– соціальні привілеї для громадян у період мобільності;

– оцінка результатів і розробка європаспорта;

– інформування про можливості й умови мобільності;

– застосування системи перерахунку кредитів у професійній освіті;

– уведення додатка до сертифіката про професійну освіту;

– переміщення національних грантів.

3.5. Зміцнення європейської кооперації

Формування співвідносних кваліфікаційних систем і усвідомлення того, який рівень якості необхідний для акредитації. Зміцнення політики, спрямованої на досягнення прозорості й визнання кваліфікацій, підтримка розробки подвійних дипломів і кваліфікацій, підтримка спільної акредитації.

Головні завдання:

– зростання ефективності та визнання своєчасності процесів навчання, підготовки та роботи в Європі;

– підтримка співпраці організацій і структур, що забезпечують відповідність якості та рівня акредитації;

– прозорість інформації про системи освіти та освітні можливості;

– просування європейського виміру освіти й підготовки.

Напрями обміну досвідом і практичними напрацюваннями:

– розвиток акредитації у вищій освіті;

– підтримка програм подвійних дипломів і міжнародних освітніх програм;

– уведення європейського виміру в навчання й підготовку.

Програма [4] була ухвалена на засіданні Європейської ради в Барселоні [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, на цьому етапі розвитку європейського освітнього простору можемо виокремити декілька суттєвих аспектів.

Посилення європейського співробітництва в професійній освіті й підготовці, метою якого є сприяти реалізації більш широких економічних і соціальних пріоритетів, що має міждержавну основу та спирається на відкритий метод координації.

Важливим фактором успіху є досить широка інституційна основа співробітництва, яку складають не тільки національні та наднаціональні структури ЄС, експертне товариство, соціальні партнери, а й інші міжнародні організації.

Болонський процес ідентифікується як окремий, у межах якого відбувається робота, спрямована на співробітництво у сфері освіти й професійної підготовки в ЄС, яка, проте, має особливий характер.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навчально-методичний посібник/ Пуховська Л. П., Артюшина М. В., Базелюк В. Г., Лушин П. В., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П., Солодков В. Т., / за наук. ред. Л.П. Пуховської – К.: Педагогічна думка, 2012. – 122 с. ISBN 978-966-644-304-8., с. 7

2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа., 1997. – 180 с.

3. 2349th Council meeting-Education/Youth - Brussels, 28 May 2001. / The Council of the European Union. - Pressrelease. Nr: 8536/01 (Presse 179

4. Detailed workprogramme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. // Official journal of the European Communities. C 142/1. 14.6.2002. (2002/C 142/01).

5. Outcome of proceedings. Council of the European Union. Brussels, 20 February 2002. 6365/02 EDUC 27. Detailed work programme on the follow up of the objectives of educational and training systems in Europe

6. Presidency Conclusions. Council of the European Union: Barcelona European Council. - 15 and 16 March 2002. -Para. 43-45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юрївна – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу "Педагогічний лицей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області".

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

АНОТАЦІЇ

ОЛЕНА ВОВК. ЗДАТНІСТЬ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються можливості застосування концептуальних моделей як засобу формування комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх філологів. Зокрема, запропоновані такі моделі, як семантична мережа, модель поширення активації та модель ЕЛІНОР.

Ключові слова: комунікативно-когнітивна компетентність, ментальні репрезентації, концептуальні моделі, моделі мереж, ментальний контекст, когнітивні здатності

В статье исследуется возможность использования концептуальных моделей как средства формирования коммуникативно-когнитивной компетентности будущих филологов. В частности, на рассмотрение предложены такие ментальные модели, как семантическая сеть, модель распространения активации и модель ЭЛИНОР.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивная компетентность, ментальные репрезентации, концептуальные модели, сетевые модели, ментальный контекст, когнитивные способности

OLENA VOVK. CAPACITY FOR CONCEPTUAL MODELING INFORMATION AS A QUOTIENT OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE COMPETENCE

The article concentrates on the possibility to apply conceptual frameworks as a tool of developing communicative and cognitive competence of students who major in linguistic fields. Conceptual frameworks are abstract mental representations, connected to the goal that directs the collection and analysis of concepts. These frameworks are based on the identification of key concepts and the relationships among them. Concepts are knowledge units of very high level of abstraction that have general meanings. Conceptual frameworks can guide students by providing a visual representation of theoretical constructs. Like many conceptual frameworks, mental models can be presented through visual or graphical representations. In the focus of attention in the article are such mental models as a semantic net, a model of spreading activation and a model ELINOR. Each model has its specific features and modes of organization. The idea is highlighted that mental models are used to make conceptual distinctions and organize ideas. This process will develop cognitive capacities of future philologists.

Key words: communicative and cognitive competence, mental representations, conceptual models, net models, mental context, cognitive capacities

ТЕТЯНА КОЧУБЕЙ. КУРС ЕТИКИ ЯКОВА КОЗЕЛЬСЬКОГО – ВИДАТНА ПАМ'ЯТКА УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті зроблена спроба висвітлити етичні погляди Якова Козельського, запропоновані ним шляхи морального вдосконалення людини і людського суспільства, обґрунтовано введення ним „політики” у межі „повчальної філософії”, під якою він розумів „практику доброчесності”, сповідування ідей гуманізму, відмежування моралі від релігії, заперечення можливості людини мати певні вроджені моральні ідеї, які б визначали її поведінку серед оточення.

Ключові слова: Яків Козельський, курс етики, моральна філософія, повчальна філософія, гуманізм.

В статье сделана попытка освещения этических взглядов Якова Козельского, предложены пути морального совершенствования человека и человеческого общества, обмотивировано введение им «политики» в пределах «нравоучительной философии», под которой он понимал «практику добронравия», пропаганду идей гуманизма, отделение морали от религии, отрицание возможностей человека иметь определенные врожденные идеи, которые б определяли его поведение среди окружающих.

Ключевые слова: Яков Козельский, курс этики, моральная философия, нравоучительная философия, гуманизм.

TETYANA KOCHUBEY. ETHICS COURSE OF JAKOV KOZELSKY – AN OUTSTANDING MONUMENT OF UKRAINIAN EDUCATIONAL THOUGHT

This article attempts to highlight the ethical views of Jakov Kozelsky, the ways of the moral perfection of man and human society offered by him, it explains the "policy" within the "moralistic philosophy" established by him, he understood it as "the practice of virtue", the expansion of ideas of humanism, the separating of morality from religion, the denial of human capabilities to have certain innate moral ideas that would determine its behavior from those around her.

The article emphasizes that the basis of the concept of "true virtue" make two factors - human nature and the environment. He considered the environment to be the crucial one, as well as the necessity to focus attention on cognitive processes (actions due to which a person imagines and understands the objects and phenomena of objective reality, acquires knowledge about them), stresses the important moments of knowledge, such as the presence of sensory experience, a clear distinction between similar and different features of objects, development of their connections using mental actions, verbal clearance of obtained results, the importance of education diligence, sense of duty and kindness.

Key words: *Yakiv Kozelsky, course of ethics, moral philosophy, instructive philosophy, humanism.*

НАТАЛІЯ МАЧИНЬСЬКА. АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті подається характеристика окремих теоретичних аспектів педагогічної акмеології – однієї з прикладних галузей інтегративної науки акмеології. Автор у контексті акмеологічного підходу аналізує поняття «професіоналізм», розкриває різні складові акмеологічної моделі педагога; визначає шляхи і засоби підвищення професійної компетентності педагога; пропонує власну структуру акмеологічної моделі педагога.

Ключові слова: *акмеологія, професіоналізм, акмеологічна модель педагога, професійно-педагогічна компетентність.*

В статье дается характеристика отдельных теоретических аспектов педагогической акмеологии – прикладной отрасли интегративной науки акмеологии. Автор в контексте акмеологического подхода анализирует понятия «профессионализм», раскрывает различные составляющие акмеологической модели педагога; определяет пути и средства повышения профессиональной компетентности педагога; предлагает структуру авторской акмеологической модели педагога.

Ключевые слова: *акмеология, профессионализм, акмеологическая модель педагога, профессионально-педагогическая компетентность.*

NATALIYA MACHUNSKA. ACMEOLOGICAL MODEL OF A MODERN TEACHER

The article offers a brief analysis of the historical background acmeology formation - the science of prhnennya to the heights; served characteristics of certain theoretical aspects of educational acmeology – one of the application areas of integrative science acmeology. Author in the context akmelohichnoho approach analyzes the concept of "professionalism", distinguishes qualitative features of teacher professionalism; reveals the various components of the modern teacher copyright models; the ways and means of improving the professional competence of the teacher.

In the article the interdependence and interdependence conceptual characteristics of social maturity of students and professional development specialist. Based on the theoretical analysis of the problem and the results of practical research by offering their own acmeological model teacher.

Keywords: *acmeology, professionalism, acmeological model of teacher professional and pedagogical competence.*

АЛЛА РАСТРИГІНА. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВНЗ

В статті розглянуто засадничі ідеї щодо розвитку внутрішньої свободи особистості в контексті демократичного розвитку суспільства; окреслено можливості розвитку особистісної свободи майбутнього фахівця в умовах сучасного ВНЗ в процесі вирішення завдань, щодо вільного розвитку суб'єкта навчання, його особистісного й професійного зростання та самореалізації.

Ключові слова: *особистісна свобода, демократичний контекст, фахова підготовка, проєктивна діяльність, креативність, самореалізація*

В статье рассмотрены основные идеи относительно развития внутренней свободы личности в контексте демократического развития общества; очерчены возможности развития личностной свободы будущего специалиста в условиях современного ВУЗА в процессе решения заданий, относительно свободного развития субъекта учебы, его личностного и профессионального роста и самореализации.

Ключевые слова: *личностная свобода, демократический контекст, профессиональная подготовка, проєктивна діяльність, креативність, самореалізація.*

ALLA RASTRIGINA. DEVELOPMENT OF PERSONALITY FREEDOM OF FUTURE SPECIALIST IS IN THE CONDITIONS OF THE MODERN INSTITUTE OF HIGHER

The article deals with basic ideas, concerning the development of internal freedom of an individual in the context of democratic development of the society. It outlines the possibilities of personal freedom of a future specialist in conditions of modern universities in process of solving problems of free development of the subject of education, its personal and professional growth and self-realization. Namely, by enhancing

reflective processes that motivate for taking independent decisions; orientation of the process of education and upbringing towards the development of individual creativity of each student; amplification of the content, forms and methods of learning activities that ensure self-realization of a personality; forming the emotionally comfortable environment of the partnership communication of a teacher and a student.

Keywords: *personality freedom, democratic context, professional training, projective activity, creativity, self-realization.*

ОЛЕНА РЕБРОВА. ПОЛІХУДОЖНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СИТУАТИВНО СТВОРЕНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФАХОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті Ребрової О.Є. «Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії» уточнено сутність понять «середовище», «поліхудожнє середовище», розкрито педагогічний потенціал останнього. Оптимізація фахового становлення здійснюється за рахунок використання поліхудожнього середовища в позааудиторній виховній роботі. Таке середовище розглядається як ситуативно створена педагогічна умова. Вона стимулює студентів на творчу активність та паралельно стає додатковим джерелом надходження художньої інформації. Через те поступово формується художня грамотність і компетентність стосовно інших видів мистецтва через певну можливість самостійних творчих виконавських дій. Подаються закономірності впливу поліхудожнього середовища на якість навчання, а також сутність інноваційної фахової ознаки: поліхудожня зорієнтованість.

Ключові слова: *освітнє середовище, освітній простір, поліхудожність, поліхудожнє середовище, художня ментальність, майбутні вчителі музичного мистецтва та хореографії.*

В статті Ребрової Е.Е. «Поліхудожественная среда как ситуативно созданное педагогическое условие профессионального обучения будущих учителей музыкального искусства и хореографии» уточнена сутність понять «среда», «поліхудожественная среда», раскрыт педагогический потенциалполіхудожественной среды обучения. Оптимизация профессионального становления осуществляется за счет использования внеаудиторной воспитательной работы, которая протекает в условиях полихудожественной среды. Такая среда используется как педагогическое ситуативно созданное условие в подготовке будущих учителей музыки и хореографии. Данное условие стимулирует студентов на творческую активность и параллельно становится дополнительным источником поступления художественной информации. Так постепенно формируется художественная грамотность и компетентность в отношении других видов искусства через определенную возможность самостоятельных творческих исполнительских действий в них. Подаются закономерности влияния полихудожественной среды на качество обучения, а также смысл инновационного профессионального качества: полехудожественной ориентации.

Ключевые слова: *образовательная среда, образовательное пространство, полихудожественность, полихудожественная среда, художественная ментальность, будущие учителя музыкального искусства и хореографии.*

OLENA REBROVA. MULTI-ART ENVIRONMENT: THE EDUCATION PREREQUISITE OF SPECIALIZED TRAINING FOR FUTURE MUSIC AND CHOREOGRAPHY TEACHERS

O.Ye. Rebrova's article – Multi-Art Environment: The Education Prerequisite Of Specialized Training For Future Music And Choreography Teachers – refreshes the subject of intentional use of organized joint training for future music and choreography teachers so as to improve the quality of education. This multi-art training environment is regarded as a contextually created educational prerequisite which currently has no intentional benefits for the training process and professional development of future experts. The article clarifies the meaning of environment in the field of training and arts education in particular, and reveals experimentally discovered trends of multi-art environment influences – an education prerequisite created contextually and used intentionally for students' extracurricular artistic and educational activities.

The influence of various artistic environments is proved to be a natural phenomenon affecting the formation of artistic and mental experience of future teachers of arts through objectively created opportunities for getting more functional skills and broadening of competence in arts. This requires no specific additional assignments throughout the educational process because the multi-art environment when used for training purposes can also educate in various arts.

The article reveals the meaning of the multi-art focus. Some experiments have shown that this educational quality of future music and choreography teachers is an innovative one which becomes an attribute of a present-day teacher's artistic mentality.

Key words: *educational environment, education space, multi-art, multi-art environment, artistic mentality, future music and choreography teachers.*

НАТАЛІЯ САВЧЕНКО. ОСНОВНІ ІДЕЇ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

У статті розкривається сутність загальних та пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти у світі. Розглядаються ініціатори змін у системі освіти, якими є не лише її власні системні чинники, а й зовнішні, що перебувають поза нею й належать, насамперед, до сфери суспільних відносин, національних пріоритетів розвитку, загальноосвітніх тенденцій. Таким чином, при стратегічному плануванні розвитку, а отже, визначенні завдань реформ необхідно враховувати глобальні суспільні процеси.

Ключові слова: системні чинники, сфера суспільних відносин, національні пріоритети розвитку, загальноосвітні тенденції.

В статье раскрывается сущность общих и приоритетных направлений развития высшего образования в мире. Рассматриваются инициаторы изменений в системе образования, которыми являются не только ее собственные системные факторы, но и внешние, которые находятся вне ее и относятся прежде всего к сфере общественных отношений, национальных приоритетов развития, общемировых тенденций. Таким образом, при стратегическом планировании развития, а следовательно, определении задач реформ необходимо учитывать глобальные общественные процессы.

Ключевые слова: системные факторы, сфера общественных отношений, национальные приоритеты развития, общемировые тенденции.

NATALIYA SAVCHENKO. KEY IDEAS AND TRENDS OF HIGHER EDUCATION IN THE WORLD

The article exposes the general and the priorities of higher education in the world. We consider the initiators of change in the education system which is not only its own system factors, and external, which are outside and are, above all, the scope of public relations, national development priorities, global trends. The analysis of national systems of higher education leading the world witnesses the growing internationalization of educational activities. It is caused by factors internal nature (to meet the needs of the national economy for skilled workers) and external (the need to ensure the competitiveness of the national economy in the global environment). Thus, the strategic planning, and thus determining the objectives of reform should take into account global social processes. For modeling technologies of the educational process it is important to take into account the general trends for different countries learning process: improving the forms and methods of educational process; Modular organization of the educational process; increasing the number of training courses; increasing the role of independent work; combination of academic and research more.

Keywords: systemic factors, the scope of public relations, national development priorities, global trends.

МИКОЛА САДОВИЙ. ДЕЯКІ ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯМ ЗМІСТУ ОСВІТИ

В статті розглядається проблема оптимізації структури і змісту традиційних джерел знань: підручників, посібників, методичних розробок до запровадження у навчальний процес фундаменталізації вищої і загальноосвітньої освіти. Закономірно, що нова парадигма освіти через запровадження Стандартів середньої освіти 2013 р. прогнозує зміни та доповнення і до методів навчання. Ми пропонуємо розв'язати дану проблему виходячи з передбачення, що наукове знання включає три основні галузі: речовинно-енергетичну, модульну та об'єктну. Здійснено аналіз взаємозв'язку Державних стандартів освіти з оновленням змісту навчальних предметів.

Ключові слова: оновлення, навчальний предмет, структура, методи навчання, джерела знань.

В статье рассматривается проблема оптимизации структуры и содержания традиционных источников знаний: учебников, пособий, методических разработок для введения в учебный процесс фундаментализации высшего и общеобразовательного образования. Закономерно, что новая парадигма образования из-за реализации Стандартов среднего образования в 2013 г. прогнозирует изменения и дополнения и к методам обучения. Мы предлагаем решить данную проблему исходя из предположения, что научное знание включает три основных отрасли: вещественно-энергетическую, модульную и объектную. Осуществлен анализ взаимосвязи Государственных стандартов образования с обновлением содержания учебных предметов.

Ключевые слова: обновление, учебный предмет, структура, методы обучения, источники знаний.

The article deals with the problem of optimizing the structure and content of traditional knowledge sources: textbooks, manuals, methodological development to implementation of the learning process fundamentalization higher and general secondary education. It is logical that a new paradigm of education through the implementation of standards of high school 2-13, the forecast changes and additions, and experiential learning. This in turn requires the improvement of criteria for their classification. We propose to solve the problem based on their assumption that scientific knowledge consists of three main areas: real-

energy (antientropic development of matter); Aspect-oriented, modular; object. We believe that this approach can be realized through the introduction of a learning process several component subjects. They do not have the character of integration of knowledge, and make educational and ideological levels of education.

Keywords: academic subject structure, teaching methods, substance and energy, modular, object, sources of knowledge.

ОЛЬГА ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ІГРОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто низку ігрових компетенцій як складників професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів, акцентовано увагу на специфіці їх формування в контексті набуття майбутніми фахівцями в галузі дошкільної освіти етнопедagogічної компетентності у процесі навчання в педагогічному університеті.

Ключові слова: компетентнісний підхід в освіті, професійна компетентність вихователя, ігрові компетенції вихователя, етнопедagogіка, етнопедagogічна компетентність, народна гра.

В статье рассматривается ряд игровых компетенций как составных профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учебных заведений, обращается внимание на специфику их формирования в контексте приобретения будущими специалистами в области дошкольного образования этнопедagogической компетентности в процессе обучения в педагогическом университете.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, профессиональная компетентность воспитателя, игровые компетенции воспитателя, этнопедagogика, этнопедagogическая компетентность, народная игра.

OLGA TKACHENKO. THE FORMATION OF GAMING COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS BY THE MEANS OF ETHNOPEDAGOGICS

Annotation. In the article demonstrates the series gaming competence as part of professional competence of teachers of preschool educational institutions. The author emphasized the importance of preserving game in the process formation of identity preschool child, avoid her spoofing only gaming reception and forms of training and education.

The formation of gaming competence of future teachers of preschool educational institutions successfully implemented in the plane of intersection of games and ethnopedagogics competences of the students, due to the wealth of gaming culture. Use in the process of professional preparation of future teachers of preschool child known anthropotechnics, materials relating to folk games and their origin, folk games of small forms, zaklichok, methods of distribution roles, playing jokes, songs, dances, traditional games paraphernalia will enrich students' knowledge about the possibilities of organizing games of the modern child to improve their gaming skills and professional qualities, attitudes to deepen their own play culture.

Key words: competence approach in education, professional competence of the teachers of preschool child, gaming competences of the teachers of preschool child, ethnopedagogics, ethnopedagogical competence, traditional game.

ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ, ЇХНІЙ ВПЛИВ НА МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ

У статті порушується питання вивчення психофізіологічних особливостей учнів 1–2 класів початкової школи та визначено їхній вплив на музично-творчий розвиток школярів. Автором обґрунтовано особливості сприймання, мислення, пам'яті, уяви, почуття, відчуття, уваги при сприйманні та інтерпретації творів музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: уроки музичного мистецтва, музично-творчий розвиток, психофізіологічні особливості, сприймання, мислення, пам'ять, уява, почуття, відчуття, увага.

В статье рассматриваются вопросы связанные с развитием психофизиологических особенностей учащихся 1–2 классов начальной школы и определяется их воздействие на музыкально-творческое развитие школьников. Автором раскрыты особенности восприятия, мышления, памяти, представления, воображения, чувства, ощущения, внимания в процессе восприятия и интерпретации произведений музыкального искусства в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: уроки музыкального искусства, музыкально-творческое развитие, психофизиологические особенности, восприятие, мышление, память, представление, воображение, чувства, ощущения, внимание.

VLADIMIR CHERKASOV. PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF YOUNGER STUDENTS, THEIR INFLUENCE ON MUSICAL-CREATIVE PUPILS' DEVELOPMENT

The article raises the question of studying future music teachers of secondary schools physiological characteristics of students 1-2 grades of elementary school and determined their impact on musical and

creative development of students and the formation of artistic and aesthetic qualities in the process of exploring and mastering works of music provided by existing programs "Music" and "Musical Art".

The author grounds the features of the musical perception, creative thinking, musical memory, creative imagination, feelings and emotions, inner feelings, perception and consideration when interpreting the intonation and expressive content of music works of various composers, eras and styles in primary school children in the classroom "Musical Art" in secondary schools.

Key words: *music lessons, music and creative development, physiological characteristics, perception, thinking, memory, imagination, feeling, sensation, attention.*

СВІТЛАНА ШАНДРУК. ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У США

У статті вивчається проблема пошуку ефективних шляхів забезпечення необхідних і достатніх умов для вдосконалення процесу професійної підготовки вчителів, здатних до творчої організації всіх ланок особистісно-зорієнтованого педагогічного процесу, до самореалізації, до виконання нового соціального замовлення адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства.

Ключові слова: *ефективність школи, професійна підготовка вчителів, компетентний вчитель, якість викладання.*

В статье изучается проблема поиска эффективных путей обеспечения необходимых и достаточных условий для совершенствования процесса профессиональной подготовки учителей, способных к творческой организации всех звеньев личностно-ориентированного педагогического процесса, к самореализации, к выполнению нового социального заказа адаптации человека к жизни в конкурентных условиях современного общества.

Ключевые слова: *эффективность школы, профессиональная подготовка учителей, компетентный учитель, качество преподавания.*

SVITLANA SHANDRUK. THE PROBLEM OF EFFECTIVE ACTIVITY OF A SECONDARY SCHOOL TEACHER IN THE USA

The problem of finding effective ways of providing of necessary and sufficient conditions for improvement of process of professional preparation of teachers ready for creative organization of all spheres of personality oriented pedagogical process, for self-realization, and for new social demand of adaptation of people to life in conditions of competition in modern society is studied in the article. Any attempt of improvement and creation of effective school starts with head master, teachers and school personnel. Teachers must provide the improvement of education, and schools must become more effective to be in a position to execute these functions. Teacher effectiveness consists of the ability to identify and achieve results in professional activity which is based on academic and professional preparation of a teacher. Professional and academic preparation is the main factor of effectiveness. Professionalism and education must be tied together to avoid contradictions in efficiency of work of teachers. Balance between academic and professional preparation is needed for effective pedagogical activity. To be effective teachers must get excellent professional preparation.

Key words: *efficiency of school, professional preparation of teachers, competent teacher, teaching quality.*

ЛЕОНІД БАБЕНКО. СОЦІАЛЬНІ УМОВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СРСР

У статті розглядаються соціальні умови розвитку України, які забезпечують засвоєння національної й загальнолюдської культури та втілення її у формах організації суспільного життя. Аналізується процес українського культуротворення, який проявлявся в формах засвоєння національних народних традицій, культури та виявлення їх в науці, мистецтві, політиці.

Ключові слова: *соціальні умови, національна культура, український народ.*

В статье рассматриваются социальные условия развития Украины, которые обеспечивают усвоение национальной и общечеловеческой культуры и воплощение ее в формах организации общественной жизни. Анализируется процесс украинского культуротворения, который проявлялся в формах усвоения национальных народных традиций, культуры и выявления их в науке, искусстве, политике.

Ключевые слова: *социальные условия, национальная культура, украинский народ.*

LEONID BABENKO. SOCIAL TERMS OF DEVELOPMENT OF UKRAINIAN NATIONAL CULTURE AND FINE ART ARE IN THE USSR

The social terms of development of Ukraine, which provide mastering of national and common to all mankind culture and embodiment of it in the forms of organization of public life, are examined in the article.

The process of Ukrainian culture creation, which showed up in the forms of mastering of national folk traditions, culture and exposure of them, in science, art, policy, is analyzed.

Influence of culture is studied, as symbolic embodiment of historical past people, on modern life. In obedience to the modern criteria of public advancement and progress dependence of terms of subsequent development of culture and its influence is determined on consciousness of everybody from consisting of freedom and rights of society, from institutes which provide them. Values and proper stereotypes of spiritual culture of previous generations which enter and passed in organization of economic, domestic, political, economic and public life are selected, and also those which remain as a historical cultural legacy.

Key words: social terms, national culture, Ukrainian people.

ТЕТЯНА БАБЕНКО. ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті автор робить спробу визначити зміст управлінської культури керівника закладу освіти як складової його загальної та професійної культури; досліджуються різні підходи до цього поняття; розкриваються аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий компоненти управлінської культури.

Ключові слова: особистість керівника навчального закладу, управлінська діяльність, професійна культура, педагогічна культура, управлінська культура керівника закладу освіти.

В статье автор пытается определить содержание управленческой культуры руководителя учебного заведения как составляющей его общей и профессиональной культуры; исследуются различные подходы к этому понятию; раскрываются аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты управленческой культуры.

Ключевые слова: личность руководителя учебного заведения, управленческая деятельность, профессиональная культура, педагогическая культура, управленческая культура руководителя учреждения образования.

TETYANA BAVENKO. CONTENT MANAGEMENT CULTURE HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The author attempts to determine the content management culture Head of Education as part of its professional culture.

Theory and practice shows that the success of the educational institution is largely dependent on management skills, personal and professional qualities of his head. Investigating the management culture of the head of the institution updated due to the need implementation of state policy in the field of education.

The management culture of the head of the institution is part of its general and professional culture. Content management culture head of the institution is the knowledge of the principles, methods, organizational forms and process management techniques educational process that aims to increase its effectiveness, social and vocational caused by a set of administrative and pedagogical values that have value and meaning in the modern school, social and cultural mechanisms regulation, personal skills, qualities and characteristics.

Whichever not received an excellent education leader, he must constantly engage in self-education, self-development.

Keywords: identity of the head of the institution, management activities, professional culture, pedagogical culture, management culture of the head of the educational institution.

ВІКТОРІЯ БАРАБАШ. ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто сутність громадянської культури особистості як необхідної передумови розвитку громадянського суспільства. Висвітлено ключові ознаки громадянської культури. Представлено результати опитування студентів інженерних спеціальностей щодо розуміння сутності громадянської культури. Обґрунтовано необхідність формувати громадянську культуру у майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: громадянське суспільство, громадянська культура, політична культура, гідність, відповідальність, солідарність.

В статье рассмотрено сущность гражданской культуры личности как необходимой предпосылки развития гражданского общества. Выявлено ключевые признаки гражданской культуры. Представлено результаты опроса студентов инженерных специальностей относительно понимания ими сущности гражданской культуры. Обосновано необходимость формировать гражданскую культуру у будущих специалистов высших технических учебных заведений.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданская культура, политическая культура, достоинство, ответственность, солидарность.

VIKTORIA BARABASH. CIVIL CULTURE OF THE FUTURE PROFESSIONALS IN THE CONTEXT OF THE CIVIL SOCIETY FORMATION

The article describes the essence of the concept of “civil culture” as a necessary condition for the civil society development.

The modern scientific ideas treat the civil society as the totality of all citizens as well as of their free formations and associations connected with their social relations characterized by a high level of social consciousness and political culture, which are guaranteed and protected by the state, but are outside of it.

The manifestation of the main signs of civil culture is a kind of an indicator of the civil society condition. Now, the increased attention to the civil culture is caused by the civil dialogue activation based on the principles of freedom and humanism.

Our scientists regard the phenomenon of civil culture as a mixed culture type in which the different interests and aspirations of the members of society are rationally preconcerted, thus creating a basis for its development. The people's knowledge of their rights and duties, of the mechanism of the government, of the political systems, of the procedures of political and in particular of electoral process refer to the content of the civil culture.

A survey of interviewed students of higher technical educational institutions affirms the urgent need for the formation of civil culture of future professionals. Because the moral perception of the mechanism of governmental power by the citizens and the development of the civil society in general depend on its level.

Keywords: civil society, civil culture, political culture, dignity, responsibility, solidarity.

ІРИНА БОБИК, МИКОЛА САДОВИЙ, ОЛЕНА ТРИФОНОВА. МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена дослідженню моделюванню, як методу дослідження явищ і процесів, що реалізується на основі акмеологічного підходу. Розглянуті акмеологічні умови, види моделювання, критерії та функції моделювання. Наведенні приклади використання методу моделювання в процесі навчання фізики для досягнення кращої якості навчання. Поставлені та розв'язані наступні задачі: 1) проаналізувати акмеологічні умови досягнення кращого результату; 2) встановити основні критерії моделювання у навчанні фізики; 3) обґрунтувати ефективність використання моделювання на основі акмеологічного підходу.

Ключові слова: моделювання, акмеологія, атомна і ядерна фізика, методика навчання фізики.

Аннотация. Стаття посвящена изучению моделирования, как метода исследования явлений и процессов, что реализуется на основе акмеологического подхода. Рассмотрены акмеологические условия, виды моделирования, критерии и функции моделирования. Наведены примеры использования метода моделирования в процессе обучения физики для достижения лучшего качества образования. Поставлены и решены следующие задачи: 1) проанализировать акмеологические условия достижения лучшего результата; 2) установить основные критерии моделирования в обучении физике; 3) обосновать эффективность использования моделирования на основе акмеологического подхода.

Ключевые слова: моделирование, акмеология, атомная и ядерная физика, методика обучения физике.

The article is devoted to research to the design, as to the method of research of the phenomena and processes, that will be realized on the basis of akmeological approach. Akmeologicals terms, types of design, criteria and design functions, are considered. Aiming examples of the use of design method in the process of studies of physics for the achievement of the best quality of studies. The aim of the article there is determination of terms of the use of akmeological approach in an educational-educator process from physics, in particular, in methodology of realization of design at the study of physics of the microworld. The problems of the article are: 1) to analyse the akmeological terms of achievement of the best result; 2) to set the basic criteria of design in the studies of physics; 3) to ground efficiency of the use of design on the basis of akmeological approach. The object of research is the process of studies of students in institution of higher learning with application of akmeological approach. The subject of research is pedagogical terms of akme realization of design method. The methods of research are theoretical ground of application of the akmeological going near the studies of the physical phenomena, processes, practical application of design in a headily-educator process. The results are the entered approach provides the best results of studies of concepts of atomic and nuclear physics, provides development of logical and creative thought. The conclusions are development of education in obedience to the newest educational paradigm induces to updating of methods and receptions of studies, input in the educational-educator process of innovative technologies, modern conceptions and forming methods for the students of object and vital competencies, that answers the requirements of the akmeological going near providing of achievement of the best result of studies. Application of such technologies gives an opportunity positively to develop intellectual, social, spiritual spheres of subjects of studies, assists social self-affirmation and cultural self-perfection.

Keywords: design, akmeology, atomic and nuclear physics, methodology of studies of physics.

ОЛЕНА БОВДИР. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

У статті обґрунтовано професійно важливі якості фахівця-правознавця, зокрема особистісні та спеціально-професійні; показано вплив комунікативної компетентності юристів на успішність та результативність професійної діяльності. Зроблено висновок про те, що для юриста важливо володіти такою комунікативною компетентністю, яка є дієвою та водночас пов'язаною з особливостями та умовами професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність юриста, професійна діяльність, спілкування, комунікація, професійні якості юриста.

В статье обоснованы профессионально важные качества специалиста-правоведа, в частности личностные и специально-профессиональные; показано влияние коммуникативной компетентности юристов на успешность и результативность профессиональной деятельности. Сделан вывод о том, что для юриста важно владеть такой коммуникативной компетентностью, которая является действенной и в то же время связанной с особенностями и условиями профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность юриста, профессиональная деятельность, общение, коммуникация, профессиональные качества юриста.

OLENA BOVDIR. LAW STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE: CONTENT AND STRUCTURE

Analysis of scientific literature made it possible to prove the notions "communication", "activities", "personal interaction", "competence", definition of the term "communicative competence of lawyer" is given. The article also contains information about content and structure of law students' communicative competence. Professionally important qualities of law professionals, in particular personal ones and professionally oriented are proved; impact of lawyers' communicative competence upon success and effectiveness of professional activity is shown.

It outlines the necessity of communication culture development for would-be lawyers as the basis for professionalism, points up the importance of professional and moral qualities formation

The author focuses on the fact that lawyer's communicative competence is first of all awareness of professional of the communication between different social groups; it is also the ability to use adequate methods of education (persuasion, interchange, illustration, suggestion etc.), to resolve conflict situations concretely. The article contains a conclusion that it is important for a lawyer to possess such kind of communicative competence that would be efficient and at the same time related to job factors and operational conditions.

Key words: lawyer's communicative competence, lawyer's professional activity, intercommunication, communication, professional behavior.

ДАРІЯ БОРОДІЙ. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Стаття пропонує результати теоретичних розвідок і практичного дослідження, отримані автором у процесі вивчення проблеми формування професійної ідентичності майбутнього фахівця. У контексті розгляду специфіки формування кар'єрної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу автор визначає взаємозалежність рівня сформованості професійної ідентичності та розвитку кар'єри.

Ключові слова: кар'єра, компетентність, професійна ідентичність, професійне самовизначення, працездатність.

Статья предлагает результаты теоретических и практических исследований, полученные автором в процессе изучения проблемы формирования профессиональной идентичности будущего специалиста. В контексте изучения специфики формирования карьерной компетентности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения автор определяет взаимозависимость уровня сформированности профессиональной идентичности и развития карьеры.

Ключевые слова: карьера, компетентность, профессиональная идентичность, профессиональное самоопределение, работоспособность.

DARIYA BORODII. PROFESSIONAL IDENTITY AS ONE OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF COMPETENCE CAREER FUTURE PROFESSIONALS

The article offers the results of theoretical investigations and practical study, obtained by the author in the study of the problem of forming professional identity of future specialists. In the specific context of the formation of career competence of professionals in terms of a higher education institution the author defines the interdependence of formation of professional identity and career development. The author provides a

thorough description of the concepts of "professional self", "professional identity"; considering the interdependence of the concepts of "work satisfaction" and "satisfaction with life"; draws a parallel between the working capacity and formation of career competencies.

On the basis of the results of the study, the author proposes a classification typology students from different faculties, determines the conditionality of their professional career professional purposes.

Keywords: career, competence, professional identity, professional self-efficiency.

МАРІЯ БРАТКО. СТРУКТУРА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на основі існуючих моделей освітнього середовища (еколого-особистісної, екопсихологічної, комунікативної, антрополого-психологічної, психодидактичної, моделей освітнього середовища як конкретного освітнього середовища певного навчального закладу) запропонована структура освітнього середовища вищого навчального закладу.

Ключові слова: освітнє середовище, освітнє середовище вищого навчального закладу, структура освітнього середовища вищого навчального закладу, функції освітнього середовища вищого навчального закладу.

В статье на основе существующих моделей образовательной среды (эколого-личностной, экопсихологической, коммуникативной, антрополого-психологической, психодидактической, моделей образовательной среды как среды определенного образовательного учебного заведения) предложена структура образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательная среда высшего учебного заведения, структура образовательной среды высшего учебного заведения, функции образовательной среды высшего учебного заведения.

BRATKO MARIJA. THE STRUCTURE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The structure of the educational environment of higher education institutions is suggested in the article on the basis of the existing models of the educational environment (ecopersonal, ecopsychological, communicative, anthropological and psychological, psycho didactic, models of the educational environment as specific educational environment of a certain educational institution).

The author defends the idea that the structure of the educational environment of higher education institutions should provide training of future specialists combined with personal development, to meet the needs of the individual in self-development, self-realization, to create basis for the formation of values and motives of activity. The author's model of educational environment of higher educational institution is composed of the following structural components: personal, axiological and semantic, information and content, organization and activity, bimensal and objective.

Keywords: educational environment, educational environment of the highest academic institution, structure of the educational environment of the highest academic institution, the function of the educational environment of higher academic institutions.

ОЛЕСЯ БРОВОДА. РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Наукова стаття розкриває сутність та значення розвитку професіоналізму викладача у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі та визначає напрями подальших наукових досліджень. Стаття доводить, що розвиток професіоналізму цієї категорії викладачів має інтенсивний перебіг на всіх етапах самореалізації.

Ключові слова: професіоналізм викладача, психолого-педагогічні дисципліни, вищий льотний навчальний заклад, професійна самореалізація.

Научная статья раскрывает суть и значение развития профессионализма преподавателя в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в высшем лётном учебном заведении и определяет направления дальнейших исследований. В статье обосновано, что развитию профессионализма этой категории преподавателей характерно интенсивное развитие на всех этапах самореализации.

Ключевые слова: профессионализм преподавателя, психолого-педагогические дисциплины, высшее лётное учебное заведение, профессиональная самореализация.

The research article expands the essence and importance of teacher's competency development during the psychology and pedagogy teaching process in higher educational establishments and defines further research trends. The following article proves that the competency development of the abovementioned

teacher's category class is characterized by competitive enhancement during all stages of personal self-fulfillment.

Keywords: teacher's competency, psychology and pedagogy disciplines, higher flight educational establishment, professional self-fulfillment.

ЛІЛІЯ ВАЙДА. ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ІННОВАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У статті здійснено аналіз основних понять та розкрито їх термінологічну значущість, виявлено специфічні ознаки освітньо-виховних інновацій; розглянуто їх змістове наповнення; визначено, що освітньо-виховні інновації – це ті інновації, які торкаються підвалин освіти й виховання й носять дифузний, масштабний характер.

Ключові слова: інновації, нововведення, інновації в освіті, педагогічні інновації, інноваційна освіта, інноваційний процес в освіті, інноваційна діяльність, інноваційне навчання, інновації у вихованні, освітньо-виховні інновації.

В статье проанализированы основные понятия, раскрыта терминологическая сущность и выявлены особенности образовательно-воспитательных инноваций; доказано, что это инновации, затрагивающие основания образования и воспитания и носящие диффузный, масштабный характер.

Ключевые слова: инновации, нововведение, инновации в образовании, педагогические инновации, инновационное образование, инновационный процесс в образовании, инновационная деятельность, инновационное обучение, инновации в воспитании, образовательно-воспитательные инновации.

LILIIA VAJDA. EDUCATIVE INNOVATION AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON: THE PROBLEM OF TERMINOLOGY

In this research article analyzes the concepts of "innovations", "new", "innovations in education", "educational innovations", "innovative education", "innovation process in education", "innovation", "innovative learning" "innovation in education", "innovative educational technology", "educative innovation"; revealed the importance of these concepts terminology and revealed specific features educative innovations; considered the meaning of education and educational innovation, defined as the introduction of new in purpose, content, methods and forms of education and training, the organization of joint activities of teachers, educators and students; changes in the style of thinking; as a process of creation, development and practical implementation of psychological, educational, scientific, technical and other achievements; determined that the education innovation – these are innovations that affect the foundations of education and training (general purpose and direction of development, content, structure and methods of management education and training, etc.) and are diffuse (it means implemented everywhere), large-scale character.

Key words: innovation, innovative, innovations in Education, Pedagogical innovations, innovative education, the process of innovations in education, innovative activity, innovative teaching, innovation in education, educative innovation.

ОЛЕНА ГАБЕЛКО. ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США

У статті розкривається проблема підвищення кваліфікації вчителів у Сполучених Штатах Америки, визначаються основні теоретичні підходи, які підвищують професійний рівень вчителів. Автор статті визначає найбільш ефективні професійно-освітні технології у системі підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: неперервна професійна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, самовдосконалення, професійна підготовка.

В статье раскрывается проблема повышения квалификации учителей в Соединенных Штатах Америки, определяются основные теоретические подходы, которые повышают профессиональный уровень учителей. Автор статьи определяет наиболее эффективные профессионально-образовательные технологии в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, повышение квалификации учителей, самоусовершенствование, профессиональная подготовка.

OLENA HABELKO. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS IN THE USA

The article deals with the problem of professional development of teachers in the United States of America. The author of the article identifies the main theoretical approaches to improve teacher's skills. Professional development is defined as activity that develops an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher. The definition recognises that development can be provided in many ways, ranging from the formal to the informal. It can be made available through external expertise in the form of courses, workshops or formal qualification programmes, through collaboration between schools or teachers across schools (e.g. observational visits to other schools or teacher networks) or within the schools in which

teachers work. In this last case, development can be provided through coaching/mentoring, collaborative planning and teaching, and the sharing of good practices.

Key words: professional development of teachers, coaching, professional training, self-development.

ІННА ГАЛІМСЬКА. ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкривається зміст, мета, завдання, функції фізичного виховання студентів в умовах вузу. Розглядається проблема формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, спрямоване насамперед на створення передумов для виходу студента на оптимальну траєкторію власного професійного розвитку.

Ключові слова: фізичне виховання, професійно-прикладна фізична підготовка, фізичні, психологічні, психофізичні значущі якості фахівця.

В статье раскрывается содержание, цель, задания, функции физического воспитания студентов в условиях вуза. Рассматривается проблема формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, направленное в первую очередь на создание предпосылок для выхода студента на оптимальную траекторию собственного профессионального развития.

Ключевые слова: физическое воспитание, профессионально прикладная физическая подготовка, физические, психологические, психофизические значимые качества специалиста.

INNA GALIMSKA. A TABLE OF CONTENTS OF PHYSICAL PREPARATION IS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article maintenance, purpose, task, functions of physical education of students, opens up in the conditions of institute of higher. The problem of forming professionally of meaningful qualities of personality of future specialist is examined, directed above all things on creation of pre-conditions for the output of student on the optimum trajectory of own professional development. Modern transformation processes which take place in all spheres of public life predetermine permanent growth of requirements to providing of quality of professional preparation of future specialists. For today foreground job of higher education is forming of new generation of specialists, capable on the basis of integration of common to all mankind and professional values to realize the individual method of vital functions in a profession, oriented on modern technologies, napracevuvati own strategy of professional activity, really to estimate the possibilities and carry responsibility for the results of the labour. Such terms of activity are pulled out by substantial requirements to physical, psychological and psikhofizichno meaningful qualities of personality of modern specialist. In this context physical education is examined as a sistemoutvoryuyuchyiy factor of scientific organization of process of professional preparation of future specialists is important.

Keywords: physical education, professionally applied physical preparation, physical, psychological, psikhofizichni meaningful qualities of specialist.

ЯРОСЛАВ ГАЛЕТА. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ПОКАЗНИК ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

В статті проаналізовано зміст категорії «інформаційна культура». Показано, що адаптаційний механізм існування людини в інформаційному суспільстві є інформаційна культура. В статті відображено різні погляди на категорію «зрілість особистості». Розглянуто взаємозв'язок феноменів «інформаційна культура» та «зрілість».

Ключові слова: інформаційна культура, зрілість особистості, інформація, інформатизація, інформаційне суспільство.

В статье проанализировано содержание категории «информационная культура». Показано, что адаптационным механизмом существования человека в информационном обществе является информационная культура. В статье отображены разные взгляды на категорию «зрелость личности». Рассмотрена взаимосвязь феноменов «информационная культура» и «зрелость».

Ключевые слова: информационная культура, зрелость личности, информация, информатизация, информационное общество.

YAROSLAV HALETA. INFORMATIVE CULTURE AS INDEX OF MATURITY OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF SOCIETY

In the article maintenance of category is analysed "informative culture". It is shown that an adaptation mechanism of existence of man in informative society is informative culture.

Examining essence of concept "informative culture" such concepts are used, as a "traditional culture", "technogenic culture", "informative culture", "computer culture".

In the article different looks are represented to the category "maturity of personality". Intercommunication of the phenomena is considered "informative culture" and "maturity".

This research leans against that in the conditions of informative society that develops quickly, on all spheres of activity of man, on all space of his existence direct influences rendered by of informatively-communication technologies through processes of informatization.

Keywords: *informative culture, maturity of personality, information, informatization, informative society.*

ІННА ГАЛІМСЬКА. ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкривається зміст, мета, завдання, функції фізичного виховання студентів в умовах вузу. Розглядається проблема формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, спрямоване насамперед на створення передумов для виходу студента на оптимальну траєкторію власного професійного розвитку.

Ключові слова: *фізичне виховання, професійно-прикладна фізична підготовка, фізичні, психологічні, психофізичні значущі якості фахівця.*

В статье раскрывается содержание, цель, задания, функции физического воспитания студентов в условиях вуза. Рассматривается проблема формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, направленное в первую очередь на создание предпосылок для выхода студента на оптимальную траекторию собственного профессионального развития.

Ключевые слова: *физическое воспитание, профессионально прикладная физическая подготовка, физические, психологические, психофизические значимые качества специалиста.*

ІННА ГАЛІМСЬКА. A TABLE OF CONTENTS OF PHYSICAL PREPARATION IS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

In the article maintenance, purpose, task, functions of physical education of students, opens up in the conditions of institute of higher. The problem of forming professionally of meaningful qualities of personality of future specialist is examined, directed above all things on creation of pre-conditions for the output of student on the optimum trajectory of own professional development. Modern transformation processes which take place in all spheres of public life predetermine permanent growth of requirements to providing of quality of professional preparation of future specialists. For today foreground job of higher education is forming of new generation of specialists, capable on the basis of integration of common to all mankind and professional values to realize the individual method of vital functions in a profession, oriented on modern technologies, napracevuvati own strategy of professional activity, really to estimate the possibilities and carry responsibility for the results of the labour. Such terms of activity are pulled out by substantial requirements to physical, psychological and psikhofizichno meaningful qualities of personality of modern specialist. In this context physical education is examined as a sistemoutvoryuyuchiy factor of scientific organization of process of professional preparation of future specialists is important.

Keywords: *physical education, professionally applied physical preparation, physical, psychological, psikhofizichni meaningful qualities of specialist.*

ГАННА ДАВИДЕНКО. ВКЛЮЧЕННЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

У статті досліджуються шляхи оптимізації включення людей з інвалідністю у суспільне життя та освітній процес. Проведено аналіз заходів, що нині розробляються й впроваджуються у країнах Європейського Союзу з метою надання людям з особливими потребами повного доступу до соціальних благ. Класифіковано моделі, на яких проводиться основний діяльнісний акцент в галузі освіти органами державної влади країн Євросоюзу. Встановлено, що новою парадигмою роботи з неповносправною молоддю є рамкове забезпечення, на основі якого людина з обмеженнями медичного здоров'я може сама інтегруватися в суспільство.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, інвалідність, інтеграція, доступність.*

В статье исследуются пути оптимизации включения людей с инвалидностью в общественную жизнь и образовательный процесс. Проведен анализ мероприятий, которые в настоящее время разрабатываются и внедряются в странах Европейского Союза с целью предоставления людям с особенными потребностями полного доступа к социальным благам. Классифицированы модели, на которых ставится основной акцент деятельности в отрасли образования органами государственной власти стран Евросоюза. Установлено, что новой парадигмой работы с молодежью с физическими особенностями является рамочное обеспечение, на основе которого человек с ограничениями медицинского здоровья может сам интегрироваться в общество.

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, инвалидность, интеграция, доступность.*

HANNA DAVYDENKO. DISABLED PEOPLE INCLUSION INTO SOCIAL LIFE AND EDUCATIONAL PROCESS: THE WAYS OF OPTIMIZATION

The article deals with the ways of optimization of disabled people inclusion into social life and educational process. Measures that are being presently developed and implemented in the European Union

countries which aim to grant to the people with the special necessities the complete access to the benefits of social security and embrace transport, housing, financial and educational spheres are analysed. Models that are the primary focus on education of the European Union State Government and Administration Bodies are classified. It is set up that the new paradigm of work with disabled young people is the scope providing (medical, basic educational services, special purpose payments). On its basis, a person with limitations of medical health can be integrated into the society. These measures pass under an aegis of the Council of Europe that accepted in relation to education and integration of disabled people the strategic action plan 2006 – 2015. It is determined that a person with disability who studies at a higher educational establishment or professional college cooperates with future employers, getting consultations, passing the courses of adaptation and retraining.

Key words: inclusion, inclusive education, disability, integration, access.

ВІТАЛІЙ ДЕМЧЕНКО. ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Самовдосконалення – рушійна сила розвитку особистості. Ця проблема хвилює людину відтоді, як вона стала усвідомлювати себе, заглиблюватися у свою сутність. У статті розглядається розвиток ідей про самовдосконалення особистості.

Ключові слова: самовдосконалення, особистість, самовиховання, самоконструювання, самотворення.

Самоусовершенствование – движущая сила развития личности. Эта проблема волнует человека с тех пор, как он стал осознавать себя, углубляться в свою сущность. В статье анализируется развитие идей о самосовершенствовании личности.

Ключевые слова: самосовершенствование, личность, самовоспитание, самоконструирование, самотворение.

VITALY DEMCHENKO. PROBLEM SELF-IDENTITY

Self - the driving force of personality. This problem worried man since she became aware of themselves deep in its essence. The article deals with the development of ideas about self-identity.

Determined that the study of conscious forms of self-identity, including self, formed several approaches: general scientific; philosophy and sociology; philosophical and cultural; philosophical and ethical; psychological and pedagogical; religious and theological.

It is shown that the leading trends in the study of self-identity in domestic and non-English speaking scientific opinion by the end of the twentieth century were psychological, pedagogical, general and general philosophical direction in which the notion of what is meant by the names of various forms of self-conscious individual, mostly identified.

Keywords: self-perfection, personality, self-education, constructing, creation.

МИКОЛА ДУБІНКА. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВНЗ

У статті автор робить спробу представити та розкрити основні засади педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі, що є базисом при організації та забезпеченні ефективного навчально-виховного середовища та обґрунтовує, що гуманістичні засади будь-якої комунікативної взаємодії є першоосновою та запорукою продуктивності подальшого професійного становлення майбутнього фахівця.

Ключові слова: педагогічне спілкування, гуманізація, взаємодія, навчально-виховне середовище, комунікативна діяльність, соціальні суб'єкти, викладач і студенти.

В статті автор делает попытку представить и раскрыть основные принципы педагогического общения в высшем учебном заведении, которое является базисом при организации и обеспечении эффективной учебно-воспитательной среды и обосновывает, что гуманистические основы любого коммуникативного взаимодействия являются первоосновой и залогом производительности последующего профессионального становления будущего специалиста.

Ключевые слова: педагогическое общение, гуманизация, взаимодействие, учебно-воспитательная среда, коммуникативная деятельность, социальные субъекты, преподаватель и студенты.

MYKOLA DUBINKA. HUMANIZING OF TEACHING-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS BASIS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In the article an author gives an attempt to present and expose basic principles of pedagogical communication in higher educational establishment that is a base during organization and providing of effective teaching-educational environment and grounds, that humanistic principles of any communicative cooperation are fundamental principle and guarantee the productivity of the further professional development of future specialist. Thus communication is examined as purposeful cooperation at that contacts are set and

develop between people, general rules, tactics and strategy of behavior, are produced and stick to. Pedagogical communication is the system of organic social-psychological cooperation between a teacher and students, maintenance of that is an exchange of information, realization of educational influence, cognition of personality of pupil, organization of mutual relations, information by means of communicative facilities, by an initiator, organizer and the leader of that is a teacher. On the whole this phenomenon determines as a system of organic social-psychological action of teacher and student in all spheres of activity that has certain pedagogical functions and it is sent to creation of optimal social-psychological terms of active and effective vital functions of personality.

Keywords: pedagogical communication, humanizing, cooperation, teaching-educational environment, communicative activity, social subjects, teacher and students.

ОКСАНА ДУБРОВА. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано важливість інтерактивної моделі навчання сучасних учнів. Розкрито сутність інтерактивних методів навчання. Доведено важливість вивчення теоретичного аспекту граматики англійської мови. Охарактеризовано етапи роботи з ознайомлення учнів з граматичними явищами англійської мови шляхом застосування інтерактивних методів навчання; представлено зміст і методику роботи над граматичним матеріалом англійської мови, яка базується на теоретичному опрацюванні матеріалу в поєднанні з інтерактивними методами роботи; подано приклади інтерактивних вправ, спрямованих на закріплення та активізацію граматичного явища.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання, англійська мова, граматика, вправи, учні.*

В статті обґрунтовано важність інтерактивної моделі навчання сучасних учнів. Розкрито суть інтерактивних методів навчання. Доведено важливість вивчення теоретичного аспекту граматики англійської мови. Охарактеризовано етапи роботи з ознайомлення учнів з граматичними явищами англійської мови шляхом застосування інтерактивних методів навчання; представлено зміст і методику роботи над граматичним матеріалом англійської мови, яка базується на теоретичному опрацюванні матеріалу в поєднанні з інтерактивними методами роботи; подано приклади інтерактивних вправ, спрямованих на закріплення та активізацію граматичного явища.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, английский язык, грамматика, упражнения, ученики.*

OKSANA DUBROVA. USING INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR

The author of the article considers the teaching models – passive, active and interactive. The article grounds the importance of the interactive model of teaching of present-day pupils, taking into account the requirements of modern society to each personality. The essential qualities of the interactive methods of teaching are opened up. It is stated that the task of education is not to give 'ready' knowledge but to create conditions for the development of a person who will be able to comprehend the reality, find the needed information on his own and use it adequately.

Grammar of any language is the base for understanding and communication in that language. So the importance of studying the theoretical aspect of English Grammar is proved and the stages of work on English Grammar by using interactive methods are shown. The article gives content and method of work on English Grammar based on theoretical working-out of the material combined with interactive methods. There are example interactive exercises aimed at consolidation and active usage of the grammar material.

It is concluded that the usage of interactive methods results in creation of psychologically comfortable atmosphere in the classroom through cooperation and communication and in increase of pupils' activity in the process of studying.

Key words: *interactive methods of teaching, the English language, grammar, exercises, pupils.*

ОЛЬГА ДЯЧКОВА. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розкрито основні психологічні особливості діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби у надзвичайних ситуаціях. Визначено основні напрямки оптимізації процесів психологічної адаптації фахівців оперативно-рятувальної служби в процесі виконання ними службових обов'язків.

Ключові слова: *психологічне забезпечення, психологічна підготовка, фахівці оперативно-рятувальної служби, стресовий стан.*

В статті розкрито основні психологічні особливості діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби у надзвичайних ситуаціях. Визначено основні напрямки оптимізації процесів психологічної адаптації фахівців оперативно-рятувальної служби в процесі виконання ними службових обов'язків.

оптимизации процессов психологической адаптации специалистов оперативно-спасательной службы в процессе выполнения ими своих служебных обязанностей.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, психологическая подготовка, специалисты оперативно-спасательной службы, стрессовое состояние.

OLGA DYACHKOVA. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY OF SPECIALISTS OF OPERATIVELY-RESCUE SERVICE IN EMERGENCIES

The article deals with the basic psychological features of activity of rescue service specialists during emergencies. The basic areas of process optimization of psychological adaptation of rescue service specialists during professional activity.

Activity in the conditions of emergencies envisages high requirements to the specialists of operatively-rescue service, that must be able constantly to control the psychological state, be ready to the effective and operative acceptance of decisions, soberly to estimate a situation, and also able to endow own life in case of absolute necessity. All of it needs considerable psychical efforts and psychological firmness. Important is that such questions are general for extreme for a medicopsychology that extends the circle of researches. We consider Therefore, that expedient is diagnostics of negative influences on personality that is in the extreme terms of activity, and also correction of results of these influences on the early stages. In particular important is introduction of trainings forms of work among the representatives of risky professions with the aim of optimization of psychological health, and also ability to adapt oneself to the difficult extreme terms of activity.

Key words: psychological support, psychological training, rescue service specialists, stress.

ДІАНА ЗАПОРОЖЕЦЬ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ПІДТРИМКИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

В статті розглянуто аспекти впровадження та практичної реалізації мультимедійних та комп'ютерних технологій в системі вищої освіти Німеччини. Проаналізовано нововведенні навчальні предмети «медіа-дидактика» та «медіа-знавство» на філологічних спеціальностях. Визначено педагогічні умови для здійснення підготовки майбутніх учителів-філологів за умов використання мультимедійних технологій. Охарактеризовано забезпечення університетів Німеччини з питань наявності в них сучасного технічного забезпечення (комп'ютерів, мультимедійних проекторів, підключення до мережі інтернет, віртуальних навчальних платформ).

Ключові слова: медіа-дидактика, медіа-знавство, віртуальні навчальні платформи, педагогічні умови, мультимедійні проектори.

В статье рассмотрены аспекты внедрения и практической реализации мультимедиа и компьютерных технологий в систему высшего образования Германии. Проанализированы нововведенные учебные предметы «медиа-дидактика» и «медиа-знание» на филологических специальностях. Определены педагогические условия осуществления подготовки будущих учителей-филологов в условиях использования мультимедиа технологий. Охарактеризовано обеспечение университетов Германии по вопросам наличия современного технического обеспечения (компьютеров, мультимедиа проекторов, подключение к сети интернет, виртуальных учебных платформ).

Ключевые слова: медиа-дидактика, медиа-знание, виртуальные учебные платформы, педагогические условия, мультимедийные проекторы).

DIANA ZAPOROZHEC. PEDAGOGICAL TERMS OF REALIZATION OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS ARE AT SUPPORT OF MULTIMEDIA FACILITIES IN UNIVERSITIES OF GERMANY

In the article the aspects of introduction and practical realization of multimedia and computer technologies are considered in the system of higher education of Germany. It is analysed innovation the educational articles of "mediaspecialist" in didactics on philological specialities. Pedagogical terms are certain for realization of preparation of future teachers-philologists at the terms of the use of multimedia technologies. Providing of universities of Germany is described on questions a presence in them of modern hardware (computers, multimedia projectors, connection to the network the internet, virtual educational platforms). Actually, teacher, by the use of the multimedia surroundings and possibilities given by an university, and leaning against pointing of medias-teachers, will realize educational material, placing him for the free use students. Thus, cooperation comes true between a student and teacher, there is an exchange information, time grows short for the home job of m processing (by a student).

Key words: media-didactics, media-education, virtual training platform, pedagogical conditions, multimedia projectors.

ВІКТОРІЯ ЗУБЧЕНКО. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

В статті розглянуто сутність феномену професійної адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі. Проаналізовані дидактичний, професійний та соціально-психологічний аспекти адаптації як процесу входження студентів у навчальний процес у вищому навчальному закладі. Запропонована характеристика рівнів адаптації майбутніх вчителів до навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, професійна адаптація вчителя, професійна адаптація студентів-першокурсників.

В статье раскрыта суть феномена профессиональной адаптации студентов первого курса к обучению в высшем учебном заведении. Проанализированы дидактический, профессиональный и социально-психологический аспекты адаптации как процесса «включения» студентов в учебный процесс в высшем учебном заведении. Предложена характеристика уровней адаптации будущих учителей к обучению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, профессиональная адаптация учителя, профессиональная адаптация студентов-первокурсников.

VICTORIA ZUBCHENKO. THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS

The article presents the essence of the phenomenon of professional adaptation which provides the process of personality's joining professional environment through the interaction of a professional and professional environment and, in particular, professional adaptation of teachers. The main stages of teachers' professional adaptation are characterized. The psychological peculiarities of freshmen's adaptation to studying in higher educational establishments are exposed. Didactic, professional and social-psychological aspects of adaptation as a process of including students into the studying process of the higher educational establishment are analyzed. The factors which influence on the effectiveness of freshmen's adaptation are examined. The author introduces the description of levels of future teachers' adaptation to studying in higher educational establishment. Those levels characterize successfulness of adaptation process and personality's professional health standard.

Key words: adaptation, professional adaptation, teacher's professional adaptation, freshmen's professional adaptation.

АНАТОЛІЙ КАПЛЯ, СВИТЛАНА МУКОМЕЛ, МАКСИМ УДОВЕНКО. ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ У ОСВІТНІЙ СФЕРІ УКРАЇНИ

У статті розкрито зміст небезпек у освітній сфері України. Відзначено, що в умовах реформування освітньої системи навчальних закладів цивільного захисту педагогічна безпека виходить на перший план національної безпеки.

Ключові слова: безпеки, освітня сфера, навчальні заклади.

В статье раскрыто содержание опасностей в образовательной сфере Украины. Отмечено, что в условиях реформирования образовательной системы учебных заведений гражданской защиты педагогическая безопасность выходит на первый план национальной безопасности.

Ключевые слова: опасности, образовательная сфера, учебные заведения.

The article deals with the content of the dangers in the field of education in Ukraine.

It is noted that in terms of reforming the educational system of civil protection pedagogical safety is to the forefront of national security.

Leaning on a project to conception of public safety an attempt to expose maintenance of dangers in the field of educational on the modern stage of development of society is done.

Scientists consider for today, that urgent is a requirement in certain differentiation of knowledge about safety and determination of such directions of researches, that not losing connection of the general theoretic possibilities, would assist moving forward for certain directions of development of society, enriching knowledge and idea about the investigated phenomenon, offering to the conclusions for the practical use.

Keywords: danger, educational field, educational institutions.

ОЛЕНА КИРИЧЕНКО. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ТА АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розглянуто психолого-педагогічні основи художньо-естетичного та асоціативно-образного сприйняття у майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Визначені проблеми формування і способи розвитку аналітичного та критичного мислення, що забезпечує підвищення рівню професійної підготовки.

Ключові слова: естетична реакція, рівні художньо-естетичного сприйняття, аналітичне мислення, асоціативно-образне сприйняття.

Рассмотрены психолого-педагогические основы художественно-эстетического и ассоциативно-образного восприятия у будущих учителей изобразительного искусства. Обозначены проблемы формирования и способы развития аналитического и критического мышления, что обеспечивает повышение уровня профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эстетическая реакция, уровни художественно-эстетического восприятия, аналитическое мышление, ассоциативно-образное восприятие.

OLENA KIRICHENKO. PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL BASES OF DEVELOPMENT KHUDOZHNE-ESTETICHNOGO AND ASSOCIATIVE VIVID PERCEPTION FOR FUTURE TEACHERS OF FINE ART

The article reveals the psychological and pedagogical basis for the formation of artistic and aesthetic perception of future teachers of art. This perception contributes to the development of students' analytical and critical thinking, associative visual images. The ability to perceive the works of art and images holistically promotes professional development of future professionals. In addition, it provides for the development of general cultural level of the students. Training and tests show that the perception of a more realistic depiction traditionally for students. Perception of another visual language interfaces with certain psychological difficulties. Initial reaction to the aesthetic eye for the unusual visual form negative. Overcoming negative reaction occurs in the process of getting acquainted with the works of art in the museum, with a tissue penetration of art on practical exercises. Writing an analytical essay, copying the works of avant-garde, abstract compositions execution helps students to change the perception of unfamiliar visual language. Combining the skills of working with nature and the ability to think assatsiativno enriches the process of creating an artistic image. These skills can be used in future work with children.

Keywords: aesthetic response, the levels of artistic and aesthetic perception, analytical thinking, associative and imaginative perception.

МАРІЯ КЛЕПАР. НАРОДНА МУДРІСТЬ ПРО УКРАЇНСЬКІ РОДИННІ ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

У статті окреслено питання ролі українських родинних традицій у вихованні підростаючого покоління.

На етнографічному матеріалі увагу зацентовано на меті, завданнях, сімейно-побутовій культурі, ідеях, звичаях родинного виховання.

Ключові слова: народна мудрість українські родинні традиції, виховання дітей.

В статье очерчен вопрос роли украинских семейных традиций в воспитании подрастающего поколения.

На этнографическом материале внимание зацентрировано на цели, заданиях, семейно-бытовой культуре, идеях, обычаях семейного воспитания.

Ключевые слова: народная мудрость украинские семейные традиции, воспитание детей.

MARIA KLEPAR. FOLK WISDOM OF UKRAINIAN FAMILY TRADITIONS IN CHILD REARING

The role of Ukrainian family traditions in children's upbringing is analyzed in the article. The main attention is payed to aim, tasks, family culture, ideas, customs of family upbringing on the basis of ethnographical material.

Important pre-condition of development of personality is ability of it to comprehend and aim to know the best sides of educate tradition of the nation. A national culture comes forward fundamental principle of forming comprehensively of the developed personality, its self-realization. Ignorance of features of national culture of students can result in denationalization, decline of spirituality which above all things shows up in attitude toward the mother tongue, histories of the people, his traditions and customs.

Key words: national wisdom, Ukrainian family traditions, children's upbringing, customs, education.

СВІТЛАНА КОСТЬ, ВЯЧЕСЛАВ ЯСІНСЬКИЙ. ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧА КОНЦЕПЦІЯ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано здоров'язберігаючу концепцію розвитку особистості в сучасних умовах у контексті акмеологічного підходу, з'ясовано значення поняття «акме», розглянуто види здоров'я, охарактеризовано ставлення людини до здоров'я на основі валеоакмеологічних рівнів, а також описано принципи формування мотивації здорового способу життя.

Ключові слова: «акме», акмеологія, здоров'я, здоров'язберігаюча концепція, здоровий спосіб життя.

В статті проаналізована здоров'єсберегаюча концепція розвитку личности в сучасних умовах з позиції акмеологічного підходу, розкрито значення терміна «акме», розглянуті види здоров'я, охарактеризовано ставлення людини до здоров'я на основі валеоакмеологічних рівнів, а також описані принципи формування мотивації здорового способу життя.

Ключевые слова: «акме», акмеологія, здоров'я, здоров'єсберегаюча концепція, здоров'єсберегаюча середовище, здоровий спосіб життя.

SVITLANA KOST', VYACHESLAV YASINSKYI. HEALTH-PROTECTION CONCEPT IN THE CONTEXT OF THE ACMEOLOGICAL APPROACH: THEORETICAL ASPECT

The article analyses the health protection concept of the development of a personality in the acmeological approach context, the meaning of the notion "acme" is clarified; it is stated that the development of the health of the individual and the creation of health protecting environments are impossible without acmeological component; types of health are considered, it is described man's attitude to health that is implementing at the following levels: values and motivation, which is manifesting in the person's desire to maintain health, activity, purposefulness; behavioral characterizing the measure of person's enthusiasm regarding healthy lifestyle, his/hers activities, one's need for motion; reflective and evaluative reflecting the ability to evaluate and perceive the state of the own inner world; emotional and sensual demonstrating the capacity for self-control, the ability to manage his/her feelings and emotions; cognitive presuming desire to learn more about the healthy lifestyle conditions; ethno-functional characterizing the holistic health of a person from the point of view of ethno-differential and ethno-integrable peculiarities; and the article deals with the principles of creation of healthy lifestyle motivation.

Keywords: "acme" acmeology, health, health-protecting concept, health-protecting environment, healthy lifestyle.

КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Стаття присвячена дослідженню особливостей використання системи вправ навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. Автор розкриває структуру підготовки діалогу та розглядає навчальну бесіду як ефективний прийом розвитку діалогічного мовлення. Пропонує методику підготовки викладача до навчання діалогічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: система вправ, навчання студентів, діалогічне мовлення, фази підготовки діалогу, навчальна бесіда, підготовка викладача, етапи навчання діалогічного мовлення, заняття з англійської мови.

Стаття посвячена дослідженню особливостей використання системи вправ навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. Автор розкриває структуру підготовки діалогу та розглядає навчальну бесіду як ефективний прийом розвитку діалогічного мовлення. Пропонує методику підготовки викладача до навчання діалогічного мовлення студентів на заняттях з англійської мови.

Ключевые слова: система вправ, навчання студентів, діалогічне мовлення, фази підготовки діалогу, навчальна бесіда, підготовка викладача, етапи навчання діалогічного мовлення, заняття з англійської мови.

KOSTIANTYN KOSTIUCHENKO. THE FEATURES OF TEACHING OF DIALOGIC SPEECH ON THE ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article is sanctified to research of features of the use of the system of exercises of teaching of the dialogic speech on the English lessons in higher educational establishment. An author defines the term "exercise" as the use of various types of educational activity, that include the system of educational actions, from receptive, elementary complex operated, to productive, more complicated, and envisages creative application of the obtained knowledge by the students in the process of studying. An author of the article examines the structure of the dialogue and considers the educational discussion as an effective approach to the development of dialogic speech. He proposes the methodology of teacher's preparation to the training of students of dialogic speech on the English classes what must contain linguistic-didactic and general-didactic principles and requirements of the use of systems of exercises, principles of studying orally to language communication, phases of preparation of the dialogue and include the selection of exercises and tasks, adherence to the stages of teaching of students of the dialogic speech on the English lessons.

Key words: the system of exercises, studying of students, dialogic speech, phases of preparation of the dialogue, educational discussion, the teacher's preparation, stages of teaching of dialogic speech, English classes.

НАТАЛІЯ КОСТЮЧЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито значення математичної компетентності як однієї із сутнісних характеристик особистості; проаналізовано основні погляди ряду науковців, на основі яких сформульовано поняття «математична компетентність майбутніх учителів фізико-математичного профілю». Автором зацентовано увагу на загальних підходах щодо трактування визначення поняття «компетентність».

Ключові слова: формування, компетентність, математична компетентність, математичні знання, уміння, навички, професійна підготовка, майбутні вчителі фізико-математичного профілю.

В статті раскрыто значение математической компетентности как одной из важных характеристик личности; проанализированы взгляды ряда ученых, на основании которых сформулировано понятие «математическая компетентность будущих учителей физико-математического профиля». Автором сосредоточено внимание на общих основаниях к определению понятия «компетентность»

Ключевые слова: формирование, компетентность, математическая компетентность, математические знания, умения, навыки, профессиональная подготовка, будущие учителя физико-математических дисциплин.

NATALIYA KOSTIUCHENKO. THEORETICAL APPROACHES OF NEAR INTERPRETATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICS-MATHEMATICS DISCIPLINES

The theoretical aspects of understanding of the essence of mathematical competence of future teachers of physics-mathematics disciplines are investigated in the article. On the basis of analysis of scientific works from the problems of forming of mathematical competence an author tries to give a theoretical definition of maintenance of mathematical competence of future teachers of physics-mathematics disciplines. Also the article is sanctified to the study of the state of problem of forming of mathematical competence of future teachers of physics-mathematics disciplines in psychology-pedagogics and methodic literature. An author considers the problem of forming of mathematical competence as necessary element of professional preparation of future teachers of physics-mathematics disciplines and grounds its importance. Under a concept mathematical competence of future teachers of physics-mathematics disciplines an author understands as integrated property of personality, that envisages the presence of thorough mathematical knowledge, abilities, skills, experience of individual mathematical activity; ability to apply a mathematical tool in professional activity, search non-standard decisions in problem situations, to apply mathematical theories, laws, methods for research of the real processes.

Key words: forming, competence, mathematical competence, mathematical knowledge, abilities, skills, professional preparation, future teachers of physics-mathematics disciplines.

ЮЛІЯ КОТЕЛЯНЕЦЬ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розкрито сутність понять «умова», «педагогічна умова». Проаналізовано основні риси феномена поняття «умова» в різних аспектах. Визначені оптимальні педагогічні умови, що є суттєвим компонентом педагогічного процесу вищого навчального закладу, який включає в себе зміст, методи та організаційні форми виховання студентської молоді. Виділені різні групи умов, що забезпечують функціонування і розвиток педагогічної системи, а також різні позиції вчених стосовно даних вимог.

Ключові слова: толерантність, умови формування толерантності, педагогічні умови, критерії толерантності, напрямки педагогічної діяльності.

Раскрыта сущность понятий «условия», «педагогические условия». Проанализированы основные черты феномена понятия «условия» в различных аспектах. Определены оптимальные педагогические условия, которые являются существенным компонентом педагогического процесса вуза, который включает в себя содержание, методы и организационные формы воспитания студенческой молодежи. Выделены различные группы условий, обеспечивающих функционирование и развитие педагогической системы а также различные позиции ученых относительно данных требований.

Ключевые слова: толерантность, условия формирования толерантности, педагогические условия и критерии толерантности, направления педагогической деятельности.

The analysis of the notion “pedagogical conditions” is represented in the article. On the basis of the comparative multi aspect analysis of the notion “conditions”, the notion “pedagogical conditions” is defined and the main characteristic features are revealed. Pedagogical conditions are analyzed in the paper as a component of a pedagogical system; they reflect the environmental opportunities effecting personality- and process-based aspects of the system, enhancing its successful functioning. Different groups of conditions guaranteeing the effective functioning of pedagogical system are considered. The peculiar properties of three groups of pedagogical conditions (organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, didactic) are disclosed.

Keywords: *tolerance, conditions, pedagogical conditions, organizational-pedagogical conditions, trends of pedagogical activity.*

КРИСТИНА КРИЛОВА. ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАКОМПАНІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті представлено аналіз досліджень різних вчених, що вивчають комунікативну компетентність. А також розглядаються питання пов'язані з формуванням професійно-комунікативної компетентності майбутніх менеджерів авіакомпаній. Виявлено та обґрунтовано умови формування професійно-комунікативної компетентності менеджерів.

Ключові слова: *професійно-комунікативна компетентність, менеджер, формування, діяльність, проблема.*

В статье представлено анализ исследований разных ученых, изучающих коммуникативную компетентность. А так же рассматриваются вопросы, связанные с формированием профессионально-коммуникативной компетентности будущих менеджеров авиакомпаний. Выявлены и обоснованы условия формирования профессионально-коммуникативной компетентности менеджеров.

Ключевые слова: *професійно-комунікативна компетентність, менеджер, формування, діяльність, проблема.*

KRYSTYNA KRYLOVA. PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE MANAGERS OF AN EXTERNAL ECONOMICS IN THE AVIACOMPANIES ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.

The article deals with the problem of forming of professional communicative competence of the future airline managers of foreign economic activity. The article presents an analysis of different scientists, who are making research of communicative competence and many researches are also focused on the theory and practice of forming of key competences of future aviation specialists. Issues related to the formation of professional communicative competence of the future airline managers have been considered in the article. The conditions of forming of professional communicative competence of managers have been defined and grounded. Consequently, it is necessary to work out a didactic model of this process, to describe its structure and components, to implement into a studying process, which is going to influence an effective result of studying of airline managers.

Keywords: *professional communicative competence, manager, formation, activities, problem.*

ЛЮБОВ КУТОРЖЕВСЬКА. ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті описано формування продуктивного стилю педагогічного спілкування майбутніх вихователів інтернатних закладів освіти під час педагогічної практики. Запорукою продуктивного стилю у педагогічній праці є спрямованість на дитину, її розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність

Ключові слова: *продуктивний стиль, педагогічне спілкування, вихователь, інтернатний заклад освіти, педагогічна практика*

В статье описано формирование продуктивного стиля педагогического общения будущих воспитателей интернатных учреждений образования во время педагогической практики. Залогом продуктивного стиля в педагогической работе является направленность на ребенка, его развитие, увлеченность своим делом, профессиональное владение организаторской техникой и деликатность

Ключевые слова: *продуктивний стиль, педагогическое общение, воспитатель, интернатное учреждение образования, педагогическая практика*

LIUBOV KUTORHEVSKA. THE FORMATION OF PRODUCTIVE STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF FUTURE TEACHERS OF BOARDING EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING TEACHING PRACTICE

The article describes the formation of productive style of pedagogical communication of future teachers of boarding educational institutions during teaching practice. The productive style in teaching is focused on the child, its development, dedication to the work, professional knowledge of organizational technique and sensitivity. During teaching practice students have the opportunity to make sure that showing a friendly attitude and having an interest in the case, it is always possible to involve students in co-creation. Introduction of the course "Theory and methods of educational work in institutions and pedagogical practices in the practice of the educational process of the University is trying to improve the teacher preparation institutions in higher education institutions. This course includes theoretical and practical unit and has to

provide future educators institutions necessary minimum of knowledge of the theory and practice of educational work in institutions of education.

Key words: *productive style, pedagogical communication, educator, nternati educational establishment, pedagogical practice.*

ОКСАНА КУТОРЖЕВСЬКА. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито процес формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інноваційної діяльності за допомогою інтерактивного навчання як інноваційного методу спілкування на основі діалогу. Проаналізовано предмет вивчення спецкурсу «Інноваційна діяльність соціального педагога», а також важливість упровадження в практику теоретичної підготовки студентів нової соціальної інформації – соціальних телепроектів.

Ключові слова: *готовність, студенти, соціальні педагоги, інноваційна діяльність, телепроекти, інтерактивне навчання.*

В статье раскрыт процесс формирования готовности будущих социальных педагогов к инновационной деятельности посредством интерактивного обучения как инновационного метода общения на основе диалога. Проанализированы предмет изучения спецкурса «Инновационная деятельность социального педагога», а также важность внедрения в практику теоретической подготовки студентов новой социальной информации – социальных телепроектов.

Ключевые слова: *готовность, студенты, социальные педагоги, инновационная деятельность, телепроекты, интерактивное обучение.*

OKSANA KUTORZEVSKA. THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE SOCIAL TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITY THROUGH INTERACTIVE LEARNING

The article disclosed the process of formation of readiness of future social teachers to innovative activity through interactive learning as an innovative method of communication based on dialogue. Characterized readiness as a complex structural formation in the center of which is the realization of pedagogical work as the main meaning of life, which suggests a conscientious and responsible attitude to teaching; the desire to do it from a position of creative approach; readiness to sustainable motives of professional activity; the availability of professional knowledge, abilities and skills. Readiness is understood as a holistic personal education, which refers to the ability of subjects of educational activity to generate ideas to implementation, to analysis of monitoring data and to develop a new pedagogical ideas, before the results, as well as providing conditions for the implementation of new ideas in education. Analyzed the subject of study of the course "Innovation social pedagogue"; analysed the importance of putting into practice the theoretical training of the students of the new social media - social projects.

Keywords: *readiness, students, social workers, innovation, projects, interactive training.*

ЛІЛІЯ ЛЕВИЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз стану полікультурної освіти у вищих навчальних закладах України. Розглянуто проблему інтеграції іноземних студентів до навчального процесу у ВНЗ України. Висвітлено думку про те, що прийняття базової концепції полікультурного виховання стане законодавчою основою для ефективної реалізації полікультурної освіти та виховання студентів у вищих школах країни.

Ключові слова: *міграція, закон, переселенець, полікультурна освіта, інтеграція, університет, становлення, розвиток.*

В статье анализируется состояние поликультурного образования высших учебных заведений Украины. Рассматривается проблема интеграции иностранных студентов к учебному процессу в вузах Украины. Выяснено, что принятие базовой концепции поликультурного воспитания станет законодательной основой для эффективной реализации поликультурного образования и воспитания студентов в высших учебных заведениях страны.

Ключевые слова: *миграция, закон, переселенец, поликультурное образование, интеграция, университет, становление, развитие.*

LILIYA LEVITSKAYA. FEATURES OF DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION ARE IN UNIVERSITIES OF UKRAINE

The article deals with the analysis of the multicultural education in the higher schools of Ukraine. The problem of the integration of foreign students to the educational process in the higher schools of Ukraine is highlighted. It is suggested that the enactment of the base conception of the multicultural education will become the legislative basis for the effective multicultural education of the students in the higher schools of

Ukraine. Realization of tasks of multicultural education within the framework of university education is near-term fixed on the teachers of philologists, that must teach foreign students on the initial stage of studies to not only Ukrainian but also culture and traditions of country. Pedagogical composition of institutions of higher learning, and also other employees must build the relationships with foreigners on principles of respect, equality of rights and tolerance. The process of reformation of higher education of Ukraine on a background present time is sent to the student, supported by a paradigm that envisages new approaches in preparation of student young people in higher educational establishments. Development of ideas of multiculturalness must assist to all-round development of personality, tolerant attitude toward the representatives of other ethnoss and cultures, to overcoming of aggression and racism, decision of conflicts, effective adjusting of the mutual understanding and world, establishment of good-neighbourlinesses and dialogue of cultures of the mutual understanding and world.

Key words: migration, act, settler, policultural education, integration, university, establishment, progress..

ОКСАНА МАКСИМЕНКО. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЛАНЦІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Статтю присвячено організації навчання іноземних мов на основі кваліфікаційного підходу у ланці середньої освіти Великої Британії. Зміст навчання іноземних мов у загальноосвітньому та професійному напрямках поєднує загальний і професійний компоненти, ґрунтується на соціокультурному та міжкультурному підходах.

Ключові слова: сучасні іноземні мови, організація, навчання, зміст, середня освіта, напрям, компонент.

Статья посвящена организации обучения иностранным языкам на основе квалификационного подхода на уровне среднего образования Великобритании. Содержание обучения иностранным языкам в общеобразовательном и профильном направлениях объединяет общий и профессиональный компоненты, базируется на социокультурном и межкультурном подходах.

Ключевые слова: современные иностранные языки, организация, обучение, содержание, среднее образование, направление, компонент.

OXSANA MAKSYMENKO. ORGANISATION AND CONTENTS OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN UPPER SECONDARY EDUCATION OF GREAT BRITAIN

The article is devoted to the organisation of teaching of modern foreign languages on the qualification approach in upper secondary education of Great Britain. According to the approach used at the level modern foreign languages are freely chosen among a range of subjects after the introduction of the qualification reform; there is less difference between academic and vocational qualifications in studying foreign languages as well. The unit structure improves the opportunity of students' choice but the existing situation still needs improvements. The level of knowledge of modern foreign languages is determined by the state qualification requirements. The content analysis highlights the use of the double component structure which consists of general and vocational components. The difference of content components between academic and vocational directions is determined by the importance of general and vocational parts according to the educational direction. A lot of attention in contents' creation is paid to the sociocultural and intercultural approaches, authentic information, ICT use, complex development of language skills; modern teaching methods are widely introduced.

Key words: modern foreign languages, organisation, teaching, contents, upper secondary education, direction, general, vocational, component.

СВІТЛАНА МАШКІНА. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Автор статті розглядає культурологічний підхід як одну з базових методологічних засад інноваційної діяльності вищого навчального закладу з урахуванням специфіки розвитку сучасної освіти та змінюваності соціокультурної ситуації у глобалізованому світі.

Ключові слова: культурологічний підхід, методологія інновацій, освітні цінності, виховання, вищі навчальні заклади.

Автор статьи рассматривает культурологический подход как одно из базовых методологических оснований инновационной деятельности вузов с учетом специфики развития современного образования и изменчивости социокультурной ситуации в глобализованном мире.

Ключевые слова: культурологический подход, методология инноваций, образовательные ценности, воспитание, высшая школа.

SVETLANA MASHKINA. CULTUROLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS INNOVATION FO HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The author considers the culturological approach as one of the basic methodological foundations of innovation of higher education institutions, taking into account the specifics of the development of modern education and the variability of socio-cultural situation in a globalized world. The attention is focused on the relationship culturological and axiological approaches. Undertaken analysis the impact of methodological techniques culturological approach at construction innovative component of professional training in higher education at the level of filling the content of the educational process, the selection of educational technologies and organizational management to ensure its effectiveness. Substantiates the thesis that the cultural dominant in education should be the basis for integrating and strengthening the prevention of destructive processes in the society.

Keywords: *culturological approach, axiological approach, methodology of innovation, innovation activities of higher educational institutions, educational values, upbringing.*

ЮЛІЯ МЕЛЬНИЧЕНКО. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГІВ З КОРЕКЦІЙНОГО ПЛАСТИК-ШОУ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ РУХОВІ ПОРУШЕННЯ

Здійснено аналіз літературних джерел вітчизняних та зарубіжних оздоровчих систем. Виявлено основні теоретико-методологічні постулати, на яких базуються ці системи. На їх основі сформульовано модифіковані (доповнені) принципи організації тренінгів з корекційного пластик-шоу (горизонтального пластичного балету) як інноваційної форми арт-терапії для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА).

Ключові слова: *горизонтальний пластичний балет, пластик-шоу, рухові порушення, принципи, арт-терапія, корекція фізичного розвитку.*

Осуществлен анализ литературных источников отечественных и зарубежных оздоровительных систем. Выявлены основные теоретико-методологические постулаты, на которых базируются эти системы. На их основе сформулированы модифицированные (дополненные) принципы организации тренингов по коррекционному пластик-шоу (горизонтальному пластическому балету) как инновационной формы арт-терапии для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА).

Ключевые слова: *горизонтальный пластический балет, пластик-шоу, двигательные нарушения, принципы, арт-терапия, коррекция физического развития.*

YULIYA MELNICHENKO. PRINCIPLES OF ORGANIZATION TRAININGS CORRECTINAL PLASTIC-SHOW FOR CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL SYSTEM DISORDERS

The paper presents the principles of training correctional plastics show (horizontal plastic ballet) as an innovative form for children with musculoskeletal system disorders (MSS). The implementation of literature critical analysis of the of health systems is continued. The main trends of scientific research problems for harmonic physical development of children had not sufficiently previously investigated are identified. The further research perspectives of different health systems capacity to correct physical development of preschool children with various disabilities are determined. The principles of corrective plastic shows for children as a form of art therapy, taken from other sports and recreational areas, and similar in methodological researches are outlined. It is noted that these principles of organization will be laid in the foundation of pedagogical copyright correctional horizontal plastic ballet. It is emphasized that the basic training of different health systems should be based on a fundamental principle of evolution and nature approach, and exercise in the supine-horizontovanyh provisions, state of relaxation should be preceded by a tense situation.

Keywords: *horizontal plastic ballet, plastic-show, movement disorders, principles, art therapy, correction of physical development.*

ТЕТЯНА ПРИБОРА. ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглядається зміст підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, форми вдосконалення професійної майстерності шкільних учителів: навчальні курси, семінари, внутрішньошкільні заходи з підвищенню кваліфікації, кооперативні заходи для шкіл, дистанційне підвищення кваліфікації, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, педагогічна супервізія, модерація, «модель безперервного тренінгу», «Гамбургська модель», секвенції.

Ключові слова: *підвищення кваліфікації вчителів, кооперативні заходи для шкіл, дистанційне підвищення кваліфікації, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, педагогічна супервізія, модерація.*

В статье рассматривается содержание повышения квалификации учителей Германии, формы совершенствования профессионального мастерства школьных учителей: учебные курсы, семинары,

внутришкольные мероприятия по повышению квалификации, кооперативные мероприятия для школ, дистанционное повышение квалификации, курсы переквалификации, педагогические конференции, педагогическое супервизия, модерация, «модель непрерывного тренинга», «Гамбургская модель», секвенции.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, кооперативные мероприятия для школ, дистанционное повышение квалификации, курсы переквалификации, педагогические конференции, педагогическое супервизия, модерация.

TETYANA PRYBORA. PECULIARITIES OF THE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF EDUCATIONALISTS IN GERMANY

The essence of the continuing professional education of educationalists in Germany is considered in the article. Four levels of continuing professional education of teachers namely central, regional, local and school are being analyzed by the author. There is given a description and analysis of characteristic features of different forms of school teachers' professional skills improvement. These forms include educational courses, seminars, intra- and interschool activities, distant continuing professional education, retraining courses, educational conferences, educational supervision, moderation, "continuing training model", "Hamburg model" and sequences.

Key words: continuing professional education of educationalists, intra- and interschool activities, distant continuing professional education, retraining courses, educational supervision, moderation.

ОЛЕКСАНДР РАЦУЛ. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті виявлено й описано основні принципи навчання з метою системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Так, зокрема, йдеться про такі принципи навчання, як цілеспрямованості, гуманізації і гуманітаризації, культуровідповідності, зв'язку з життям, природовідповідності, науковості, доступності, систематичності, свідомості, активності й самодіяльності, творчості й ініціативи вихованців у поєднанні з педагогічним керуванням, наочності, міцності як теоретичних знань, так і практичних умінь і навичок, дієвості, колективного характеру навчання й виховання в поєднанні з розвитком індивідуальних особливостей особистості кожного студента.

Ключові слова: людино-комп'ютерна взаємодія, інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, освітній процес, навчальний процес.

В статье выявлены и описаны основные принципы обучения с целью системного развития информационной культуры будущих социальных педагогов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Так, в частности, речь идет о таких принципах обучения, как целеустремленности, гуманизации и гуманитаризации, культуросообразности, связи с жизнью, природосообразности, научности, доступности, систематичности, сознательности, активности и самостоятельности, творчества и инициативы воспитанников в сочетании с педагогическим управлением, наглядности, прочности как теоретических знаний, так и практических умений и навыков, действенности, коллективного характера обучения и воспитания в сочетании с развитием индивидуальных особенностей личности каждого студента.

Ключевые слова: человеко-компьютерное взаимодействие, информационная культура, будущие социальные педагоги, образовательный процесс, учебный процесс.

OLEKSANDR RATSUL. BASIC PRINCIPLES OF TRAINING WITH THE AIM OF SYSTEMIC FORMATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGISTS' INFORMATIONAL CULTURE WITH THE HELP OF INFORMATIONAL-AND-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES

Basic principles of training with the aim of systemic development of future social pedagogists' information culture with the help of informational-and-communicative technologies are identified and described in the paper. In particular, such training principles as commitment, humanization and humanitarization, correspondence to culture, connection to life, correspondence to nature, scientific character, availability, systematic character, consciousness, activity and initiative, creativity and initiative in relation to the students of pedagogical management, visibility, the strength of both theoretical knowledge and practical skills, efficiency, collective nature of training and education combination with the development of individual characteristics of each student.

Key words: human-computer interaction, informational culture, future social pedagogists, educational process, teaching process.

ІВАННА РУДЕНКО. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Статтю присвячено дослідженню неперервної педагогічної освіти в Україні та Німеччині, характеристичі основних положень підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а саме змісту і формі роботи, визначенню загальних і індивідуальних рис такої підготовки в обох країнах

Ключові слова: педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, навчання дорослих, учитель, вища освіта.

Статья посвящена исследованию непрерывного педагогического образования в Украине и Германии, характеристике основных положений повышения квалификации педагогических кадров, а именно содержания и форме работы, определению общих и индивидуальных черт такой подготовки в обеих странах.

Ключевые слова: педагогическое образование, повышение квалификации, обучение взрослых, учитель, высшее образование.

The article is enlighten the continuous pedagogical education in Ukraine and Germany, the characteristics of the main provisions professional development of teaching staff, such as the content and form of the work, the definition of common and individual features such training in both countries. In-plant training of teachers is examined as a purposeful system task, and pedagogical conceptions and their realization are in pedagogical practice as model, the results of action of that are approved at social level and have the specific. In Germany the process of in-plant training of teachers develops under act of factors of different level and scale. Leading from them is influence of internationalization, globalization, informatization, scientific and technical progress - confessed by European Union and European community. Basic directions of in-plant training in Germany and Ukraine are studies as research, use of educational informative NT.

Key words: teacher education, professional development, adult education, teacher, higher education.

РУДЕНКО ЮЛІЯ. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ – ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано значення і роль соціальної педагогіки як діяльності, яка спрямована на допомогу людині, яка опинилася у складній життєвій ситуації. Розкрито поняття відповідальності, її основні види та проаналізовано становлення відповідальності як особистісної якості майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: соціальна педагогіка, відповідальність, відповідальність соціального педагога, якості.

В статье проанализировано значение и роль социальной педагогики как деятельности, которая направлена на помощь человеку, который очутился в сложной жизненной ситуации. Раскрыто понятие ответственность, ее основные виды и проанализировано становление ответственности как личностного качества будущего социального педагога.

Ключевые слова: социальная педагогика, ответственность, ответственность социального педагога, качества.

RUDENKO YULIA. RESPONSIBILITY IS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY OF A FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE

The article analyzes the importance and role of social pedagogy as an activity that aims to help the person who was in a difficult situation. Such work requires professionalism of social workers, since this activity is a type of "man-man" and the future of the clients depends upon the decision of a professional. Therefore, social and pedagogical work belongs to such professional activities, which demand not only knowledge and skills but also a specialist personal influence which results in its effectiveness. One of the important qualities of professional social workers, which contributes to the solution of professional tasks is responsibility. The article explores the concept of responsibility, its main types. The formation of personal responsibility of a future social teacher has been defined.

Key words: social pedagogy, responsibility, social responsibility of a teacher, qualities

АНДРІЙ СЕМЕЗ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

У статті розглядаються теоретичні аспекти професійної адаптації особистості молодого педагога. Виокремлюються регулятори адаптації: мотиви, знання, вміння та навички, воля, здібності. Обґрунтовується роль в адаптації педагога мотивації, самооцінки, самоставлення і професійної Я-концепції. Визначаються причини, ознаки та наслідки дезадаптаційних процесів.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, адаптованість педагога, дезадаптація, дезадаптаційні процеси, мотивація, самооцінка, само ставлення, професійна Я-концепція.

В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональной адаптации личности молодого педагога. Выделяются регуляторы адаптации: мотивы, знания, умения и навыки, воля,

способности. Обосновывается роль в адаптации педагога мотивации, самооценки, самоотношения и профессиональной Я-концепции. Определяются причины, признаки и последствия дезадаптационных процессов.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, адаптация педагога, дезадаптация, дезадаптационные процессы, мотивация, самооценка, самоотношение, профессиональная Я-концепция.

ANDRIY SEMEZ. THE THEORETICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF PERSONALITY OF YOUNG TEACHER

The theoretical aspects of professional adaptation of personality of young teacher were considered in the article. Based on the analysis of scientific literature it was defined the concepts of adaptation. The regulators of adaptation such as: motivation, knowledge, skills and abilities, will, the abilities were distinguished. A realized analysis of modern approaches of studying the essence of professional adaptation of the personality allows to claim that a professional adaptation is multifunctional character, namely: it is a necessary condition and the means of optimizing of human interactions with the professional activities and professional environment; promotes the human development and is a part of the professional development of the personality; is necessary in mastering person any professional activities. It is grounded an important role of motivation, self-estimation, self-attitude and professional I-conception of the teacher in the adaptation of the young teacher, the result of which is professional adaptability of the teacher. The causes, symptoms and consequences of desadaptation processes were defined in the article.

Keywords: adaptation, professional adaptation, adaptation of the teacher, desadaptation, desadaptation processes, motivation, self-estimation, self-attitude, professional I-conception.

ІРИНА СМІРНОВА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ ЗІ СПЕЦІДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ У ВИЩОМУ ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті проаналізовано визначення «педагогічні умови» у різних авторів досліджена проблема формування інтегративних теоретичних знань зі спеціальних дисциплін майбутніх пілотів у вищих льотних навчальних закладах. Розкрито педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу.

Ключові слова: інтегративні знання, спеціальні дисципліни, педагогічні умови, професійна надійність.

В статье проанализировано определение «педагогических условий» у различных авторов, исследована проблема формирования интегративных теоретических знаний по специальным дисциплинам у будущих пилотов в высших летных учебных заведениях. Раскрыты педагогические условия, способствующие этому процессу.

Ключевые слова: интегративные знания, специальные дисциплины, педагогические условия, профессиональная надежность.

IRYNA SMYRNOVA. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATIVE THEORETICAL SPECIFIC KNOWLEDGE OF FUTURE PILOTS IN THE FLIGHT HIGHER SCHOOL

This article is devoted to the problem of forming integrative theoretical knowledge of special subjects of future pilots in flight higher school. Analyzed the definition of "pedagogical conditions" by various authors. Reveals the pedagogical conditions that contribute to the process of forming integrative theoretical knowledge of special subjects. This article deals with the problems of creative methods during the pedagogical process in special subjects at the flight educational establishments for future pilots integrative theoretical knowledge forming. We consider the following condition of forming integrative theoretical knowledge's pedagogical process of special subjects for future pilots: the development of an internal positive pilots motivation; structuring the scientific content of special subjects; construction of communication technology training special subjects; involvement of students active cognitive activity; development and implementation to the educational process model of integrative theoretical knowledge. All these conditions are essential in addressing occupational safety pilot and future human factors in aviation.

Keywords: integrative knowledge, specific disciplines, pedagogical conditions, professional reliability.

ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИМІРАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

У статті розкривається сутність гуманістичної парадигми освіти, яка спрямовується на розвиток художньої свідомості, здатності до самореалізації і самовираження, потреби у самовдосконаленні і саморозвитку майбутніх учителів. Актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, основною метою якої є формування гармонійної, духовно-творчої особистості, здатної до самостійного пошуку, творчого розв'язання

професійних завдань засобами мистецтва, самовираження і самоактуалізації у самотворчості, що детермінується вимогами сьогодення.

Ключові слова: гуманізація освіти, духовні цінності, професійна підготовка, творча особистість, самовираження, вчитель музичного мистецтва.

В статті розкривається сутність гуманістическої парадигми освіти, котра націлена на розвиток художественного свідомості, здатності до самореалізації і самовираження, потреби в самосовершенствуванні і саморозвитку майбутніх учителів. Актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, основною метою якої є формування гармонічної, духовно-творчої особистості, здатної до самостійного пошуку, творчого рішення професійних завдань засобами мистецтва, самовираження і самоактуалізації у самотворчості, що детермінується сучасними вимогами.

Ключевые слова: гуманизация образования, духовные ценности, профессиональная подготовка, творческая личность, самовыражение, учитель музыкального искусства.

TETIANA STRATAN-ARTYSHKOVA. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHER IN THE DEMENSION OF HUMANISTIC EDUCATION PARADIGM

The article exposes the humanistic education paradigm aimed at developing artistic consciousness, the capacity for self-realization and self-expression, the need for self-improvement and self-development of future teachers. The issue of professional training of future music teachers, which main objective is to create a harmonious, spiritual and creative person, capable of self-searching, creative solving of professional tasks through art, self-expression and self-actualization in self art that is determined by the requirements of today, is actualized. The article reveals basics of modern education, which highlights the individual, personal, determines priorities change from material to spiritual values, from one-sided focus on mass approaches to attention to each individual. It analyzes the scientific works of domestic scholars, focusing on current issues of formation of personal values and orientations of specialists-musicians, defining the main task of the higher musical and teacher education - formation of the spiritual world of the individual, the initiation to the dimension of universal spiritual values, involvement in creative and performing activities, contributing to personal and collective subjectivity, enriching the system of values, evoking for the action all components of creative personality of the future music teacher, forms its author's ability.

Keywords: humanization of education, spiritual values, professional training, creative personality, expression, music teacher.

ТЕТЯНА СТРИТЬЄВИЧ. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено спробу окреслити інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Пролонговано такі форми як тренінг, майстер-клас, в процесі впровадження яких розвивається цілеспрямованість, активність, динамічність і продуктивність мислення, міцність і оперативність пам'яті, прагнення до досконалості і самовираження.

Ключові слова: майбутній учитель образотворчого мистецтва, тренінг, майстер-клас, фахова підготовка.

В статті зроблена спроба визначити інноваційні форми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Пролонговані такі форми як тренінг, майстер-клас, в процесі впровадження яких розвивається цілеспрямованість, активність, динамічність і продуктивність мислення, міцність і оперативність пам'яті, прагнення до досконалості і самовираження.

Ключевые слова: будущий учитель изобразительного искусства, тренинг, мастер-класс, профессиональная подготовка.

TETIANA STRITIEVYCH. INNOVATIVE FORMS OF PROFESSIONAL EXPERT TRAINING OF TEACHERS FINE ARTS

The article attempts to outline innovative forms of professional vocational training of future teachers of art. Prolonged such forms as training, master class, which is in the process of developing commitment, activity, dynamics and productivity of thought, strength and speed of memory, commitment to excellence and self-expression. It creates the conditions for personally meaningful humanistic values, the acquisition of professional skills and abilities and intensive the process of professional development and affirmation of "I" future teachers. Determined the feasibility of implementing such forms, whose significance lies not only in the activation of creative learning of future teachers of fine arts, raising interest in learning, but also that through such processes effectively secured personal-professional development of future teacher of fine arts from

internal artistic creative, self-teaching, self-expression, self-realization by the subjective choice of individual trajectory according to the standards of higher education and the needs of today's art education.

Keywords: *future teacher of fine arts, training, workshop, training.*

ОЛЕНА ТРИФОНОВА. ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті здійснено аналіз психолого-педагогічних підходів у навчанні та вихованні молоді, зроблена спроба здійснити їх систематизацію та класифікацію. Виділено акмеологічних, діяльнісний, синергетичний, ресурсний, особистісний, компетентнісний, системний, структурно-історичний, модульний підходи, дана їх коротка характеристика, визначені перспективні питання їх розвитку.

Ключові слова: *педагогіка, психолого-педагогічні підходи, педагогічні концепції, навчання, виховання.*

В статье осуществлен анализ психолого-педагогических подходов в процессе обучения и воспитания молодежи, сделана попытка осуществить их систематизацию и классификацию. Выделено акмеологический, деятельностный, синергический, ресурсный, личностный, компетентностный, системный, структурно-исторический, модульный подходы, дана их короткая характеристика, определены перспективные вопросы их развития.

Ключевые слова: *педагогика, психолого-педагогические подходы, педагогические концепции, обучение, воспитание.*

The article analyzes the psychological and pedagogical approaches to initiate their systematization and classification. Now there was a contradiction between konkurentnospryamovany development of society and the individual education on the principles of humanism. This conflict affects the establishment of relationships between teachers teaching subjects and society. The paper suggests ways of overcoming the contradictions based on analyzing the psychological and pedagogical approaches to teaching and education of young people, their systematization and classification. Dedicated acmeological, active, student-centered, competency, systems, synergetic, structural and historical resources, the modular approach. Reveals the structure and content of the principles and provisions of each of the selected approaches. Highlight pedagogical concepts, which are formed on the basis of these approaches. These include developing education, teaching cooperation, student-centered teaching. On summarizing psychological and pedagogical approaches, which are widely used in educational research, takes you to the next stage of their development - creating a structure and hierarchy theory of reasoned approach to ensure effective and implement them in practice.

Keywords: *education, psychological and pedagogical approaches, pedagogical concepts.*

МАРІЯМ УЙСІМБАЄВА. СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано основні підходи до визначення змісту понять «активність» та «соціальна активність особистості»; визначено зміст поняття «соціальна активність старшокласників»; звертається увага на те, що соціальну активність старшокласника є складною інтегративною соціальною якістю особистості.

Ключові слова: *активність, активність особистості, соціальна активність, розвиток активності, соціальна активність особистості, якість особистості, юнацький вік, потреби.*

В статье проанализированы основные подходы к определению содержания понятий «активность» и «социальная активность личности»; определено содержание понятия «социальная активность старшеклассников»; учитывается то, что социальная активность старшеклассника является сложной интегративной социальной качеством личности.

Ключевые слова: *активность, активность личности, социальная активность, развитие активности, социальная активность личности, качество личности, юношеский возраст, потребности.*

MARIAM UISIMBAIEVA. THE SOCIAL ACTIVITY OF THE SENIOR PUPILS: THEORETICAL ASPECT

This article analyzes the main approaches to determining the content of the concepts of «activity» and «social activity of the individual»; defined the concept of «social activity of senior pupils». Social activity of the senior pupils is regarded as one of the most important factors of social development. Expressions of social activity caused by the awareness and mastering of pupils of social norms and values in society, the formation of social personality traits. It is important to the awareness by the senior pupils of social phenomena, which leads to a clear understanding of the values that operate in society and understand their social significance.

The senior pupils' Social activity is defined as an integrative social quality of the personality, based on a system of the purpose-oriented targets, values; it is manifested in active life position and aspiration for influence on a social processes; it's provides creative approach to life and personal development; implemented in a conscious, purposeful, meaningful social activity and behavior.

It is emphasized that the social activity of the senior pupils is realised in the social behavior, in the purposeful socially significant activity, characterized by persistence, independence, integrity, initiative and self-dependence.

Key words: *activity, activity of the individual, social activity, development of the activity, social activity of the personality, the quality of the personality, juvenile age, needs.*

НАТАЛІЯ УЙСІМБАЄВА. САМОВИХОВАННЯ ЯК ВИЩА ФОРМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті доводиться, що самовиховання на рівні самовдосконалення є вищим рівнем самовиховної діяльності, якій притаманний високий ступінь свідомості і повна самостійність роботи особистості над собою; звертається увага на подвійне положення особистості під час самовиховання: особистість одночасно пізнає себе як об'єкт і як суб'єкт самокерування.

Ключові слова: *самовиховання, самовдосконалення, самодисципліна, засоби самовиховання, самовиховний процес, самозміни, самооцінка, саморозвиток, самоаналіз, самоконтроль.*

В статье обосновывается, что самовоспитание на уровне самосовершенствования является высшим уровнем деятельности по самовоспитанию, которой присуща высокая степень сознания и полная самостоятельность работы личности над собой; обращается внимание на двойное положение личности во время самовоспитания: личность одновременно познает себя как объект и как субъект самоуправления.

Ключевые слова: *самовоспитание, самосовершенствование, самодисциплина, средства самовоспитания, процесс самовоспитания, самоизменения, самооценка, саморазвитие, самоанализ, самоконтроль.*

NATALIA UISIMBAIEVA. SELF-UPBRINGING AS THE HIGHEST FORM OF SELF-PERFECTIION OF THE FUTURE TEACHER

The article proved that the self- upbringing on the level of self-improvement is the highest level upbringing activity, which is characterized by a high degree of consciousness and full autonomy of the individual over itself. The main goal of self-actualization is the acceleration and intensification of mental and physical development of the individual. Self-upbringing is viewed as a specific kind of internal activity aimed at developing skills, abilities, qualities for self-affirmation and self-realization in the society.

Realizing the need for self-upbringing of the whole complex of personality traits, the future teacher itself proposes and implements a program improvement qualities. It is emphasized that self-upbringing is effective when it is carried out in real work, socially useful activities. Self-discipline requires the preparation of the work plan, the ability to realize it.

Specifics of the impact on oneself is determined by the double status of the individual during the self-upbringing: a personality at the same time recognizes itself as an object and as a subject of government. Self-improvement is viewed as a purposeful, systematic and deliberate process of improving individual qualities of future teachers in accordance with the ideal image with the aim of self-realization.

Key words: *self-upbringing, self-perfection, self-discipline, a means of self-upbringing, the process of self-upbringing, self-esteem, self-development, self-awareness, self-control.*

ІРИНА УСАТОВА. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ IRINA USATOVA. SOCIO-HISTORICAL ASPECTS OF TECHNOLOGY ZDOROV'YAZBEREZHUVALNYH IN EDUCATION

У статті проаналізовано соціально-історичні витоки й основні етапи розвитку здоров'язбережувальних технологій в системі освіти. Здоров'я розглядається, як універсальна, фундаментальна цінність існування людства на всіх етапах його формування. Проаналізовано, що виникнення та розвиток здоров'язбережувальних технологій в системі освіти була і є однією з основних передумов побудови здорового суспільства.

Ключові слова: *здоров'язбережувальні технології, здоров'я, освіта.*

В статье проанализированы социально-исторические истоки и основные этапы развития здоровьесберегающих технологий в системе образования. Здоровье рассматривается как универсальная, фундаментальная ценность существования человечества на всех этапах его формирования. Проанализировано, что возникновение и развитие здоровьесберегающих технологий в системе образования была и остается одной из основных предпосылок построения здорового общества.

Ключевые слова: *здоровьесберегающие технологии, здоровье, образование.*

The article analyzes the social and historical origins and main stages of implementation health protecting technologies is presented in the system of education. Health is seen as a universal fundamental

value of human existence at all stages of its formation. The analysis that the emergence and development of implementation health protecting technologies is presented in the system has been and is a key to building a healthy society.

Key words : health protecting technologies, health, education.

ЮЛІЯ УШАКОВА. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ.

У статті проаналізовано визначення «мотивації» у різних авторів. Досліджена проблема формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення. Розглянуті педагогічні умови формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення.

Ключові слова: мотивація, професійно-орієнтовані дисципліни, інженер з аеронавігаційної інформації.

В статье проанализированы определения «мотивации» у разных авторов. Исследована проблема формирования мотивации к изучению профессионально-ориентированных дисциплин у диспетчеров аэронавигационного обеспечения. Рассмотрены педагогические условия формирования мотивации к изучению профессионально-ориентированных дисциплин у диспетчеров аэронавигационного обеспечения.

Ключевые слова: мотивация, профессионально-ориентированные дисциплины, инженер аэронавигационной информации.

YULIA USHAKOVA. FORMATION OF MOTIVATION TO STUDYING OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES AT TRAFFIC CONTROLLER OF AIR NAVIGATION PROVIDING AS A COMPONENT SAFETY OF FLIGHT.

The article analyzes the definition of "motivation" by different authors. The problem of motivation to study professionally oriented disciplines in the traffic controller of air navigation providing. The pedagogical conditions of motivation to study professional-focused disciplines in the traffic controller of air navigation providing. By now, performed an analyze of existing researches about students motivation to look at the problem from different viewpoints, to have an understanding about motivation sources and form my own opinion about some most common motivating ways. Motivation as a part of higher education is a set of needs, attitudes, interests satisfied by learning activities and encourages for being a good professional in the future. Motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning. With regard to students, very little if any learning can occur unless students are motivated on a consistent basis. The student must have access, ability, interest, and value education. The teacher must be well trained, must focus and monitor the educational process, be dedicated and responsive to his or her students, and be inspirational. Students ideally should have many sources of motivation in their learning experience in each class.

Keywords: motivation, professionally oriented disciplines, engineering aeronautical information.

ОКСАНА ФІЛОНЕНКО. ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.Б. РЕЗНІКА

У статті висвітлено основні положення педагогічної спадщини видатного педагога Кіровоградщини А. Б. Резніка в царині громадянського виховання. Доведено, що теоретичні положення, педагогічні висновки, методичні поради, які він розробив, набувають особливої актуальності у наш час і їх застосування у виховній практиці, сприятиме вибору активної життєвої позиції та свідомому формуванню громадянського світогляду молоді.

Ключові слова: А.Б. Резнік, педагогічні ідеї, громадянськість, громадянське виховання, громадянська позиція.

В статье освещены основные положения педагогического наследия выдающегося педагога Кировоградщины А.Б. Резника в области гражданского воспитания. Доказано, что теоретические положения, педагогические выводы, методические советы, которые он разработал, приобретают особую актуальность в наше время, применения которых в воспитательной практике будет способствовать выбору активной жизненной позиции и сознательного формирования гражданского мировоззрения молодежи.

Ключевые слова: А.Б. Резник, педагогические идеи, гражданственность, гражданское воспитание, гражданская позиция.

OKSANA FILONENKO. CIVIL EDUCATION OF TEENAGERS IN CONTEXT OF PEDAGOGICAL SPADSCHINI A.B. REZNIKA

The article highlights the main provisions of the pedagogical heritage of an outstanding teacher of Kirovohrad A. B. Reznik in the field of civic education. Focuses on the fact that the priority in the education

A. B. Reznik considered the formation of a creative personality, conscious citizen-patriot. A precondition to the formation of the figure of the citizen teacher believed the organization emotionally rich, active (labour Foundation) the life of the school, the development of civil activity of each individual in the context of the active life of the school community. He has defined adolescence is particularly important for the formation of a citizen and claimed features of citizen brought up a lot of influences pedagogical nature and unmanaged social impacts. It is proved that the theoretical concepts, pedagogical conclusions, methodological advice, which he developed, become especially important in our time and their application in educational practice, will contribute to the selection of an active life position and conscious formation of a civil mindset of our youth.

Key words: *A. B. Reznik, pedagogical ideas, citizenship, civic education, civil position.*

ЧЖОУ МИН. ПРО ПЕДАГОГІЧНУ ДІАГНОСТИКУ ІНТЕРЕСУ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО КЛАСИЧНОГО МИСТЕЦТВА. У статті представлена розроблена автором структурно-функціональна модель інтересу до мистецтва, яка служить підставою для комплексної діагностики художнього інтересу старшокласників до творів європейського класичного мистецтва. Розкривається суть критеріїв і показників міри сформованості художнього інтересу, намічаються конкретні засоби здійснення діагностики даної особистісної властивості учнів.

Ключові слова: *художній інтерес, старшокласники, педагогічна діагностика інтересу.*

В статье представлена разработанная автором структурно-функциональная модель интереса к искусству, которая служит основанием для комплексной диагностики художественного интереса старшеклассников к произведениям европейского классического искусства. Раскрывается суть критериев и показателей степени сформированности художественного интереса, намечаются конкретные средства осуществления диагностики данного личностного качества учащихся.

Ключевые слова: *художественный интерес, старшеклассники, педагогическая диагностика интереса.*

ZHOU MING. ABOUT THE PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF SENIOR CLASSES SCHOOLBOYS AND SCHOOLGIRLS INTERESTS TO THE CLASSICAL ART.

The purpose of given clause - to define opportunities and to present ways of pedagogical diagnostics of levels and quality of to products of classical art.

The given task is solved in a context of research of youthful age pupils interests to the European classical art. Author has developed methods of forming and perfection of this kind of interests in the comprehensive school by means of a musical drama of different genres and in the process of pupils musical-dramatic activity. The theoretical urgency of this problem consists in uncertainty of the term "art interest", also in absence of reliable ways of its diagnostics. The practical urgency of a problem consists in necessity of development of new methods of formation and perfection of the given quality of the young person. Author understands the "interest" as an attitude to certain object (subject or process), which is caused by the appropriate complex of needs, is characterized by the special mode of psychological processes and serves as a motive of behaviour.

Developed diagnostics bases on the theoretical model of the "art interest". The basis of any separate interest and all sphere of interests of young people are their needs. The specificity of art interests to the greatest degree is caused by the needs of individual expression (of emotion, sensual impression, image etc.); aesthetic experiences, imitation game activity, communication, information.

The most obvious aspect of diagnostics of school puples interests is the determination of the object of attitude. The amount of objects of interest is theoretically boundless. The main qualitative types (modalities) of interest are: cognitive, social, communicative, aesthetic, art, competitive and pragmatic interests.

The suggested way of diagnostics assumes an estimation of functioning of the basic psychological mechanisms of interest. Namely: 1) experience of positive emotions in connection with some objects, or representation about them, or operations with them (emotional - estimated component); 2) strong-willed concentration of attention on the certain object or action (volitional component); 3) increase of sensitivity (perceptive component). The work of these mechanisms is latent from the direct supervision. At the same time, as appears from the circuit, it finds out herself in the motivated behaviour of the pupils.

Developed diagnostics provides an estimation of pupils interest to art based on the combination of characteristics. They are: degree of stability of attention, tendency of change of borders of a subject or action, degree of intelligence and degree of autonomy of interest. These characteristics in sume allows to allocate three levels of maturity: flare of interest, enthusiasm and propensity.

Key words: *art interest, pupils of senior classes, pedagogical diagnostics of interest.*

НАТАЛЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО. РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

В даній статті розглядаються сучасні європейські інтеграційні стратегії, які формують цілісну систему наукових підходів до організації процесу професійної підготовки. Пріоритетним на новому етапі розвитку ЄС стало завдання об'єднати зусилля для розвитку освіти з метою забезпечення конкурентоздатності ЄС.

Посилення європейського співробітництва в професійній освіті й підготовці, метою якого є сприяти реалізації більш широких економічних і соціальних пріоритетів, що має міждержавну основу та спирається на відкритий метод координації.

Важливим фактором успіху є досить широка інституційна основа співробітництва, яку складають не тільки національні та наднаціональні структури ЄС, експертне товариство, соціальні партнери, а й інші міжнародні організації.

Ключові слова: професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Болонського процесу, ідеологія професіоналізму.

В данной статье рассматриваются современные европейские интеграционные стратегии, которые формируют целостную систему научных подходов к организации процесса профессиональной подготовки. Приоритетным на новом этапе развития ЕС стала задача объединить усилия для развития образования в целях обеспечения конкурентоспособности ЕС.

Усиление европейского сотрудничества в профессиональном образовании и подготовке, целью которого является содействие реализации более широких экономических и социальных приоритетов, имеет межгосударственную основу и опирается на открытый метод координации.

Важным фактором успеха является достаточно широкая институциональная основа сотрудничества, которую составляют не только национальные и наднациональные структуры ЕС, экспертное общество, социальные партнеры, но и другие международные организации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя профильных классов, страны Болонского процесса, идеология профессионализма.

NATALYA CHEREDNICHENKO. DEVELOPMENT OF EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION: INTEGRATION ASPECT

In this article contemporary European integration strategies are considered, which form a holistic system of scientific approaches to the organization of the process of professional training. The priority for a new stage in the development of the EU was to unite efforts for the development of education in order to ensure the competitiveness of the EU. Strengthening European co-operation in vocational education and training, which aims to facilitate the implementation of wider economic and social priorities, which has an intergovernmental basis and is based on an open method of coordination. An important factor of success is the rather broad institutional framework of cooperation, which consists not only of national and supranational structures of the EU, expert society, social partners, but also other international organizations.

Keywords: professional competence, teachers of profession-oriented classes, countries of the Bologna process, ideology of professionalism.

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ОЛЕНА ВОВК. ЗДАТНІСТЬ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ | 3 |
| ТЕТЯНА КОЧУБЕЙ. КУРС ЕТИКИ ЯКОВА КОЗЕЛЬСЬКОГО – ВИДАТНА ПАМ'ЯТКА УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ..... | 7 |
| НАТАЛІЯ МАЧІНСЬКА. АКМЕОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА..... | 12 |
| АЛЛА РАСТРИГІНА. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВНЗ..... | 15 |
| ОЛЕНА РЕБРОВА. ПОЛІХУДОЖНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СИТУАТИВНО СТВОРЕНА ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФАХОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ | 19 |
| НАТАЛІЯ САВЧЕНКО. ОСНОВНІ ІДЕЇ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СВІТІ..... | 23 |
| МИКОЛА САДОВИЙ. ДЕЯКІ ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯМ ЗМІСТУ ОСВІТИ..... | 27 |
| ОЛЬГА ТКАЧЕНКО. ФОРМУВАННЯ ІГРОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ..... | 32 |
| ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ, ЇХНІЙ ВПЛИВ НА МУЗИЧНО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ШКОЛЯРІВ | 37 |
| СВІТЛАНА ШАНДРУК. ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У США..... | 41 |
| ЛЕОНІД БАБЕНКО. СОЦІАЛЬНІ УМОВИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СРСР..... | 45 |
| ТЕТЯНА БАБЕНКО. ЗМІСТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... | 49 |
| ВІКТОРІЯ БАРАБАШ. ГРОМАДЯНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА..... | 53 |
| ІРИНА БОБИК, МИКОЛА САДОВИЙ, ОЛЕНА ТРИФОНОВА. МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ..... | 56 |
| ОЛЕНА БОВДИР. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА..... | 61 |
| ДАРІЯ БОРОДІЙ. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... | 63 |
| МАРІЯ БРАТКО. СТРУКТУРА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 67 |
| ОЛЕСЯ БРОВОДА. РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 73 |
| ЛІЛІЯ ВАЙДА. ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ІННОВАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕРМІНОЛОГІЇ..... | 76 |
| ОЛЕНА ГАБЕЛКО. ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США | 79 |
| ЯРОСЛАВ ГАЛЕТА. ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ПОКАЗНИК ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА..... | 83 |
| ІННА ГАЛІМСЬКА. ЗМІСТ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 87 |
| ГАННА ДАВИДЕНКО. ВКЛЮЧЕННЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ..... | 93 |
| ВІТАЛІЙ ДЕМЧЕНКО. ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ..... | 96 |

| | |
|---|-----|
| МИКОЛА ДУБІНКА. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВНЗ | 99 |
| ОКСАНА ДУБРОВА. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ | 105 |
| ОЛЬГА ДЯЧКОВА. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ | 109 |
| ДІАНА ЗАПОРОЖЕЦЬ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗДІЙСНЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗА ПІДТРИМКИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ | 113 |
| ВІКТОРІЯ ЗУБЧЕНКО. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ | 116 |
| АНАТОЛІЙ КАПЛЯ, СВІТЛАНА МУКОМЕЛ, МАКСИМ УДОВЕНКО. ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ У ОСВІТНІЙ СФЕРІ УКРАЇНИ | 121 |
| ОЛЕНА КИРИЧЕНКО. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ТА АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА | 125 |
| МАРІЯ КЛЕПАР. НАРОДНА МУДРІСТЬ ПРО УКРАЇНСЬКІ РОДИННІ ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ | 129 |
| СВІТЛАНА КОСТЬ, ВЯЧЕСЛАВ ЯСІНСЬКИЙ. ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧА КОНЦЕПЦІЯ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ | 131 |
| КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ | 135 |
| НАТАЛІЯ КОСТЮЧЕНКО. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ | 140 |
| ЮЛІЯ КОТЕЛЯНЕЦЬ. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ | 144 |
| КРИСТИНА КРИЛОВА. ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАКОМПАНІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 148 |
| ЛЮБОВ КУТОРЖЕВСЬКА ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ | 151 |
| ОКСАНА КУТОРЖЕВСЬКА. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ | 154 |
| ЛІЛІЯ ЛЕВИЦЬКА. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ | 158 |
| ОКСАНА МАКСИМЕНКО. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЛАНЦІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ | 161 |
| СВІТЛАНА МАШКІНА. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 167 |
| ЮЛІЯ МЕЛЬНІЧЕНКО. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТРЕНІНГІВ З КОРЕКЦІЙНОГО ПЛАСТИК-ШОУ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ РУХОВІ ПОРУШЕННЯ | 171 |
| ТЕТЯНА ПРИБОРА. ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В НІМЕЧЧИНІ | 176 |
| ОЛЕКСАНДР РАЦУЛ. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ | |

| | |
|---|-----|
| ПЕДАГОГІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 180 |
| ІВАННА РУДЕНКО. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ | 185 |
| ЮЛІЯ РУДЕНКО. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ – ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА..... | 187 |
| АНДРІЙ СЕМЕЗ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА..... | 190 |
| ІРИНА СМІРНОВА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ ЗІ СПЕЦДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ У ВИЩОМУ ЛЬОТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ | 195 |
| ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВИМІРАХ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ..... | 200 |
| ТЕТЯНА СТРИТЬЄВИЧ. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА | 203 |
| ОЛЕНА ТРИФОНОВА. ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННЯХ | 206 |
| МАРІЯМ УЙСІМБАЄВА. СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ | 211 |
| НАТАЛІЯ УЙСІМБАЄВА. САМОВИХОВАННЯ ЯК ВИЩА ФОРМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ | 215 |
| ІРИНА УСАТОВА. СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ..... | 219 |
| ЮЛІЯ УШАКОВА. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ. | 221 |
| ОКСАНА ФЛОНЕНКО. ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ А.Б. РЄЗНІКА..... | 224 |
| ЧЖОУ МИН. О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К КЛАССИЧЕСКОМУ ИСКУССТВУ | 227 |
| НАТАЛІЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО. РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ..... | 232 |
| АНОТАЦІЇ | 236 |

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 135

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 26.12. 2014 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 31. Тираж 300. Зам. № 7674.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua