

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 140

Кіровоград – 2015

ББК 74.580

Н-37

УДК 378

Наукові записки / Ред. кол.: В.В. Радул, В.А. Кушнір та ін. – Випуск 140. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 208 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. Радул О. С. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Растригіна А. М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Ткаченко О.М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 6. Черкасов В. Ф. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Шандрук С.І. | – доктор педагогічних наук, доцент; |
| 8. Савченко Н.С. | – доктор педагогічних наук, доцент; |
| 9. Кравцова Т.О. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(*протокол № 11 від 27 квітня 2015 року*).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-7406-57-8

© Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка, 2015

УДК 37(09)

СПРОБИ ВІДКРИТТЯ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVIII СТОЛІТТЯ

Ольга РАДУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми. XVIII століття ознаменувалося новими ознаками й досягненнями в розвитку освіти і науки, культури та мистецтва українського народу. Література і мистецтво звільнилися від релігійних канонів, а практичні потреби суспільства вимагали подальшого розвитку освіти і науки, видання праць з філософії, історії, математики, медицини тощо. Тому цілком закономірним було створення проектів щодо відкриття осередків освіти та науки на території України.

Метою статті є аналіз історичних документів щодо спроб відкриття університетів в Україні в другій половині XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. У XVIII ст. на території України існувало два вищих навчальних заклади – у Львові та Києві. У Львові університет був заснований у 1661 р. на базі єзуїтської колегії і до 1773 р. повністю перебував під контролем ордену єзуїтів. 75 % у студентів у ньому становили поляки, решта були українцями та представниками інших етнічних груп. Після поділів Польщі Львів відійшов Австрійській імперії. Для зміцнення централізації влади та онімення багатонаціональної держави уряд імператора Йосифа II велику увагу приділяв розвитку освіти, зокрема й вищої, тому в 1784 р. ще раз засновується університет у Львові. Низка підрозділів колишньої єзуїтської академії стали його підгрунтям. Львівський університет наділявся такими ж правами, як і інші університети Австрійської держави. У Києві діяла Києво-Могилянська академія, створена у 1632 р. на основі об'єднання братської школи (1615 р.) і Лаврської школи (1631 р.). Однак цей заклад підпорядковувався духовній владі.

Більшість українських земель у другій половині XVIII ст. входила до складу Російської імперії: в середині століття на правах автономії, а згодом у складі кількох губерній. Заснування університетів в Росії відбувається у XVIII ст., зокрема у Петербурзі у 1725 р. і в 1755 р. у Москві. У порівнянні із західноєвропейськими університетами в них не було богословського факультету.

Із відкриттям Московського університету українська громадськість почала розробляти проекти і пропозиції заснування університетів на території України. Вивченню цього аспекту історії вітчизняної вищої школи не приділялося

спеціальної уваги. Окрема інформація міститься у дослідженнях С. Сірополка (1937) [7], З. Хижняк (1988) [8], В. Микитася (1994) [4], А. Алексюка (1998) [2]. На підставі цих досліджень та першоджерел у даній статті спробуємо розкрити цю історію.

Одним із перших був проект створення університету в Батурині – місті, в яке із Глухова повинна була бути перенесена гетьманська столиця. На прохання останнього гетьмана Лівобережної України Кирила Розумовського його вихованець Григорій Теплов склав проект майбутнього університету. Зауважимо, що проект не реалізувався, однак має історичну цінність як спроба створення першої світської вищої школи в Україні у складі трьох факультетів (філософського, юридичного, медичного). Проект був зачитаний у Товаристві Історії і Древностей Російських при Московському університеті та опублікований у «Чтениях» цього товариства [5]. У наш час дослідник педагогіки та історії вищої школи А. Алексюк українською мовою подав уривки з нього у підручнику «Педагогіка вищої освіти України» (1998) [2]. Зупинимося на його характеристиці детальніше.

Проект мав «Вступ» і кілька розділів. У вступній частині аналізується стан шкільної справи в Україні, наголошується, що низький рівень знань випускників чинних навчальних закладів спричинений недостатньою кількістю «знатних і достойних» професорів. Зверталася увага на давнє і постійне бажання багатьох учитися, схильність молоді до наук: «В склонности народа Малороссийского к учению и наукам нималого сомнения нет, потому что в Малой России от давнего времени заведенные школы, не имея никакого к себе содержания, а учащиеся и по силе уже обученные никакого одобрения, не токмо по сие время не ослабевают, но еще по временам число учеников большее оказывается, и желающие понять свыше того, что в малороссийских школах преподается, добровольно, полага надежду на щедрость подателей, выходят в Польские училища, Немецкие университеты, а иногда и до Рима прохаживали...» [1, с. 67].

У першому розділі «Проекту» йшлося про прибутки та основні статті витрат. Розділ мав дві частини: 1) прибутки тимчасові; 2) прибутки постійні.

Тимчасові прибутки і витрати призначалися для побудови університетської церкви, будівництва семінарії, помешкань для професорів і магістрів, закупівлі університетської бібліотеки, будівництва друкарні, створення книжкової лавки, закладання ботанічного саду, будівництва анатомічного приміщення, закупівлі фізичних і математичних приладів, хірургічних інструментів, спорудження лікарні.

Постійні витрати призначалися на утримання будівель, придбання книг та інструментів, утримування семінарії, підтримку тієї частини студентів, із середовища яких поповнюватиметься професорсько-викладацький склад, оплату праці церковних діячів, професорів, магістрів (своїх і спеціально запрошених з інших країн), службовців університету, утримування ботанічного саду, садівників, інших працівників, утримування лікарні, дирекції та службовців.

У проєкті також визначалися й можливі джерела фінансування, зокрема, прибутки від друкарні, книжкової лавки тощо.

У другому розділі «Про університетські закони» йдеться про внутрішній розпорядок університету. Зазначено, що фундатором університету і його протектором (покровителем) є граф Кирило Розумовський. Здійснення урочистого відкриття університету передбачалося за зразком європейських університетів з подальшим святкуванням цієї події кожні 50 років.

Ректор мав переобиратися щорічно з професорів. Його обов'язки визначалися за європейськими зразками.

Університетськими справами мав керувати Директоріум у складі ректора і кращих професорів. Директоріум повинен засідати двічі на тиждень. На нього покладалися функції суду і розроблення нових положень, які регулювали б університетське життя.

Спеціальне Положення мало регулювати поведінку студентів. Ніхто зі студентів не міг підлягати будь-якому суду, окрім університетського Директоріуму (за винятками, що передбачали кримінальну відповідальність).

Прийом до університету згідно з проєктом мав здійснювати безпосередньо ректор, який особисто проводить іспит. Усі бажаючі навчатися в університеті, зі шкіл малоросійських (і польських), мали подати посвідчення школи «о честном состоянии и поступках», скласти іспит і присягну, обов'язково знати латину, щоб розуміти лекції закордонних професорів, тобто як бачимо, мати певний рівень знань та гарну поведінку.

Зауважимо, що проєкт уможливував вступ до університету кріпаків, однак за умови їхнього звільнення з кріпацтва. В такому разі

«відпускна» поміщика мала зберігатися в архіві університету й повертатися випускникові після закінчення навчання. Якщо ж молода людина не виправдовувала сподівань, тоді «відпускна» поверталася б поміщикові. Студентам, зокрема й вихідцям із соціальних низів, дозволялося носити шпагу або шаблю.

Певні вимоги висувалися до студентів. Насамперед, кожен студент був зобов'язаний беззаперечно дотримуватися університетських законів за прийнятою формою. Навчання в Батуринському університеті мало тривати не менше трьох років. За пропущені навчальні години студентом передбачався штраф. Після закінчення навчання кожен студент мусив звітувати про досягнуті успіхи на публічних диспутах, надрукувавши заздалегідь відповідний текст. Ті випускники, які успішно пройшли вся випробування, мали отримати атестат за підписом ректора. Передбачалося в такий же спосіб присвоювати звання магістра, доктора і професора.

Відповідно до проєкту, професор мав читати лекції чотири дні на тиждень по дві години щодня, а педагогічне навантаження магістра мав визначати ректор.

Співробітникам університету передбачалися всілякі пільги. Зокрема, їхні помешкання звільнялися від будь-яких постояльців.

Особливу пошану мали виявляти ректору. Проєктом передбачався спеціальний церемоніал: під час публічних актів ректор одягає спеціальне вбрання з прикрасами й офіційними відзнаками, за звичаями вченого корпусу йому віддаються належні почесні. Ректор визначає розпорядок навчання, і всі викладачі і студенти мають виконувати його вказівки.

Батуринський університет урівнювався в правах із Московським університетом.

Згідно з третім розділом проєкту передбачалася організація семінарії при університеті, в якій мало навчатися 40 учнів. Мета семінарії полягала у підготовці для університету вчителів, докторів, магістрів і професорів з малоросіян, щоб не потрапити в залежність від уже існуючих училищ Києва, Чернігова, Переяслава, Білгорода.

До навчальної програми семінарії Г. Теплов включив вивчення латинської мови, латинської літератури, історії, географії, арифметики, геометрії, французької і грецької мов, музики, фехтування.

До семінарії повинні прийматися діти зі збіднілих шляхетських родин, вихідці з середніх і нижчих станів, з тим, щоб українців, або як зазначалося у документі «природные малорусские люди», могли здобути ґрунтовну освіту. Семінаристи мали утримуватися за державний кошт, а ті з них, хто вступив до

університету, забезпечувалися б житлом і стипендією.

У четвертому розділі проекту «Про університет та його професії» визначається зміст навчання в університеті: латина, риторика, логіка, метафізика, геральдика, історія, географія, філософія, «нрави природні», юриспруденція, природничі науки (теоретична, прикладна й експериментальна фізика, математика, анатомія, хімія, ботаніка, історія природи, геодезія та астрономія).

Згідно з проектом Батуринського університету навчальний процес у закладі очолює ректор. Він особисто чотири рази на рік у семінарії та університеті приймає екзамени, один раз – прилюдно. Перед початком навчального року він виголошує публічну промову, славить імператора і протектора, визначає кращих студентів. Вибори нового ректора проводяться в кінці кожного навчального року.

Кирило Розумовський, маючи проект університету, листувався з професором Московського університету Міллером у справі заснування вищого навчального закладу у Батурині, а у 1761 р. навіть відвідав університет у Москві і оглядав його [7, с. 201].

У 1763 р. гетьман К. Розумовський разом із генеральною старшиною склали на ім'я Катерини II петицію про відновлення колишніх прав і привілеїв Малоросії. З-поміж різних пропозицій нашу увагу привертають питання про відкриття двох університетів (у Києві та Батурині) та кількох гімназій на зразок західноєвропейських. Так, у пункті 19 говорилося: «Завесьь и в Малой России два университета и несколько гимназий; первый из оных университетов, состоящий в четырех факультетах, может быть в Киеве, на том месте, где ныне Киево-братский училищный монастырь, из которого монахов должно вывесьь, и на том месте построить дома для учителей и учеников; ибо во время основания Киевских школ антецессором моим, малороссийским гетманом Петром Конашевичем-Сагайдачным, а после того митрополитом Петром Могилою, монастыря там не было, а было только братство, то есть такое место, где могли жить светские и духовные люди, приходящие для учения; а другой в Батурине, состоящий из трех факультетов, кроме богословского ... Оныи университеты и гимназии всеподданейше просим, чтоб в вечные времена состояли в всемилостивейшем Вашего императорского величества протекции, а непременно кураторами Киевского университета чтоб был первым гетман, а вторым митрополит киевский для богословского факультета, в который он, согласно с гетманом

должен определять профессоров из монахов или из белых священников и наблюдать за ними, чтоб они никакого противного православного вере учения не вводили, а Батуринского и гимназий чтоб куратором был гетман» [4, с. 178].

Одночасно висловлювалася пропозиція відкриття при університетах і гімназіях друкарень для видання церковних і світських книжок, які б не суперечили православ'ю і самодержавству та виходили б під наглядом кураторів. Кошти на утримання університетів і гімназій пропонувалося збирати із церковних прибутків, митних зборів та частково з податків на війсьکو.

У 1764 р. професор Московського університету Пилип Дільтей у своєму проекті системи освіти в Росії намічав відкриття університету в Україні, у Батурині. Тоді ж на ім'я Катерини II надійшла петиція української шляхти та козацької старшини разом з гетьманом про відкриття університетів у Києві та Батурині. Однак всі ці прохання і звернення враховані не були, університети на території України не були засновані, навіть на базі Києво-Могилянської академії, де були професори, студенти та приміщення.

У 1765 р. тодішній управитель України П. Румянцев подав проект про заснування університету у Чернігові або Києві [7, с. 201].

На початку 1766 р. адміністрація київської академії звернулася до генерал-губернатора Глібова з клопотанням про підтвердження своїх прав і привілеїв. Генерал-губернатор, зі свого боку, направив 1 лютого 1766 р. доповіді Катерині II. Серед низки прохань у доповіді висловлювалася пропозиція про відкриття в академії принаймні двох факультетів – математичного і медичного, що означало б перетворення академії на університет. Однак це не було зроблено. Катерина II обмежилася тільки тим, що на підтримку Київської академії розпорядилася тимчасово видавати їй щорічно по 500 карбованців [4, с. 180–182].

Громадськість продовжувала висловлювати стурбованість станом середньої і вищої освіти в українських землях. Коли Катерина II у 1767 р. вирішила створити Комісію для вироблення проекту нового Уложення, українське населення підготувало накази депутатам, що мали взяти участь у роботі цієї комісії. Низка наказів, зокрема чернігівської, переяславської, київської, стародубської, ніжинської, батуринської, сумської громад, домагалася відкриття університету в Україні, до того ж більшість наказів не визначала місця заснування вищої школи, тільки наказ переяславської громади визначав Переяслав, київської – Київ, сумської – Суми.

У наказі малоросійським депутатам Глухівська громада мотивувала відкриття університету в Україні так: «А и в здешнем народе и особеннейшая к наукам склонность и охота выдается, но, за отдаленностью от здешнего краю университетов и другими препятствующими неудобствами, не имеют к тому способу, а иные, отсылая детей своих в иностранные земли, приходят в оскудение. Для того Её Императорского Величества всенижайше просыть, дабы всемилостивейше повеленно было учредить в Малой России рады свободных нужнейших наук университет и тот университет императорскими своими сохранить привилегиями, дабы и здешнее юношество чрез просвещение в науках могли удобнейше поспешествовать службою своею в пользу Государственную» [7, с. 202].

Слобідське дворянство домагалось впровадження в Харківському колеґіумі університетської програми з додатковими класами і вивченням французької та німецької мов, математики, геометрії, інженерної справи, артилерії, геодезії та малювання [4, с. 182].

Усі ці звернення до імператриці про заснування університету на українських землях залишилися тільки історичними пам'ятками. Наприкінці 1768 р. Комісія з укладання проекту нового Уложення просто була розігнана.

Однак у XVIII ст. була ще одна спроба відкрити вищу школу. Такий задум належав Григорію Потьомкіну і пов'язаний із просуванням кордонів Російської імперії на південь України. У 1783–1784 рр. він заклад неподалік невеликого татарського села Кайдаки на березі Дніпра місто Катеринослав як адміністративний центр «малоруського» південного краю – Катеринославського намісництва і водночас задумав відкрити в новому місті університет з академією мистецтв та музики і ботанічний сад. Як зауважує С. Сірополко, 16 січня Сенат навіть видав наказ про те, що Катерина II дозволила на дарованій

нею князю Г. Потьомкіну землі при озерках у Катеринославі збудувати дім для приміщень грецької гімназії та інших шкіл, що мали належати до Катеринославського університету [7, с. 207]. Почали навіть будувати професорський корпус. На кафедру історії запрошували французького офіцера Гюшена. Передбачалося будівництво астрономічної обсерваторії та гуртожитку (бурси) на зразок Латинського кварталу [4, 184–185]. Однак через початок нової війни з турками і ці наміри не здійснилися.

Висновки. Отже, у другій половині XVIII ст. існували різні проекти і пропозиції створення університетів на території України, але деякі з них так і не втілилися в життя і залишилися історичними пам'ятками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии. Со введением и примечаниями Н. И. Петрова: Отделение 2: в 5 т. – К., 1904–1908. – Т. 3.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Лазаренко Є. К. 300 років Львівського університету / Є. К. Лазаренко. – Львів, 1961.
4. Микитась В. Л. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Л. Микитась. – К.: Абрис, 1884. – 288 с.
5. Проект к Учреждению Университета Батуринского, 1760 года. Писан Гр. Ник. Тепловым для графа Гетмана // Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете. – М., 1863. – Кн. 2. – С. 67–85.
6. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.): Монографія / О. С. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
8. Хижняк З. И. Кієво-Могилянська академія / З. И. Хижняк. – К.: Вища школа, 1988. – 265 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної освіти і виховання.

УДК 378.4:613/614–057.875

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Марина ГРИНЬОВА, Ірина ДУДКА (Полтава)

Постановка проблеми. Реальна освітня практика у вищих навчальних закладах вимагає вирішення проблеми здійснення професорсько-викладацьким складом професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на збереження й розвиток здоров'я студентської молоді,

запобігання негативних впливів навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем здоров'я молоді засвідчує, що питання здоров'язбереження у навчально-виховному процесі вивчаються у таких основних напрямках:

медичному (М.Амосов, Г.Апанасенко, Т.Бойченко, Л.Боярська, Е.Казін, Л.Попова та інші), валеологічному (І.Бабін, І.Брехман, М.Гончаренко, С.Страшко, Г.Зайцев, Н.Субота та інші), психологічному (І.Бех, О.Хухлаєва та інші).

У сучасній освіті формування здоров'я студентської молоді здійснюється на основі різних підходів, найважливішими з яких є: гуманістичний (В.Безрукова, І.Бех, Є.Бондаревська, Є.Вайнер, Г.Зайцев, Е.Казін, О.Іонова, Ю.Науменко, О.Савченко, В.Сухолинський, І.Якиманська та інші), відповідно до якого студенти і їх здоров'я виступають найважливішими педагогічними цінностями, а отже, не молодь треба пристосовувати до освітнього процесу, а цей процес – до молоді; культурологічний (Г.Апанасенко, В.Бобрицька, Е.Вайнер, С.Волкова, В.Горащук, С.Кириленко, В.Морозова, В.Оржеховська, Л.Попова, О.Савченко, Л.Татарнікова та інші) – розгляд культури здоров'я як невід'ємної частини загальної культури людини; компетентісний (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко та інші), згідно з яким результатом освіти має бути набуття студентською молоддю здоров'язберігаючої компетентності, тобто властивостей, спрямованих на збереження здоров'я – свого та оточення.

Разом з тим у педагогічній науці проблема професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу не вивчена належним чином, не здійснено всебічного аналізу змісту та структури цієї діяльності.

Мега статті полягає у визначенні сутності професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу

Виклад основного матеріалу.

Впровадження технологій здоров'язберігаючої педагогіки, вибір, адекватних віку студентської молоді, освітніх технологій, спрямовані на запобігання перевтомлення і збереження здоров'я майбутніх учителів. При цьому особлива увага спрямована на інтелектуальне здоров'я – можливість відкрити наш розум для нових ідей та досвіду, які можуть допомогти в поліпшенні особистої, групової та суспільної взаємодії [2].

На шляху до інтелектуального здоров'я необхідно витратити більше часу на навчання, наприклад читання книг, журналів і газет.

Принцип підтримання здоров'я, тобто цінностей здорового способу життя, валеологічних знань і умінь, мотивації студентів на здоровий спосіб життя, здійснюється через

зміст навчального матеріалу навчальних предметів, які розкривають сутність основних компонентів здоров'я і здорового способу життя за допомогою організації взаємодії учасників педагогічного процесу, в якому формуються цінності, ідеали здоров'я і розуміння певних способів його досягнення.



Рис. 1 Структура інтелектуального здоров'я

Принцип зміцнення здоров'я ґрунтується на механізмі нарощування, накопичення здоров'я, підвищує резерви адаптації, збільшення резервів здоров'я (або зміцнення здоров'я). Реалізація даного принципу в технології навчання передбачає наявність способів підвищення адаптивності студентської молоді до стресогенних факторів навчання в ході занять. Освітній процес на заняттях, спрямований на збагачення морального досвіду, повинен відповідати меті зміцнення соціального компонента здоров'я студентів. Ефективність перерахованих механізмів багато в чому залежить від рівня культури здоров'я людини, яка розвивається в цілеспрямованій педагогічній діяльності. У зв'язку з цим зрозуміла роль педагогічного фактора в структурі здоров'язберігаючого забезпечення життєдіяльності студентів. Загальним керівництвом до дії є принцип здоров'яцентризма (В. Н. Ірхін, 1996) [3], який включає в себе: цільову орієнтацію учасників педагогічного процесу на здоров'я як пріоритетну цінність і основний результат діяльності; спрямованість змісту та організації навчально-виховної роботи на виникнення потреби студента в здоров'ї та здоровому способі життя, його валеологічній грамотності; методи і форми організації всіх видів діяльності молоді, що забезпечують зниження вартості їхнього здоров'я; розвиток культури здоров'я вчителів; організацію здорового предметно-просторового середовища аудиторного приміщення тощо.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо підтримання, збереження та зміцнення здоров'я студентів. Здоров'язберігаюча технологія – це побудова послідовності факторів, що попереджають руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих

для здоров'я умов. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти [7]:

- сприятливі умови навчання студентів у вищому навчальному закладі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності. Здоров'язберігаючі технології дозволяють:

- сформувати соціальну зрілість випускника;
- забезпечити можливість студентам реалізувати свій потенціал;

- зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я студентської молоді.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі види:

- захисно-профілактичні – спрямовані на захист студентів від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно-гігієнічні вимоги, чистота, щеплення, ін.);

- компенсаторно-нейтралізуючі – використовуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинки, вітамінізація харчового раціону тощо);

- стимулюючі технології – дозволяють активізувати власні ресурси молодого організму (загартовування, фізичні навантаження);

- інформаційно-навчальні – покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я.

Аналіз інформаційних джерел дав змогу стверджувати, що здоров'язберігаюче навчання – це навчання, яке включає в себе сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, психологічних, педагогічних), здоров'язберігаючих технологій, які використовуються вищим навчальним закладом, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я студентів, на покращення їх настрою та самопочуття, на створення сприятливих умов для їх розвитку та саморозвитку, на покращення їх функціонального стану організму, підвищення їх адаптаційних можливостей та формування мотивації на здоровий спосіб життя.

Здоров'язберігаюче навчання – це навчання, яке сприяє збереженню та зміцненню здоров'я

студентів завдяки створенню сприятливих умов (гігієнічних, методичних, психічних, педагогічних тощо).

Варто відмітити думку М.Безруких у тому, що ігнорування здоров'язберігаючих умов під час проектування педагогічного процесу створює фактори ризику для здоров'я всіх його суб'єктів [6]. Серед факторів автор відзначає, що особливу шкоду здоров'ю наносить невідповідність методик і технологій навчання віковим і функціональним можливостям студентів, нерациональна організація навчальної діяльності, недостатня обізнаність викладачів у питаннях збереження та зміцнення здоров'я студентів, відсутність системи роботи з формування ціннісного ставлення до здоров'я й здорового способу життя.

Причинами слабого здоров'я студентів є відсутність оздоровчого спрямування освітнього процесу, а також втома та перевтома, перебування в постійному стресі. Саме тому акцент робиться на пріоритетності оздоровчого спрямування навчально-виховного процесу педагогами, що становить базисну основу педагогічної здоров'язберігаючої діяльності. Проте варто зазначити, що під час планування навчально-виховного процесу та фізичного виховання, які повинні мати оздоровчу спрямованість, важливим є урахування особистісно-орієнтованого підходу до студентської молоді.

Таким чином, виходячи із вище означеного виділяємо першу умову – пріоритетність оздоровчого спрямування навчально-виховного процесу в ВНЗ.

Оскільки оптимальність створення здоров'язберігаючого середовища, спрямованого на збереження та зміцнення здоров'я студентів залежить не лише від свідомого ставлення викладачів до збереження й зміцнення здоров'я студентів, але й від переконаності їх у пріоритетності оздоровчої діяльності в навчально-виховній роботі з ними, тому наступною умовою створення здоров'язберігаючого середовища є комплексність реалізації всіх його компонентів з обов'язковим урахуванням особистісно-орієнтованого підходу до кожного вихованця. Нерегулярне, час від часу, проведення деяких традиційних нормативних заходів, що входять до складових компонентів здоров'язберігаючого середовища (привітрювання та освітлення приміщень, температурний режим, туристичні походи, дні здоров'я тощо), негативно впливає на стан фізичного й психічного здоров'я молоді [4].

Не можна не враховувати й той факт, що збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді залежить також від достатньої матеріально-технічної бази, обов'язковому поєднанні її з відповідними за розміром і

призначенням приміщеннями, груповими кімнатами й територією, що є важливим як для фізичного, так і для психічного розвитку студентів.

Таким чином, весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має бути підпорядкований провідній меті – збереження здоров'я студентів. Саме за таких умов проведення роботи з студентською молоддю з усіх напрямів, у першу чергу, має містити оздоровча спрямованість. Досить важливо, щоб викладач умів доцільно застосовувати нетрадиційні заходи – сучасні оздоровчі технології, які сприяють зміцненню здоров'я студентів.

Педагог під час застосування здоров'язберігаючих технологій повинен володіти відповідними знаннями: про вплив обраних технологій на організм молоді, знати стан здоров'я кожного студента, відчувати міру, щоб не нашкодити, обирати технології, що відповідають студентам.

Обґрунтовані умови створення здоров'язберігаючого середовища полягають у комплексі їх застосування з обов'язковим запровадженням особистісно-орієнтованого підходу, тісно взаємопов'язані між собою та доповнюють одна одну й тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному створенню здоров'язберігаючого середовища в ВНЗ.

Під час констатувального експерименту проводилося анкетування студентської молоді (усього 518 респондентів) також у процесі анкетування брало участь 38 викладачів, з якими було проведено інформаційні бесіди щодо специфіки змісту здоров'язберігаючих технологій і створення здоров'язберігаючого середовища та обговорено на методичному семінарі суть відповідних питань анкети.

Правильне уявлення про зміст понять «здоров'язберігаючі технології» мають у середньому в експериментальних групах – 72 %, а в контрольних – 67 %, «здоров'язберігаючі компетенції» – 58 % і 61 % відповідно. Під «здоров'язберігаючими технологіями» слід розуміти засоби реалізації здоров'язберігаючої діяльності, а під «здоров'язберігаючими компетенціями» – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини. На запитання «Чи хотіли б Ви підвищити рівень здоров'язберігаючої компетенції» відповіли «так» 93,5 % студентів.

Виходячи з результатів констатувального етапу, можна сказати, що самооцінка рівня здоров'язберігаючої компетенції студентів є низькою (75 %), оскільки більшість змістових складників цього поняття ними раніше не були засвоєними; адекватне уявлення про основні поняття процесу здоров'язбереження мають тільки 61 % студентів. Але необхідно зазначити,

що 94 % респондентів висловили відверте бажання підвищити рівень власної здоров'язберігаючої компетенції та вважають, що в майбутньому їм будуть необхідні знання щодо здоров'язбереження (більше 90 % опитуваних).

Отримані викладачами на консультаціях знання щодо змісту здоров'язберігаючих технологій, їх дидактичних можливостей, які змінюють безпосередньо зміст педагогічної діяльності, окреслення напрямів педагогічної діяльності, зорієнтованих на збереження і зміцнення здоров'я студентів, виявлення вагомих недоліків і суперечностей в організації методичної роботи, що потребують негайного усунення, дозволили їм впроваджувати нові способи здоров'язберігаючої діяльності у навчально-виховний процес. Усе це зумовило кількісні та якісні зміни у використанні здоров'язберігаючих технологій порівняно з констатувальним експериментом.

За результатами анкетування, проведеного після закінчення формувального експерименту в обстежуваних групах, було виявлено такі дані: адекватне уявлення про зміст поняття «здоров'язберігаючі технології» сформувалося у викладачів та студентів і становить 81 % і 54 %, до цього показники дорівнювали – 52 % та 33 % відповідно.

Під упровадженням здоров'язберігаючих технологій у процес навчання вищого навчального закладу ми розуміємо інтегративну сукупність знань, умінь і навичок у роботі з навчальною інформацією із застосуванням здоров'язберігаючих технологій для досягнення високої якості результатів навчально-виховного процесу.

Висновки. Оптиміальне впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес вищого навчального закладу буде ефективнішим за умови дотримання сукупності дидактичних умов:

а) здійснення навчального процесу на основі здоров'язберігаючих технологій із застосуванням методичних складників здоров'язберігаючого навчального середовища;

б) забезпечення високого рівня предметної компетентності викладачів для ефективного здійснення навчального процесу із застосуванням здоров'язберігаючих технологій;

в) створення психолого-педагогічної мотивації суб'єктів навчання (студентів та викладачів) до впровадження здоров'язберігаючих технологій;

г) здійснення процесу навчання з орієнтацією на міжпредметну інтеграцію, яка сприяє збагаченню, систематизації та закріпленню інтегративних знань.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Здоров'я через освіту: спецкурс // Підручник для Директора. – 2011. - №11/12. – С. 36-72.
2. Педагогіка здоров'я: спецвипуск // Завуч (Шкільний світ). – 2011. - №18. – С. 2-23.
3. Гонтаровська Н. Діяльність навчального закладу в контексті школи сприяння здоров'ю / Н. Гонтаровська // Директор школи (Шкільний світ). – 2007. - №39. – С. 29-31.
4. Кліх Р. Здоров'язберігаюче середовище: спробуймо творити / Р. Кліх, Л. Кліх // Освіта. – 2010. – № 44/45. – С. 10.
5. Коршок С. І. Впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес / С. І. Коршок // Психологічна газета. – 2010. - №7. – С. 3-8.
6. Ликова В. Психотерапевтичний підхід як один із шляхів підвищення якості освіти / В. Ликова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. - №2. – С. 20-29.

7. Панькова Н. Організація здоров'язпрямованої діяльності навчального закладу / Н. Панькова // Директор школи (Шкільний світ). – 2013. - №4: Освітній простір управління. – С. 1-5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Коло наукових інтересів: впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес

Дудка Ірина Анатоліївна, магістр управління навчальним закладом Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Коло наукових інтересів: формування здоров'язберігаючої компетентності

УДК 371.34:78

ФАХОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Стратегія розвитку мистецької освіти сьогодення пов'язана із внесенням інноваційних перетворень до її змісту й має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо якісної підготовки професійно компетентного педагога-музиканта, що, на наш погляд, потребує удосконалення мистецько-технологічних шляхів її реалізації. Тобто, досягнення внутрішньої єдності мистецької освіти має відбуватися за рахунок осягнення духовних важелів мистецтва й удосконалення мистецької практики [1, с.32].

У системі підготовки майбутнього педагога-музиканта цикл вокально-хорових дисциплін й хорове диригування зокрема, займає одне із провідних місць, оскільки визначається специфікою роботи фахівця, спрямованою на практичне вирішення завдань формування духовності підрастаючого покоління засобами хорового мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальноприйнятими є положення навчальної програми з курсу хорового диригування [2]. Його метою є виховання у студентів любові до хорового мистецтва, диригентської діяльності, оволодіння знаннями з теоретичних основ диригування, а також виконавськими навичками та уміннями, необхідними для практичної роботи з хором. В класі хорового диригування вирішується комплекс завдань, що є специфічним для хорового мистецтва, як для виду мистецтва, так і як для навчального предмету. А саме: розвиток усіх необхідних для хорового диригента фахових компетенцій:

мелодичного, гармонічного, вокального, внутрішнього слуху, ладово-ритмічного відчуття, музичної пам'яті, музичного мислення; формування навичок самостійної роботи над партитурою (спів хорових партій, акордів, виконання хорової партитури на фортепіано, усний та письмовий музично-теоретичний і вокально-хоровий аналіз твору), а також навичок свідомого, активного, глибокого диригентського втілення хорового твору з обґрунтованою інтерпретацією.

В процесі занять з хорового диригування студенти вивчають художньо повноцінні зразки української й зарубіжної хорової літератури різних епох та стилів, народнопісенної творчості, пісень написаних для дітей, а в період практичної роботи із дитячим або ж студентським хоровим колективом відбувається ознайомлення майбутніх фахівців з організаційними та методичними основами роботи з хором, зокрема, з організацією хору та хорових занять, виробленням вокально-хорової техніки, елементів хорового звучання, музично-теоретичним навчанням учасників хору, виконавською діяльністю хору. Весь перелічений комплекс завдань враховується при складанні початкової та робочої програм з курсу.

Окреслення комплексу фахових компетенцій, що є вагомою складовою професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта й які формуються у відповідності до вищезазначених завдань з курсу хорового диригування, складає **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу. Відправною тезою в удосконаленні навчальної програми з диригування з метою поглибленого розвитку фахових компетенцій студента, для нас стала думка М. Корсавіна [3, с.16] про те, що істинним диригентом може бути тільки той, хто володіє високим рівнем загальної, професійної, виконавської культури, знає світову музичну та художню літературу, добре розуміється в гармонії, поліфонії, інструментовці, має досконалий диригентський апарат, що передбачає еластичні руки, вольовий рух, чіткість й ясність схеми, «музикальність» рук (О.В. Гаук).

Отже, в системі підготовки майбутніх педагогів-музикантів хорове диригування як навчальний предмет, на наш погляд, є одним із найбільш складних і специфічних серед інших видів професійної діяльності, оскільки потребує набуття інтегрованих фахових компетенцій, що є необхідною складовою професійної компетентності фахівця-музиканта.

Успішному вирішенню зазначених завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими дисциплінами, що забезпечують у комплексі фахову підготовку студента, а також посилюють його професійно-педагогічну спрямованість.

Оволодіння технікою диригування неможливе без навичок та вмій, пов'язаних з дисциплінами музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, музична література). Майбутній педагог-музикант має бути спроможним визначити гармонічний та ладофункціональний розвиток музично-тематичного матеріалу, чути структуру акорду і його розташування, утримувати без інструменту висоту тональності, сольфеджувати кожну партію окремо (горизонтально) і почергово (вертикально), переходити з однієї партії на іншу. Засвоєння вказаних дисциплін сприяє формуванню фахових компетенцій, необхідних для професійного виконавського втілення хорових творів.

Важливого значення для майбутнього фахівця набуває оволодіння інструментом, яке дає змогу студенту самостійно ознайомитися з хоровою партитурою, вивчити й проілюструвати з відповідними нюансами, фразуванням, темпами. Виконавська культура сприяє оволодінню методикою диригентсько-хорової роботи й є одним з проявів професійної компетентності майбутнього фахівця-музиканта.

Диригентська діяльність пов'язана також із постановкою голосу та основами вокалу. Правильне оволодіння вокальними навичками, свідоме засвоєння методики виховання

співацького голосу сприяють розвитку професійної компетентності студента.

Надзвичайно важливим є взаємозв'язок диригування з такими дисциплінами, як хорознавство й хоровий клас. Для усвідомленого сприйняття інтерпретації й виконання творів у класі та з хором необхідні теоретичні знання з курсу хорознавства, які реалізуються в практичній роботі з навчальним студентським хором, а під час проходження педагогічної практики - шкільним хором.

Навчальна робота у класі хорового диригування проводиться у органічній єдності та взаємодії таких важливих сторін, як: заняття з викладачем, репетиційна робота з концертмейстером, самостійна робота студента над творами репертуару та створенням індивідуальних творчих завдань, практична робота з колективом. Навчання у класі хорового диригування вирізняється тим, що на відміну від солістів-виконавців під час навчання студент не має змоги спілкуватися з своїм інструментом. З хором він починає працювати лише після оволодіння певним арсеналом диригентської техніки та ознайомлення з основами роботи з хором.

Таким чином, робота студента в класі хорового диригування передбачає опанування комплексом фахових компетенцій, пов'язаних із засвоєнням музично-теоретичних знань, диригентсько-хорових навичок та умінь набуттям індивідуальних особистісних якостей, що необхідні для компетентної організації хорового виконавського колективу. Це мають бути: знання з основ техніки диригування (історія зародження та розвитку диригентського мистецтва, особливості диригентської "мови", інформаційна природа диригентських жестів, диригентський апарат та його складові, основні метричні схеми, прийоми показу вступу та зняття, диригентські штрихи, засоби виразності в диригуванні тощо); знання з музично-теоретичних дисциплін, які допоможуть визначити особливості музичної мови (інтонація, мотив, музична фраза, тема, тип мелодичного руху, лад, темброве забарвлення), ладотональності (тональний план, прийоми зміни тональностей - відхилення, модуляції, співставлення), гармонічної мови (функції гармонії у формоутворенні), метр, ритм, розмір, жанровий стиль; знання теоретичних основ хорознавства (тип і вид хору), хорові партії співацькі голоси та їх природа (групи та класифікація голосів, дихання, тембр, діапазон - загальний, робочий, теситура, регістри, перехідні звуки), елементи хорової звучності (стрій - чистота звуковисотного інтонування, ансамбль - загальний, частковий, унісонний,

тембровий, ритмічний, динамічний тощо); знання виконавських засобів виразності та їх функції (темп, ритм, фразування, штрихи, кульмінація, прийоми зображальності у співі); знання методики роботи з хором (врахування особливостей психофізіологічного, музичного та вокального розвитку осіб різних вікових груп, особливості добору репертуару для дитячих, навчальних, професійних хорів, причини недоліків у вокально-слуховому розвитку та засоби їх подолання, прийоми роботи над строем, ансамблем, звукоутворенням, дикцією, співацьким та хоровим диханням).

Крім засвоєння інтегрованих компетенцій з профільюючих дисциплін, студент у класі хорового диригування має оволодіти комплексом власне диригентських та хормейстерських навичок та умінь як складової його фахової компетентності. Серед великої їх кількості особливої ваги набувають: усвідомлене використання мануальної техніки як засобу втілення художнього змісту твору у диригентському жесті; самостійне вивчення й грамотне виконання на фортепіано хорової партитури; точне у ладовому відношенні інтонування хорових партій (горизонтальне, вертикальне, сольфеджіо, з текстом, на склади, вокалізація), дотримання основних правил співу щодо співацької постави, звукоутворення й звуковедення, дихання (пофразне, ланцюгове), дикція, зосередження уваги на неточностях у виконанні та виправленні їх; здійснення "тональної настройки" від камертону «ля»; розкриття змісту твору на основі музично-теоретичного та вокально-хорового аналізу твору; створення власної інтерпретації твору; розрізнення відмінностей хорової музики різних епох та сторіч; спів з допомогою внутрішнього слуху "про себе" твору для слухового та вокально-інтонаційного його засвоєння; організація та проведення репетиційної роботи з хором; корегування вокально-хорового звучання при засвоєнні хористами твору; розспівування хору й подолання недоліків у звучанні, пояснення природи їх появи, використання різних прийомів для подолання труднощів; організація концертних виступів, підтримання відповідного тону у колективі під час виконання тощо.

Отже, зміст навчання у класі хорового диригування визначається набуттям студентами як інтегрованих фахових компетенцій, так і спеціальних, що притаманні власне такому виду діяльності. Робота у цьому напрямку має здійснюватися з урахуванням системи існуючих сьогодні науково-аргументованих загально-дидактичних, музичних та спеціальних принципів навчання. Серед останніх слід виділити принципи науковості, системності й послідовності, доступності й посильності,

наступності й перспективності, єдності усвідомленого й емоційного, художнього й технічного тощо. Функціонуючи в тісному взаємозв'язку, зазначені принципи утворюють досить міцний фундамент для набуття студентами професійної компетентності.

Принципово важливого значення в організації й здійсненні навчально-виховного процесу у класі хорового диригування має коректне використання й співвідношення методів і прийомів. Багатогранність диригентської професії вимагає комплексного підходу до формування у студентів диригентських навичок та умінь, що в свою чергу передбачає широке використання самих різноманітних методів навчання: вербальних, наочних, практичних, репродуктивних, проблемних.

Одним з найбільш поширених у практиці мистецької освіти є пояснювально-ілюстративний метод який поєднує вербальний і наочний методи (пояснення за допомогою слова та показ).

Вербальний метод передбачає використання бесіди, пояснення, розповіді, усного аналізу. Так, наприклад, при ознайомленні з твором спочатку проводиться бесіда про авторів музично-поетичного тексту, аналізуються та характеризуються особливості виражальних засобів (ладотональний план, гармонічна мова, музична форма, метро-ритмічна структура, динаміка та ін.), визначаються прийоми диригентського втілення.

З наочних методів застосовуються виконання твору на фортепіано, ілюстрація запису, показ викладачем диригентського його втілення під супровід концертмейстера, спів хорових партій. Завдяки дохідливості, емоційності та естетичному впливу показ створює можливості для наслідування, що дуже важливо для здійснення диригентської діяльності. Для усвідомленого оволодіння диригентською технікою та методикою роботи з хором корисно: відтворювати голосом хорові партії з тактуванням різними способами (сольфеджування, на склади, з текстом, вокалізація, з підтримкою інструменту, самостійне інтонування, спів напам'ять, гра та і спів хорової партії сольфеджіо та зі словами); співати мелодичну лінію хорові партії з одночасним виконанням хорової партитури на фортепіано; грати партитуру на фортепіано і одночасно співати вилучену з неї хорову партію; співати хорові партії, здійснюючи перехід з однієї на іншу; співати почергово звуки (тони), що складають акорд; транспонувати хорові партитури при виконанні на фортепіано на півтону вгору і вниз; самостійно визначати особливості та виконавські труднощі твору з наступним їх обговоренням з викладачем;

самостійно добирати вправи, розспівки для вокально-хорового розвитку та подолання складних епізодів у творі щодо мелодичного (звуквисотного) руху, ритму, темпу характеру тощо; здійснювати "настройку" на тональність твору від камертону "ля" та "роздавати" звук початкового акорду хоровим партіям згідно існуючих норм.

Важливого значення набувають також практичні методи, які не тільки допомагають в оволодінні основами диригентської техніки та практичної роботи з хором, а й впливають на розвиток творчої ініціативи студентів. Одним з найбільш ефективних у цьому відношенні можна вважати широке використання хрестоматійного матеріалу для хорового співу з методичними вказівками для диригента [4], а також вправ, як одного з способів реалізації практичних методів. Кожна вправа має конкретне призначення і спрямовується на виправлення недоліків у техніці диригування, удосконалення художньої виразності диригентського жесту та практичних умінь, навичок, потрібних для здійснення хорової роботи.

Неможливо оволодіти диригентською технікою, компетенціями, необхідними для практичного втілення без репродуктивного методу, який об'єднує словесні, наукові та практичні методи. Використання цього методу передбачає поглиблення раніше набутих знань, відпрацювання набутих умінь, навичок та їх удосконалення за допомогою цілеспрямованого добору музично-дидактичного матеріалу: системи вправ, хорових творів.

Велику користь приносить також проблемний метод, який в класі хорового диригування реалізується за рахунок виконання індивідуальних творчих завдань. Його використання спрямовується на активізацію мислення, розвиток креативності та самостійності студентів в оволодінні

мануальною технікою та методикою роботи з хором.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що зміст і завдання курсу хорового диригування як навчального предмету, що є одним із найбільш складних і специфічних серед інших видів професійної діяльності, визначається необхідністю набуття студентами в процесі його опанування як інтегрованих фахових компетенцій, так і спеціальних, що притаманні хоровому мистецтву як одному із видів мистецтва. Успішному вирішенню зазначених завдань сприяють міжпредметні зв'язки даного курсу з іншими дисциплінами, що забезпечують у комплексі фахову підготовку студента, а також посилюють його професіоналізм. Саме окреслений комплекс фахових компетенцій, що отримується студентом в процесі вивчення хорового диригування, забезпечує рівень його професійної компетентності й складає основу професіоналізму майбутнього педагога-музиканта.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
2. Програма навчального курсу «Диригування» за вимогами кредитно-модульної системи / Укл. Е.С. Заруба, А.М. Растригіна. – Кіровоград : КДПУ ім.В.Винниченка, 2006 – 38с.
3. Корсавин М. Мысли о дирижерском искусстве – О.: «ПЛАСКЕ» ЗАТ, 2008. – 156 с.
4. Заруба Е., Растригіна А. Хрестоматія з хорового диригування: навчально-методичний посібник для музичних відділень мистецьких факультетів. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2004 – 104с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: Модернізація професійної мистецької освіти, духовність освіти і виховання, впровадження педагогіки свободи в вітчизняний освітній простір

УДК 373

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Однією з проблем, що є актуальною останнім часом і розглядається у світовій та вітчизняній філософській та психолог-педагогічній науці про людину, є проблема соціалізації особистості. Теорія соціальних ролей й теорія соціалізації розвивалися інтенсивно після 1945 року на

Заході. Вони виникли на основі теорії “людської комунікації” соціолога і філософа Дж. Мида. Її суть полягає в тому, що людина розвиває здатність до само ототожнювання в процесі взаємодії з іншими людьми в міру того, як вона вивчає різні соціальні ролі: роль дитини, дорослого, учня, вчителя тощо.

З того часу поняття соціалізації було запозичене з теорії американського прагматизму і розвинуте теоретиками німецької педагогічної науки. Соціалізація розглядається як “вростання” людини у суспільство, що її оточує [11, с. 81].

Концепція соціалізації охоплює концепцію становлення та розвитку особистості й концепцію контактів людини із соціальним світом, що її оточує, і який впливає на неї, викликаючи певні реакції та дії. Отже, відбувається процес взаємодії на основі індивідуально-соціальної полярності. Одночасно, особистість, “вступає” до соціального оточення. При цьому соціалізація інтерпретується не тільки як забезпечення людини зразками нормативної поведінки у суспільстві, а й як створення між людських взаємин, без чого її особистість розвивалася б не повноцінно. Тобто людина не може розвиватися як особистість без суспільства, але й особистість не повинна “абсолютно розчинитись в абсолютному колективі” [10, с. 4]. Соціалізація не означає, що людина повинна пристосовуватись, дозволяти себе “соціалізувати”. Вона вільно вибирає лінію своєї соціальної поведінки, розглядаючи інших людей як рівноправних та рівноцінних соціальних партнерів [11, с. 82].

Отже, соціалізація – це процес, при якому індивідуум визначає свій особистий розвиток, сприяє йому, тобто своїй персоналізації, у процесі взаємодії із своїм соціальним навколишнім середовищем, таким чином самовизначаючись в соціальному і духовному самошуканні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В нашому сьогоденні, на думку зарубіжних і вітчизняних авторів (Д.І. Фельдштейн, М.Р. Гінзбург, Є.О. Климов, І.С. Кон, Н.С. Пряжников, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, П.С. Писарський, Г.А. Цукерман, В. Франкл та ін.), актуальність вивчення становлення особистісного самовизначення обумовлена, в першу чергу, тим, що кожне нове покоління молоді здійснює самовизначення по відношенню до іншої системи (ієрархії) цінностей, які існують у суспільстві. Дестабілізація соціального життя, нестабільність суспільства в цілому і, зокрема, криза звичних норм і цінностей, задають потенційно-об’єктивні труднощі у самовизначенні.

Мета статті полягає у формуванні ціннісно-орієнтаційної складової особистісного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи зміст особистісного самовизначення, Шарлот Мюллер зазначає, що самовизначення – це спроможність індивіда ставити такі цілі, які найбільш адекватні його внутрішній суті. Чим

зрозуміліше і чіткіше у людини виражене самовизначення, тим імовірніша самореалізація. Адже самореалізація – це процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріпленого у визнанні цих досягнень іншими. Самореалізуючись, особистість розвивається.

Ф. Пьорлз, розмірковуючи над сутністю особистісного самовизначення, говорив, що особистість, яка встала на шлях самовизначення, спроможна перебороти потребу шукати опору в зовнішній підтримці, бо їй властива спроможність цілком спиратися на себе – робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути готовою до нових змін свого життєвого шляху. Така людина перестає залежати від зовнішніх оцінок, вона схвалює себе і знаходить внутрішню основу в самій собі, її думка не зажата і не зафіксована рамками стандартних інтерпретацій, а, навпаки, безперервно розгортається і відповідає на ситуацію тут і тепер.

Вітчизняний психолог С.Л. Рубінштейн розглядає самовизначену особистість як суб’єкт, що взмозі вибудовувати лінію свого життя, об’єднуючи різні послідовні дії, форми діяльності, спілкування. С.Л. Рубінштейн зазначає, що особистісне самовизначення вступає в якості особистісної свідомості і активності, що виконують функцію організації, регуляції, забезпечення цілісності життєвого шляху людини.

На думку Л.С. Виготського, самовизначення відбивається у готовності людини свідомо і самостійно планувати і реалізовувати перспективи свого розвитку.

Отже, такі погляди на особистісне самовизначення дозволяють досліджувати людину в перспективі свого розвитку, свого можливого становлення. Іншими словами, з точки зору того, ким вона може бути і повинна це стати, а не того, якою вже емпірично є. Ефективність самовизначення залежить від того, наскільки в процесі виховання дорослі акцентують увагу на формуванні у дітей інтересу до оточуючого життя, потреби в активному відношенні до тої діяльності, в яку вони включаються.

Л.І. Божович акцентувала увагу на тому, що потреба в самовизначенні виникає на певному етапі життєдіяльності людини. І.В. Дубовина, підтверджуючи цю думку, виділяє такі ознаки психологічної готовності до самовизначення: сформованість на високому рівні всіх психологічних структур, насамперед самосвідомості; розвиненість потреб, що забезпечують внутрішнє багатство особистості, серед яких головне місце займають моральні

установки, почуття, часові перспективи, ціннісні орієнтації, життєвий сенс; становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й розуміння своїх інтересів, здібностей, особливостей.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що підґрунтям самовизначення є особистісне самовизначення, яке здійснюється в сфері цінностей і являє собою активне визначення власної позиції відповідно до соціально значущих цінностей. Так, М.Р. Гінзбург зазначає, що особистісне самовизначення – це самовизначення відповідно до цінностей, які задають особистісно значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відношень. Вагомість ціннісного самовизначення пояснюється тим, що, по-перше, є генетично висхідним; по-друге, є визначальним для розвитку всіх інших видів самовизначення. Тому, важливим елементом визначеності особи є її ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації доцільно уявити як внутрішнє начало людської діяльності. У цьому напрямку процес формування ціннісної орієнтації особистості є формування особистості в умовах її соціального оточення. Ціннісна орієнтація є стійким і цілісним соціальним утворенням, в якому концентрується увесь досвід, нагромаджений людством протягом свого існування. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки і діяльності, визначає її тривку смислової перспективи. Якщо мотивація дає відповідь на питання, ЧОМУ, ДЛЯ ЧОГО людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, ЗАРАДИ ЧОГО вона діє, чому присвячує свою діяльність, зокрема, у сфері культури і мистецтва. Але що означає це поняття у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній науках?

Поняття “цінність” у філософський обіг ввели у 60-х роках XIX століття німецькі неокантіанці Г.Лотце, Г.Коген та інші. З того часу це поняття, потреба в якому стала досить актуальною, завоювало міцні позиції у філософії, соціології, психології, культурології, педагогіці та інших науках соціально-гуманітарного профілю. Першими її дослідниками були філософи і соціологи, а вже згодом воно привернуло до себе увагу психологів, культурологів і педагогів. Але предметом більш глибокого вивчення проблема цінностей і ціннісних орієнтацій людини фактично постає з початку 1960 років. Її першими вітчизняними дослідниками стали В.П.Тугарінов, Л.Н.Столович, Б.О.Чагин, І.С.Попов, М.С.Каган, В.О.Василенко, В.М.Квачахія, Н.З.Чавчавадзе та інші.

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності, яка довгий час була загальноприйнятою у нашій літературі, визначала цінність як суб’єктивну значущість певних явищ реальності, тобто їх сенс з точки зору людини, суспільства та їх потреб. У цьому ракурсі ціннісний (аксіологічний) підхід до дійсності розглядався як пряма протилежність підходові пізнавальному, гносеологічному.

Так, якщо в межах останнього, особу цікавить об’єктивна сутність речей самих по собі, які вони є, то ціннісний підхід спрямований на з’ясування того, яке значення ці речі або явища можуть мати для людини або суспільства з точки зору їх потреб та інтересів.

Водночас практика сучасного життя підказує й інше розуміння цінностей. Наприклад, коли говориться про вищі духовні вартості, цінності справжнього, високого мистецтва, цінності історії й культури (а необхідність свідомого ставлення до них нині навряд чи хто наважиться заперечувати), стає дедалі очевиднішим, що їхнє призначення не може бути зведене лише до вдоволення потреб людського суб’єкта. Навпаки, самі ці цінності, їхня наявність певною мірою визначають сенс існування останнього. Вони не просто задовольняють його потреби, а в певному розумінні духовно творять або відроджують людину з усіма її потребами, інтересами, смаками тощо. Кожна справжня зустріч з мистецтвом, із кращими духовними здобутками людства відроджує, оновлює, внутрішньо збагачує особистість, насичує її існування незвіданим доти сенсом, – і це є не менш благодійним для людини, ніж будь яке вдоволення її кінцевих потреб.

Різні аксіологічні теорії фіксують приблизно одні й ті ж класи цінностей, узагальнюючи досвід ціннісного ставлення до них людини. Так, німецький філософ-неокантіанець Г.Ріккерт вважає, що існує шість галузей цінностей: наука, мистецтво, релігія, мораль, досконале життя і божественна любов [5, с. 152-180]. Польський дослідник Р.Інгарден у своєму варіанті феноменологічної аксіології виділяє цінності вітальні (життєві) та цінності культурні. Перші включають у себе утилітарні цінності, вартості корисності, а також цінності задоволення; другі – це цінності пізнання, естетичні цінності, вартості соціальних звичаїв і моральні цінності в етичному розумінні. І якщо основою системи класифікації цінностей Г.Ріккерт вважав їх вихід “із оцінного відношення суб’єкта [5, с. 51], то Р.Інгарден у праці “Що ми знаємо про цінності” писав, що залишається відкритим питання про принцип поділу всіх цінностей і основних їх родів.

Словацький дослідник Я.Гудечек зазначає, що теза відповідно до якої цінність є ставлення людського суб'єкта до об'єкта, спирається на положення, що тільки людина підходить до матеріальних передумов своєї життєдіяльності як дійсний суб'єкт. Ціннісні ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на розроблені суспільством і пануючі в ньому ідеали, погляди і норми. Ціннісні відношення - це в основному суспільні, міжособистісні ставлення [1, с. 102]. Його колега С.Ангелов теж підкреслює: "Цінності - типово соціальний феномен, який позначає предмети, речі, властивості й ставлення до дійсності, ідеї, норми, цілі та ідеали, явища природи і суспільні явища, що нехай створені, спроектовані або не створені людиною, слугують здійсненню соціального прогресу і розвитку людської особистості".

Першим серед російських дослідників цієї проблеми був В.П.Тугарінов. Обґрунтована ним концепція, надовго отримала методологічне значення як для філософсько-естетичного, соціологічного, так і психолого-педагогічного аспектів теорії цінностей. В.П.Тугарінов окреслив цілу низку, "гніздо" аксіологічних понять: цінність, віднесення до цінностей, ціннісне ставлення, оцінка, предмет оцінки тощо. За В.П.Тугаріновим "цінність є суттю тих явищ природи і суспільства, що виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу в якості дійсності або ідеалу" [7, с. 3].

Цінності життя і культури вчений поділяв на матеріальні, соціально-політичні та духовні. При цьому він вказував на співвідношення у них суб'єктивного і об'єктивного, абсолютного і відносного елементів.

Дослідник переконує, що вчення про цінності - одна із найбільш актуальних проблем філософії" [7, с. 14]. Якщо розглядати подальше взаємовідношення окреслених В.П.Тугаріновим категорій, то в цьому аспекті акти пізнання, оцінки і практики людина здійснює тому, що мотивується потребами, інтересами і цілями, які виникли із останніх. Орієнтація суб'єкта на окремі цілі відіграє велику роль при формуванні стійкості особистості і її саморегуляції. К. Левін в своєму топологічному вченні про особистість, розглядаючи вирішальне значення перспективних цілей для психологічної структури і поведінки суб'єкта, довів, що цілі, які ставить перед собою людина, наміри, які вона приймає, є своєрідними потребами. І чим більш широким є "життєвий простір", в який включений індивід, тим більше значення мають віддалені цілі. Ціннісні орієнтації суб'єкта на ці майбутні цілі підпорядковують собі проміжні і тим самим спрямовують поведінку, емоції і

моральний стан суб'єкту. Якби людина не мала ніяких потреб й інтересів, то вона була б позбавлена стимулів до здійснення цих процесів, зокрема й оцінки".

Водночас цінності, за образним формулюванням О.Г.Дробницького, - це "світ предметів, що ожили" [2, с. 15]. А "оживають" вони за умови, коли в процесі практики, немов олюднюються і знаходять значення для людини й суспільства.

Адже цінності відіграють важливу роль як у формуванні особистості, так і в загальному розвитку суспільства, виконуючи при цьому дві основні функції.

Перша з них полягає у тому, що цінності виступають основою формування і розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку особи, оскільки орієнтація людина у світі і прагнення до досягнення мети теж обов'язково співвідносяться з вартостями, які входять до внутрішньої структури особи. Так, ґрунтовно аналізуючи поняття "цінність", Я.Гудечек досить розгорнуто визначає два основні її значення:

1. Цінності у сенсі об'єктивно існуючих предметів, подій, ідей, якостей матеріальних і духовних продуктів тощо, в яких розміщується атрибут цінності, і ті, що існують незалежно від суб'єктивних оцінок людей.

2. Цінності у розумінні значущості для індивіда.

Останнє значення розглядається у трьох вимірах:

а) цінністю можна вважати якості речей, на які спрямовані зусилля людини або які задовольняють її потреби;

б) цінностями можна назвати і позитивно оцінювані з позицій суб'єкта об'єкти;

в) під цінністю також розуміють критерій, за яким будь-які об'єкти підлягають оцінці.

Цінності мають неабиякий сенс для буття людини як в матеріальній, так і в духовній сферах, бо вони інтегрують її позиції відносно будь-яких об'єктів; допомагають вирішувати, які з них будуть оцінені позитивно, які негативно, а які визначатимуться як особливо суттєві [1, с. 103].

Отже існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, - і цінності, які, навпаки, надають сенсу існуванню самої людини. Цінності, які обслуговують самоствердження людської особистості, якою вона є, - і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості.

В межах проблеми, що розглядається рекомендуємо дотримуватись загальної концепції цінностей як відношення об'єктивних властивостей явища або предмета до духовних

потреб, інтересів, ідеалів і смаків людини. Перелічені категорії мають розглядатися у відношенні “суб’єкт-об’єкт”. Окрім цього, самі цінності та орієнтації на них мають аналізуватися і в соціально-психологічному відношенні “особа-суспільство”. Адже різноманітність цінностей породжується багатогранністю суб’єктивно-об’єктивних і особистісно-суспільних відношень, що включені у практичну діяльність людей.

Для загального розуміння природи цінностей і ціннісно-орієнтаційної діяльності особливого значення набуває ставлення суб’єкта до іншого суб’єкта і до тих спільнот, в які ці суб’єкти об’єднані, починаючи від малих груп і закінчуючи соціальними класами, народами і людством у цілому. Бо ж і комунікативна, і ціннісно-орієнтаційна діяльність людини не може здійснюватись поза соціально-психологічною системою “особа-суспільство”. Щоб глибше усвідомити зв’язок між соціально-діяльною сутністю людини та її ціннісними орієнтаціями буде доцільним розглядати особу з точки зору її соціальної активності.

Тут спрямованість і зміст соціальної активності особи характеризує її ціннісна орієнтація, котра сприяє усвідомленню, як і чому певні явища знаходять своє відображення у свідомості конкретної людини, в її системі цінностей; як вона орієнтується в такій системі та в якому напрямку цінності й ціннісна система у свою чергу орієнтують людську поведінку. Тому ціннісна орієнтація - досить складне утворення, котре відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої дійсності. Не випадково проблема цінностей і орієнтацій на них широко впроваджується у дослідження соціологів і соціальних психологів. У конкретно-соціологічних дослідженнях ця категорія співвідноситься з категоріями мотивації та управління діяльністю людей та їх об’єднань. А в психологічних і соціально-психологічних – з категоріями, що віддзеркалюють механізм поведінки, діяльності людини та їх регуляцію.

Сучасні вчені визначили досить широкий спектр функціонування ціннісних орієнтацій, з’ясувавши, що це фактор, який поряд з досвідом людини здійснює відбиток на її емоційну сферу, переживання особистості. Досить розгорнуто розглянутий вплив ціннісних орієнтацій на інші елементи особистісної структури індивідуума соціальним психологом І.Т.Левикінін: “Ціннісна орієнтація може вважатись як внутрішня потреба самої особи, коли деякі цінності “інтеріоризуються” (тобто входять до внутрішнього стану особистості) і виступають як бажання, інтереси людини [4, с.

55]. Е.В.Соколов у праці “Культура й особистість” теж впевнений, що спрямованість і зміст усіх психічних процесів, включаючи найвищі, регулюються ціннісними орієнтаціями. Ним виявлені їх п’ять основних функцій: 1/експресивна, 2/адаптивна, 3/захисна, 4/пізнавальна, 5/внутрішньої координації. Перелічені автором функції теж засвідчують, що спектр дії ціннісних орієнтацій досить широкий.

Шлях запропонований дослідниками-соціологами виявився вельми плідним. Завдяки своєму інструментальному характеру зазначеними ними підходи надають можливість не тільки прояснити місце і роль ціннісних орієнтацій як самостійного феномена, але й дають змогу розв’язати широке коло питань, пов’язаних з вивченням різноманітних видів діяльності та поведінки людини. У колективній монографії “Теоретична і прикладна соціальна психологія” зазначається, що переведення всієї сукупності поглядів, переконань, соціальних вмінь і відношень особистості у практичну поведінку і в продуктивну діяльність здійснюється через специфічні соціально-психологічні механізми: ціннісні орієнтації та соціальні установки. А ціннісні орієнтації та фіксовані соціальні установки, які виражають ставлення особистості до навколишнього світу, пов’язані з її потребами [6]. Як впливає із наведених визначень, ціннісна орієнтація спирається на певну систему установок, що є зв’язуючою ланкою між потребами особи та її мотивами. Вона стає перехідною властивістю (модусом) цілісного суб’єкта, оскільки потреба може втілюватись у різних мотивах. Якщо ж установка виступає як готовність особи до певних дій у відповідності до бажаних моделей про довершеність, то така установка набуває форми ідеалу. Останній виникає на ґрунті вищих життєвих мотивів-цілей, в яких відбивається “дійсно людське в людині” (О.М.Леонт’єв).

У цьому аспекті слід зазначити, що взявши за основу, згідно з теорією Д.М.Узнадзе [8], механізм створення установки, В.О.Ядов розвинув можливість цієї концепції стосовно процесів соціальної поведінки особи. Теорія В.О.Ядова надає можливість умовно виділити у структурі ціннісних орієнтацій три рівні: 1/когнитивний (погляди, судження, переконання, цінності); 2/емоційний (переживання особою власної зацікавленості в об’єкті); 3/поведінковий (спрямованість і практична готовність діяти). Вчений слушно зазначає, що включення ціннісних орієнтацій у структуру особистості дає можливість визначити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої слід шукати в соціальній-екологічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях

соціально-групової свідомості того середовища, в якому сформувалась соціальна індивідуальність і де проходить її повсякденна життєдіяльність [9, с. 89-106].

А.Г.Здравомислов у праці “Потреби. Інтереси. Цінності” також відзначає провідну роль ціннісних орієнтацій у становленні всієї мотиваційної сфери особи: “Ціннісні орієнтації - найважливіші елементи структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і прагнень” (3, 190). Отже чимало дослідників (С.Ангелов, В.Андрущенко, В.Вічев, В.Водзинська, Х.Вяят, Я.Гудечек, А.Здравомислов, А.Маргуліс, О.Хмельов, О.Свіблова,

А.Мітрікас, В.Лісовський, Н.Смелзер, В.Ядов та ін.), відносячи ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, вважають їх інтегративною характеристикою суб'єкта.

Висновки. З наведених визначень можна виділити основні напрямки, які обумовлюють рівень застосування означеного поняття. По-перше, його тісний зв'язок з установкою; по-друге, - вказівка на те, що ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особи. А узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що розглядаючи зміст поняття “ціннісні орієнтації” особи і маючи на увазі різні рівні дослідження і узагальнення цієї категорії, можна стверджувати, що це один із видів ціннісних ставлень, які означають перевагу тих чи інших значущих для суб'єкта об'єктів. Ціннісні орієнтації характеризуються і як важливий елемент особистісної структури, зміст якої

визначають почуття, інтереси, потреби, ідеали, здібності, смаки й установки людини.

Таким чином, дуже важливо приділяти увагу становленню ціннісно-орієнтаційної складової особистісного самовизначення, бо становлення даного центрального новоутворення пронизане внутріособистісною суперечливістю, яка виражається не в “слабкості волі, а слабкості цілі”.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 102-110.
2. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. – М.: Наука, 1967. – 233 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
4. Левыкин И.Т. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Мысль, 1975. – 256 с.
5. Риккерт Г. О системе ценностей. - Логос, т.1, вып.1. СПб. – М., 1914. – С. 152-180.
6. Теоретическая и прикладная социальная психология / Отв. Ред. А.К.Уледов. - М.: Мысль, 1988. - 335 с.
7. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок. – Тбилиси: Изд-во АН Груз ССР, 1961. – 210 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89-106.
10. Besk W. Grundzuege der Sozialpsychologie, – Muenchen, 1956.
11. Ortner R. Personalisation und Bestimmung des Menschen, – Universitaet Bamberg, 1990.

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 378.091.21:39

НАРОДНА ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПІДГРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Ольга ТКАЧЕНКО (м. Кіровоград)

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в суспільстві, тенденції гуманітарної конверсії загострили потребу в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати на цій основі культуровідповідне освітнє середовище, усі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти дитині та молодій людині самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Це під силу лише творчому педагогу, здатному враховувати здобутки народної педагогічної культури, в якій акумульовано багатотисячолетню

творчість людства у галузі навчання і виховання підрастаючих поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна творчість як предмет вивчення фігурувала у дослідженнях В. І. Загвязінського, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кічук, Ю. М. Кулюткіна, М. М. Поташника, С. О. Сисоевої, Р. П. Скульського, інших вчених. Культурологічні аспекти професійної діяльності вчителя вивчали В. Л. Бенін, Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. В. Краєвський, Л. А. Кондрацька, С. В. Кульневич, Л. О. Хомич, О. Л. Шевнюк. Проблеми народної педагогічної культури висвітлювали у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь,

В. С. Кукушин, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявако, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайрудінов. На важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування у нього етнопедагогічної культури звертали увагу В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов. Питання формування етнопедагогічної компетентності вчителя у контексті становлення його педагогічної творчості вимагають детальнішого вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні залежності якості педагогічної творчості вчителя від рівня його оволодіння народною педагогічною культурою.

Виклад основного матеріалу. Ще П. Ф. Каптерев до суб'єктивних якостей особистості вчителя відносив творчість. Творчість у психології, естетиці розглядається як діяльність зі створення нових матеріальних і духовних цінностей. Л. С. Виготський, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн підкреслюють, що творчість – це діяльність зі створення нового, оригінального, зважаючи на опертя у цьому процесі на відоме людині. Значна кількість учених єдина в думці, що в сучасних умовах для фахівця будь-якого профілю важлива здатність виходити за рамки лише накопичення та застосування вже відомої наукової інформації.

Педагогічну творчість у сучасній науці трактовано як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань із проектуванням розвитку особистості учня, застосуванням нестандартних прийомів діяльності, самовдосконаленням самого педагога. Кожен фахівець у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, прогнозувати свою діяльність, бути здатним до інноваційної, дослідницької діяльності, тим самим підтверджуючи свій професіоналізм.

Ідея педагогічної творчості як показника професіоналізму, що виявляється на вищих рівнях педагогічної майстерності, розвивається в межах акмеології та професійної педагогіки Н. В. Гузій, І. А. Зязюном, Н. В. Кічук, А. К. Марковою, С. О. Сисоевою, Н. М. Тарасевич та іншими науковцями.

А. К. Маркова наголошує на тому, що педагогічні завдання «завжди нестандартні й вимагають від педагога творчого підходу» [1, с. 443]. Дослідниця, підкреслюючи традиційну багатоаспектність та варіативність розв'язання професійних завдань учителя, у широкому значенні словосполучення педагогічну творчість визначає як ««відкриття» вчителем відомих у науці й досвіді поєднань методів, прийомів та умов їх застосування, бачення кількох варіантів вирішення одного завдання, оновлення відомого

у відповідності з новими вимогами». Педагогічна творчість у вузькому значенні – пошук і знаходження принципово нових методів, засобів, систем навчання і виховання. Вузьке розуміння поняття як новаторства, на думку вченої, є характерним для окремих представників цієї професії [5, с. 87]. Таким чином, для звичайного педагога характерним є творче оперування відомими в науці положеннями, що стосуються педагогічного процесу.

У філософській, культурологічній літературі зазначається, що творчість завжди спирається на традицію, продовжуючи її і відштовхуючись від неї, тому діалектика традиції та новаторства є центральною проблемою розвитку культури. Наявність традиції у житті суспільства зумовлює виникнення так званої традиційної культури. Тож, педагогічна творчість ґрунтована на традиційній педагогічній культурі, яка містить традиційну народну педагогічну культуру як частину духовної культури суспільства. Оволодіння цією складовою культури забезпечує реалізацію сучасним учителем «життєтворчої та культуротворчої місії» [3] в умовах країни з полікультурним складом населення.

Такий статус країни зумовлює низку чинників, які впливають на педагогічну творчість вчителя. С. О. Сисоева наголошувала на особливості педагогічної творчості – «об'єктом творчості є дитина, яка постійно змінюється» [6, с. 107]. Зміни дитини у полікультурному суспільстві мають закономірності, визначені етнічними стереотипами, зокрема й виховними, які побутують у певного народу. Ці аспекти життя людини вивчає етнопедагогіка.

Різноплановий аналіз народного педагогічного досвіду та його зіставлення з основними завданнями етнопедагогіки як науки підтверджують думку про те, що народна педагогіка, яка є предметом вивчення етнопедагогіки, являє частину етнічної культури суспільства та може вивчатись з огляду на історичний розвиток людства, у контексті історії його культури. Народна педагогічна культура є віддзеркаленням народної психології, менталітету, способу життя, звичаїв, обрядів, традицій, побуту, усталених суспільних відносин, обов'язковими елементами якої є сукупність педагогічних понять, відношень, цінностей і правил. Оскільки останні в науці не знайшли належного вивчення, то привласнення цього пласту культури передбачає опанування значним обсягом матеріалу з різних наук у процесі дослідницької діяльності.

Оволодіння сучасного педагога народною педагогічною культурою передбачає творче її

опрацювання з позицій удосконалення організації навчально-виховного процесу, врахування традицій сімейного та громадського виховання у різних народів, вирішення прикладів творчої педагогічної діяльності, виховання творчої особистості із застосуванням традиційних педагогічних засобів тощо. Цінність засобів народної педагогіки В. С. Кукушин вбачає у тому, що вони несуть «ідею творчої особистості, що самореалізується, та дають знання про способи залучення до самостійної творчої діяльності» [4, с. 7].

Оперування досягненнями народної педагогічної культури, за сучасними методологічними тенденціями, доречно розглядати в контексті компетентнісного підходу.

У визначенні компетентності на передній план часто виходить «здатність до дії» як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості [2, с. 141]. Експерти країн Європейського Союзу звертають увагу на те, що компетентність забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях [7]. Реалізація таких характеристик компетентності без вияву творчості явно неможлива.

Професійну компетентність як багатоаспектне системне утворення розуміють Т. Г. Браже, В. М. Введенський, М. І. Запрудський, А. В. Кальянов, В. І. Носков та інші науковці. Вони професійну компетентність фахівця, який працює в системі «людина – людина», визначають через сукупність знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, саморозуміння, стиль взаємин з іншими, загальну культуру, здатність до виявлення й розвитку творчого потенціалу.

Творчість педагога в оперуванні досвідом народної педагогіки реалізується у межах етнопедагогічної компетентності. Етнопедагогічну компетентність ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системою етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, врахування 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 передбачає опанування педагогом, поряд з іншими елементами, системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію,

родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання й виховання юних поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їх обов'язки перед дітьми, підлітками та молоддю тощо.

Вияв педагогічної творчості у контексті врахування народної педагогічної культури передбачає, що вчитель усвідомлює, аналізує педагогічну проблему, висуває ідеї щодо її розв'язання з оперттям на багатий досвід людства у розв'язанні подібних проблем, керується досягненнями народної педагогічної культури, вибирає можливі засоби, зокрема й традиційні для різних народів, виховного впливу, реалізує свою програму дій.

У процесі творчої діяльності фахівець зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має вільно оперувати знаннями про традиційні процеси виховання, соціалізації, закріплені в народній педагогіці; інформацією про дитячі народні ігри та іграшки, народні ремесла й промисли, родинно-побутову культуру, різні традиційні методи і форми педагогічного впливу на дітей; усвідомити та реалізувати в практиці сучасного навчально-виховного закладу виховний потенціал рідної мови, національних обрядів, звичаїв, традицій, свят, символів, народного мистецтва тощо. Учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю спроможний забезпечити:

– на основі опанування етнічною культурою свого народу покращення процесів етнічної самоідентифікації школярів;

– ознайомлення дітей з етнічною культурою інших народів світу, їх орієнтацію на культурний саморозвиток;

– врахування індивідуальних етнічних особливостей дитини в процесі виховання, сприяння її індивідуальному розвитку, грамотну організацію диференційованого навчання;

– формування творчої особистості учня, вихованця на засадах народної педагогіки;

– удосконалення організації навчально-виховного процесу на основі осягнення народних педагогічних традицій українців, удосконалення культури педагогічного спілкування;

– врахування багатоманітності народних педагогічних культур, формування на цій основі власної культури педагогічної творчості.

Педагогічна творчість, як констатує С. О. Сисоєва, є умовою професійної

майстерності [6, с. 106]. Якщо елементарний та базовий рівні педагогічної майстерності передбачають педагогічну творчість у широкому значенні, то досконалий і творчий – зорієнтовані на педагогічну творчість в обох значеннях, на які вказує А. К. Маркова.

У контексті педагогічної майстерності педагогічна творчість виявляється в усіх її компонентах: гуманістичній спрямованості діяльності вчителя, професійній компетентності педагога, педагогічних здібностях та педагогічній техніці.

Педагогічна творчість у сфері гуманістичної спрямованості діяльності вчителя реалізується на рівні розуміння дитини, її стану, прагнень, пізнавальних можливостей, усвідомлення її неповторності й оригінальності, прийняття дитини будь-якої національності, раси; творчої спрямованості професійної діяльності, націленості на оволодіння та творче застосування здобутків народної педагогічної культури; прагненні розкрити творчі здібності різних учнів тощо.

Професійна компетентність учителя передбачає творче оперування матеріалами різних складників народної педагогіки (родинознавства, народного дитинознавства, народного виховання, народної дидактики, народної педагогічної деонтології); відкритість до інновацій, спроможність до застосування в педагогічному процесі традиційних методів, прийомів і засобів навчання і виховання в межах інноваційних технологій; здатність до одухотворення знань, застосування з цією метою народних творів, зокрема й дитячого фольклору.

Уважність, гнучкість мислення, кмітливність, креативність, які виявляються у кращому розумінні, трактуванні поведінки вихованців, налагодженні з ними контактів, емоційному і виразному викладі навчального матеріалу, організації діяльності дітей, творчій активності, творчому професійному мисленні, оптимізмі, самореалізації у творчій діяльності тощо, завжди позитивно оцінювались у поведінці вчителя, наставника, вихователя. Аналіз етнопедагогічної літератури з цього питання сприяє націленості фахівців на самовдосконалення, розвиток певних груп здібностей.

У сфері педагогічної техніки на прикладі народної творчості реалізується натхненність у подачі навчального матеріалу, артистизм, здатність до творчого самопочуття на уроках і в

позаурочний час, бачення педагогічної проблеми та альтернативи у її розв'язанні, творчого перетворення професійного середовища, плекання творчого стилю роботи тощо.

Висновки. Педагогічна творчість як умова педагогічної майстерності передбачає творче оперування педагогічною інформацією, створення нових методів, засобів, оригінальних систем навчання і виховання, що спрямовані на формування творчої особистості учня. Народна педагогічна культура виступає підґрунтям педагогічної творчості, оскільки забезпечує життєздатність нового в педагогічній думці, ефективність педагогічної діяльності. Врахування народних педагогічних традицій у цьому процесі передбачає оволодіння вчителя етнопедагогічною компетентністю.

Перспективами вивчення проблеми може бути дослідження питань формування педагогічної творчості майбутнього вчителя у контексті становлення його етнопедагогічної компетентності, специфіки застосування різних видів народної творчості в процесі становлення педагогічної майстерності майбутнього вчителя, вихователя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посібн. / ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. – 640 с.
3. Концепція загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ime.edu.ua.net/osv_pol.html. – Назва з екрана.
4. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 444 с.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С.82 – 88.
6. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: навч. посібн. / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Електронний ресурс] // DeSeCo Background Paper. – Federal Statistical Office, Neuchâtel, 2001. – 12 p. – Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/>. – Назва з екрана.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності та творчості майбутнього вчителя, вихователя, становлення їхньої етнопедагогічної компетентності.

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

РОЛЬ ФАХОВИХ КАФЕДР В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Входження педагогічної освіти України до світового та загальноєвропейського освітнього просторів, прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), зміна освітніх парадигм, пошук нових ціннісних орієнтирів прискорило процес модернізації вітчизняної вищої мистецької освіти й науково-дослідної роботи студентів і магістрантів у музично-освітній галузі.

Фахові кафедри факультетів мистецького спрямування як базові структурні підрозділи вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації беруть активну участь у процесі модернізації, здійснюють навчально-виховну, методичну, наукову та науково-дослідну діяльність за певними напрямками дослідження викладачів, студентів і магістрів. Отже, поєднання навчальної і науково-дослідної діяльності студентів і магістрів, опанування основ наукових досліджень у тих чи тих напрямках історії музичної педагогіки, теорії і методики музичної освіти, мистецтвознавства та музикознавства є актуальними й доцільними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е.Б. Абдулініним, О.О. Апраксиною, Л.О. Безбородовою, А.Г. Болгарським, Л.М. Василенко, А.В. Козир, Л.О. Куненко, О.В. Лобовою, Л.М. Масол, О.В. Михайличенком, О.М. Олексюк, В.Ф. Орловим, О.М. Отич, Г.М. Падалкою, І.І. Полубояриною, О.Є. Ребровою, Т.Й. Рейзенкінд, О.Я. Ростовським, О.П. Рудницькою, Т.Ю. Свистельніковою, Н.А. Сегедою, Л.В. Школяр різною мірою досліджено та розкрито ті чи ті питання організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливує усвідомити особливості організації науково-дослідної діяльності студентів і магістрів на фахових кафедрах педагогічних навчальних закладів мистецького спрямування.

Мета статті. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні основних напрямів роботи викладачів фахових кафедр щодо науково-

дослідної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу. Формування науково-дослідної компетентності в студентів і магістрів відбувається в процесі опанування фахових дисциплін музично-теоретичного, інструментального та вокально-хорового спрямування. На разі формування системи основних педагогічних знань відбувається в процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін і спецкурсів, а саме: історії педагогіки, педагогіки, методики виховної роботи, вступу до спеціальності. За такої ситуації створюється база для вивчення спецкурсів «Основи педагогічних досліджень у музично-освітній галузі», «Основи науково-дослідної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва», «Основи наукових досліджень», «Індивідуальність учителя», «Методологія наукових досліджень». Незаперечним є той факт, що вивчення цих дисциплін сприяє створенню теоретико-методологічної бази для проведення досліджень музично-педагогічного спрямування.

Важливим чинником формування умінь і навичок науково-дослідної діяльності та дослідницької компетентності є практичні заняття із спецкурсів дослідницького спрямування та педагогічна практика в початковій та основній школі, практика в контексті набуття спеціалізації у вищих навчальних закладах II–III рівнів акредитації (педагогічні коледжі, музичні училища, училища культури), а також асистентська практика у вищих навчальних закладах.

Цілком зрозуміло, що етапом закріплення знань, умінь і навичок науково-дослідної діяльності є участь у студентських і викладацьких щорічних звітних науково-практичних конференціях; міжнародних, всеукраїнських та обласних конференціях молодих учених; участь у науково-практичних інтернет-конференціях та науково-методичних конкурсах з педагогічних та мистецьких дисциплін, і, врешті-решт, виконання і захист курсових, дипломних та магістерських робіт педагогічного спрямування.

Цілком зрозуміло, що вибір напрямку науково-дослідної проблематики залежить від наступних чинників, як-от: актуальності

проблеми; комплексної тематики кафедрального дослідження; власної мотивації студента або магістранта у виборі певної проблематики; напрямку наукового дослідження наукового керівника. Провідна роль у виборі теми дослідження відводиться науковому керівнику, який володіє інформацією щодо паспорта спеціальності й напрямів дослідження в сучасному науковому середовищі.

Студенти й магістри, які займаються пошуковою діяльністю й готують курсові, дипломні та магістерські роботи, є членами наукових гуртків і проблемних груп, котрі працюють на фахових кафедрах. Керівництво науковими гуртками й проблемними групами здійснюють провідні фахівці кафедри з науковими званнями та вченими ступенями. У кожній групі може бути від восьми до десяти осіб. Заняття проходять один раз на місяць. Крім того, науковим керівником проводяться індивідуальні консультації, на яких обговорюються й ухвалюються рішення стосовно опрацювання окремих напрямів дослідження.

На фахових кафедрах, де парцюють лабораторії та наукові школи, вибір теми кваліфікаційної роботи здійснюється відповідно до колективної тематики, яку досліджує той чи той колектив науковців. Діяльність наукової лабораторії або наукової школи підтверджується установленими нормативними документами. Згідно із Законом «Про вищу освіту» ці структурні підрозділи характеризуються єдиною дослідницькою програмою, спільністю наукових поглядів і єдиним стилем наукової діяльності. Наукові школи очолюють доктори наук, які мають не менше трьох захищених докторів наук.

Принагідно зауважимо, що важливу роль в організації науково-дослідницької діяльності відіграє *взаємопорозуміння і психологічна сумісність у поглядах наукового керівника й пошукувача* на ті чи ті варіанти розв'язання проблемних ситуацій з теми дослідження. На ґрунті спільного прогнозування напрямів, програми та методики, організаційно-методичної структури й експериментальної частини дослідження з'являються спільні підходи до розв'язання поставленої мети й завдань, підтверджується доцільність запропонованих педагогічних умов.

Цілком очевидно, що суттєве значення в науковому середовищі має *етика* науково-дослідної діяльності. Ця етика містить дві взаємопов'язані складові, а саме: *загальнолюдську і суто наукову*. Щодо першої дефініції, то, зважаючи на пріоритет загальнолюдських цінностей, пошукувач має толерантно ставитися до оцінки наукових явищ іншими дослідниками, поважати їхні погляди й

прагнути взяти участь в обговоренні тих чи тих аспектів досліджуваного феномена. Повага до думки опонента й толерантне обґрунтування власного погляду вважається найціннішою якістю дослідника.

Стосовно другої дефініції, то *варто враховувати логіку розвитку й становлення досліджуваного феномена*. Зважаючи на наукові цінності, пошукувач має толерантно ставитися до інтерпретації гіпотези дослідження, виявляючи при цьому творче й відповідальне ставлення до проведення експериментального дослідження. Крім того, сприймання й відтворення тих чи тих явищ, фактів, стилів композиторів, творів музичного мистецтва, реалізації запропонованих теорій і концепцій передбачає виважену й компетентнісну оцінку якості предмета наукового пошуку та подальшого прогнозування динаміки розвитку досліджуваного феномена.

Доцільно наголосити, що з результатами наукових досліджень студенти виступають на засіданнях наукових гуртків та проблемних груп. Тут вони обговорюють процес наукового пошуку, затверджують плани проведення експериментального дослідження, вибудовують організаційно-педагогічні умови формування певних якостей досліджуваного феномена, відшліфовують методичні рекомендації для майбутніх учителів музичного мистецтва стосовно різних підходів щодо організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі та за його межами.

Результати наукових досліджень студенти оформляють у вигляді *публікацій*, які надсилають до вищих навчальних закладів, котрі організують і проводять наукові та науково-практичні конференції різних рівнів (міжнародні, всеукраїнські, міжвузівські та обласні). Публікація матеріалів студентських досліджень у збірниках наукових праць здійснюється за певними вимогами щодо викладу матеріалу та його обсягу.

Участь студента у науково-практичній конференції передбачає *підготовку матеріалів для публічного виступу та обговорення*. У виступі на конференції студент повинен довести актуальність і доцільність дослідження; визначити суперечності, які спровокували розробку відповідної проблематики; здійснити аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців щодо заявленої теми; сформулювати мету дослідження; ознайомити учасників зібрання з основними результатами наукового пошуку; зробити стислі висновки та прогнозувати можливі напрями подальшої розробки зазначеної тематики.

Досвід доводить, що фахові кафедри факультетів мистецького спрямування для адаптації майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сучасного шкільного середовища постійно проводять *науково-практичні конференції*, присвячені тим чи тим проблемам мистецької освіти XXI століття. Кожна тема науково-практичної конференції містить конкретні напрями дослідження. У більшості це історичні аспекти становлення й розвитку масового музичного виховання та музично-освітньої галузі в різні історичні періоди, досвід зарубіжних педагогів і науковців з організації музичного виховання молоді, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних закладах мистецького спрямування, інноваційні технології і методи в теорії та методиці музичної освіти, готовність до організації позакласних форм роботи з художньо-естетичного виховання молоді тощо.

Натомість варто зазначити, що *результативність науково-дослідної діяльності студентів і магістрів при написанні кваліфікаційних робіт значною мірою залежить від проходження педагогічної практики в початковій та основній школах, а також асистентської практики в навчальних закладах III – IV рівнів акредитації*. За такої ситуації слушно зазначити, що студенти, які здобувають рівень «бакалавра», обирають темою та об'єктом наукового дослідження навчально-виховний процес у межах загальноосвітніх навчальних закладів і позашкільних закладів мистецького спрямування. Тематика наукового дослідження магістрантів дещо інша й ставить доволі складні завдання. У більшості вона пов'язана з готовністю майбутніх фахівців до роботи у вищих навчальних закладах та формування професійної компетентності викладачів фахових дисциплін навчальних закладів мистецького спрямування.

Необхідно зазначити, що ці обставини зумовили нас зацентрувати увагу на тому, що в процесі проходження педагогічної практики в початковій та основній школах в загальноосвітніх навчальних закладах студенти продовжують науково-дослідну діяльність і проводять дослідно-експериментальну роботу з дітьми в тих класах, де проводяться уроки музичного мистецтва та в яких вони здійснюють позакласну роботу з художньо-естетичного виховання молоді.

Наукові керівники та завідувачі фахових кафедр допомагають студентам в обґрунтуванні методики дослідно-експериментальної роботи й розробці змісту кожного з її етапів (підготовчо-організаційного, діагностично-оцінювального, формувального, узагальнювального та корегувального). Організаційно-методичну та

інформаційну допомогу в проведенні дослідно-експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах студентам-практикантам надають також вчителі музичного мистецтва, які мають чітке уявлення про рівень підготовки й готовності до навчання і сприймання творів музичного мистецтва учнями різних класів і вікових груп.

Під час проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах наукові керівники та викладачі фахових кафедр надають студентам-випускникам консультації з тих чи тих питань запровадження розроблених педагогічних умов, які повинні вплинути на процес художньо-естетичного виховання учнів. Це стосується впорядкування змісту анкет, проведення індивідуальних бесід з теми наукового дослідження, вивчення шкільної документації, виявлення рівня музично-творчого розвитку учнів класу. Окрім зазначеного, студентам допомагають підібрати шкільний пісенний репертуар, твори для прослуховування, згрупувати творчі завдання для розвитку в учнів імпровізаційних навичок, навичок гри на музичних інструментах і колективного музикування.

Цілком очевидно, що інша ситуація складається з магістрами, які проходять асистентську практику в навчальних закладах III–IV рівнів акредитації і працюють над запровадженням методики експериментального дослідження зі студентами в процесі вивчення фахових дисциплін, а саме: проведення занять з хоровими й оркестровими колективами, викладають музично-теоретичні дисципліни, проводять індивідуальні заняття з основного музичного інструмента, хорового диригування, вокалу. Відповідно до теми наукового дослідження магістранти розробляють і створюють організаційно-педагогічні умови щодо підвищення якості підготовки фахівців у галузі вищої музично-педагогічної освіти.

З огляду на сказане, та зважаючи на актуальність надання організаційно-методичної та інформаційної допомоги, викладачами фахових кафедр студентам педагогічних навчальних закладів мистецького спрямування слід наголосити, що результативність проведення науково-дослідної діяльності при виконанні кваліфікаційних робіт різних рівнів значною мірою залежить від мотиваційної складової кожного студента, готовності до роботи в тих чи тих освітніх закладах не тільки педагогом-музикантом, учителем музичного мистецтва, викладачем певних музичних дисциплін, а також від бажання оволодіти навичками науково-дослідної діяльності, що уможливить подальше підвищення результативності професійно-педагогічної

підготовки майбутніх фахівців у різних напрямках музично-педагогічної галузі.

Вибір теми наукового дослідження є найбільш відповідальним і складним явищем у становленні студента як дослідника. *Вибір залежить від проблеми, яка розкривається в темі дослідження, являє собою науковий інтерес і зав'язаний на тому чи тому явищі в теорії і практиці музичної освіти. Тема узагальнює вибір напряму дослідження, відтворює рух від реальних досягнень у музично-освітній галузі до нових якісних показників у процесі навчання і виховання.*

Визначення теми дослідження зумовлено певними *протиріччями*: між станом розвитку конкретного напряму музично-освітньої галузі й новими вимогами суспільства до художньо-естетичного виховання молоді; між теоретичним обґрунтуванням нових музично-педагогічних технологій і практикою їхнього використання; між сучасними вимогами щодо підготовки фахівців нової генерації та запровадженням сталих форм, методів і засобів навчання тощо. За такої ситуації варто показати рух і динаміку перетворень між тим, що досліджено в теорії та практиці масового музичного виховання, до нових якісних змін.

Тема дослідження в тому чи тому напрямі музично-освітньої галузі має містити: досліджуване явище, процес або систему художньо-естетичного виховання; об'єкт, відповідно до якого планується дослідно-експериментальна діяльність (навчання або виховання учнів певних вікових категорій, студентів навчальних закладів тощо); музично-освітнє середовище, що охоплює систему макро та мікроспілкування з творами музичного мистецтва різних композиторів, стилів й епох.

Вибір теми дослідження відбувається в процесі вивчення певної навчальної дисципліни чи комплексу споріднених дисциплін протягом певного періоду навчання студентів в університеті, коли, узагальнюючи закономірності й тенденції розвитку історичних явищ і процесів, увага дослідника зосереджується на прогалинах у теорії і практиці музично-освітньої галузі. Крім того, вибір теми може ініціювати науковий керівник, який володіє ситуацією та усвідомлює дослідження певного явища або феномена музично-освітньої галузі. І врешті-решт, існують «замовні» теми, які присвячені заснуванню факультету чи відтворенню історії становлення та розвитку музичної освіти в регіоні.

Назва теми має бути короткою й цілісною, відтворювати актуальність дослідження та перспективи подальших наукових розвідок. О.М. Пехота наголошує увагу на тому, що «назва

роботи повинна бути коректною, відповідати суті дослідження» [7, с. 133]. Так, щодо проблематики *загальної мистецької освіти*, тут тема може бути сформульована наступним чином: «Розвиток музичного слуху учнів основної школи на уроках музичного мистецтва» або «Розвиток навичок вокальної імпровізації учнів на уроках музичного мистецтва в початковій школі».

При обґрунтуванні назви теми з проблем *позашкільної музичної освіти* варто зосередити увагу на наступних темах, а саме: «Формування ансамблевих навичок в учасників оркестрових колективів в умовах позашкільних виховних закладів», «Розвиток музично-творчих здібностей учнів у процесі навчання гри на гітарі». Свою специфіку мають теми *наукових досліджень з вищої школи*. Так, на факультетах мистецького спрямування студенти досліджують формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до певних видів діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. Отже, тема може звучати наступним чином, а саме: «Формування художньо-комунікативних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки». З історико-педагогічних досліджень тема може мати таке названня: «Внесок вітчизняних науковців першої половини ХХ століття в розвиток масового музичного виховання» або «Формування музично-педагогічної думки в другій половині ХХ століття».

На кожному етапі розвитку зарубіжної та вітчизняної педагогіки є актуальні проблеми, спрямовані на розв'язання тих чи тих проблем розвитку музично-освітньої галузі, створення нових теорій і концепцій як загальної мистецької освіти, так і підготовки нових фахівців із запровадження основних положень цих концепцій. Тож, цілком закономірно, що дослідження певних підходів стосовно розкриття змісту теми може стати предметом дослідження студентів різних наукових гуртків. Тобто теми можуть бути однакові за назвою, але спрямовані на різні предмети дослідження. Звісно, за своїм змістом вони також повинні бути різними, бо різняться між собою методики й засоби розв'язання цих проблем.

При визначенні теми дослідження доцільно пам'ятати про те, що в одній темі не мають поєднуватися дві або більше проблем. Такий підхід сприятиме розпорощинню предмета дослідження й завадить зануренню у суть досліджуваних явищ. Так, наприклад, дослідження теми «Формування музично-творчих здібностей учнів у процесі їхньої участі в різних видах музичної діяльності» не дасть змоги досліднику сконцентрувати увагу на

розвитку музично-творчих здібностей у процесі інструментального музикування або пластичного інтонування. Варто зосередити увагу на одному виді діяльності й дослідити його вплив на розвиток музично-творчих здібностей певної вікової категорії школярів.

Вибір теми наукового дослідження повинен відповідати базовим компетентностям дослідника, його обізнаності в тому чи тому жанрі музичного мистецтва, практичному досвіду роботи з певною віковою групою школярів або студентів. Так, наприклад, студент педагогічного університету, який має базову освіту, закінчив музичне училище, педагогічний коледж або училище культури, при виборі теми дослідження повинен урахувати напрям спеціальності, за якою він навчався. Після закінчення фортепіанного відділення музичного училища слід обирати темою наукового дослідження проблематику, яка пов'язана з методикою навчання гри на фортепіано, виконавською діяльністю, інструментальним музикуванням, формуванням художньо-педагогічної компетентності в класі основного музичного інструмента, інтерпретацією фортепіанних творів композиторів різних епох тощо.

У виборі теми наукового дослідження *важливу роль відіграє науковий керівник*, який допомагає початківцю-досліднику опанувати основи наукових досліджень і підготувати до захисту наукову роботу. Науковий керівник може бути затверджений рішенням кафедри, а також призначений за проханням пошукувача. Цінним вважається взаємопорозуміння, спільність наукових інтересів, зацікавлене ставлення до обраної тематики.

Тема наукового дослідження обговорюється на засіданні фахової кафедри, де працює науковий керівник, а також затверджується наказом ректора університету. За такої ситуації варто виважено підійти до вибору теми й напряду педагогічного дослідження. Вибір теми наукового дослідження має бути вмотивованим і

стимулювати світоглядний та інтелектуально-творчий розвиток особистості дослідника.

Висновки. З огляду на сказане та зважаючи на актуальність проблематики необхідно зазначити, що викладачі фахових кафедр відіграють пріоритетну роль в організації науково-дослідної роботи студентів, створюють мобільне наукове середовище, що уможливило формування дослідницької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ашерев А.Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертаций. Учебное пособие. Харьков. : Изд. УИПА, 2002. – 152 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент / Ю.К. Бабанский // Введение в науч. Исследование по педагогике. – М., 1988 – 368 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия» 2010. – 208 с.
5. Основи наукових досліджень : Навчальний посібник. – 5-е вид. – К.: видавничий дім «Професіонал», 2008. – 240 с.
6. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К.: 1998. – 143 с.
7. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, І.П. Єрмакова. –Миколаїв : Іліон, 2012. – 340 с. – (Серія «Педагогічна освіта – XXI»)
8. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій : Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с. (Альма-матер)
9. 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 81'246.2:316.454.52 – 057.875

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Євгенія ВЕНЄВЦЕВА (Полтава)

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з пріоритетних завдань є виховання молоді, здатної здійснювати ефективну міжособистісну та професійну взаємодію у міжкультурному

просторі засобами рідної та іноземної мов. Вирішенню цього завдання сприяє виховання білінгвальної культури спілкування, яке визначається нами як педагогічний процес об'єднання знань, вмінь та навичок

білінгвального (двомовного) спілкування з бікультурною сприйнятливістю, що забезпечує набуття особистістю позитивного досвіду білінгвального спілкування.

З огляду на те, що будь-який досвід передбачає обмін та передачу набутих знань та умінь, особливої актуальності набуває вирішення питань, пов'язаних з вихованням білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Виховання білінгвальної культури спілкування майбутніх вчителів описується нами як невід'ємний компонент професійного, національно-патріотичного та мовного виховання; педагогічний процес об'єднання знань, умінь та навичок білінгвального спілкування з бікультурною сприйнятливістю, що забезпечує набуття позитивного досвіду білінгвального спілкування студентами та його передачу своїм майбутнім учням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результатом виховання білінгвальної культури спілкування має бути вихованість студентів вищих педагогічних навчальних закладів з притаманною для неї низкою типових ознак, які потребують уточнення та деталізації: висока освіченість, моральна досконалість, здатність до саморозвитку та самовиховання. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що незважаючи на наявність досліджень з питань діагностики загальної вихованості та вихованості культури спілкування, нами не виявлено підходів до вимірювання вихованості білінгвальної культури спілкування майбутніх учителів.

Перспективи культури спілкування в досягненні виховної мети, її місце і роль в процесі набуття студентами соціального значущого досвіду відображена у працях Г.М. Андрєєва, Л.П. Буєва, Л.С. Виготського, А.І. Донковцева, Д.Б. Ельконіна, І.С. Кона, Р.Л. Кричевського, Б.Ф. Леонова, А.Н. Леонтьєва, Б.Д. Паригіна, В.К. Соковкіна, Є.А. Шуміліна.

Доклали зусиль до вивчення критеріїв вихованості Ф.Я. Горовський, Л.Ф. Лаврова, Н.Є. Мойсеюк, Г.О. Ніколаєва, І.П. Подласий та ін.

В цілому, вчені зводять діагностування вихованості до визначення критеріїв, показників сформованості особистісних якостей та рівнів вихованості. У сучасному словнику педагогічних термінів критерій визначається як показник якості об'єкта, що характеризує його конкретну властивість, оцінка якого можлива завдяки використанню одного із способів вимірювання (експертного методу) [3].

Вибір критеріїв є важливим етапом оптимізації виховання білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних

навчальних закладів, який вимагає дотримання вимог всебічності, адекватності об'єктивних та суб'єктивних оцінок та інтегративності [6;5]. Аналіз вітчизняної та іноземної наукової літератури не виявив вихідних критеріїв оцінювання вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Метою статті є визначення критеріїв вихованості білінгвальної культури спілкування майбутніх вчителів, їх основних складових та відповідних показників, які дозволять описати рівні вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичним підґрунтям для визначення нами критеріїв вихованості білінгвальної культури спілкування майбутніх вчителів є твердження Ф.Я. Горовського та Л.Ф. Лаврової відносно того, що культура спілкування і є сукупністю критеріїв, норм поведінки та адекватності дій особистості відповідно загальноприйнятим нормам та правилам суспільного буття [1].

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо критерії вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів як засіб визначення її стану та результативності досягнення виховної мети та поставлених завдань. Отже, спираючись на розуміння нами сутності понять «білінгвальна культура спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів», «критерії вихованості» та зміст вимог до їх визначення, ми вважаємо, що вихідний критерій вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів слід виокремлювати на основі аналізу наявності уявлень майбутніх вчителів про національну та іншомовну культури, їх застосування у практиці білінгвального спілкування та бікультурної взаємодії. Рівень готовності студентів до ефективного білінгвального спілкування прямо пропорційний набутих ними білінгвальним, соціокультурним, конфліктологічним та професійно-педагогічним знанням, які є основою для засвоєння загальнолюдських цінностей, формування толерантних настанов, відповідних умінь, навичок та особистісних якостей.

За такого підходу критеріями для оцінювання рівня вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів було визначено *когнітивний, мотиваційно-ціннісний та комунікативно-діяльнісний*. Когнітивний критерій дозволяє оцінити обсяг та якість засвоєних знань, необхідних майбутнім

вчителям для вільної інтеграції у новий соціокультурний простір, уникнення культурного шоку та соціокультурних і комунікативних перепон для взаєморозуміння між представниками різних культур на когнітивному (браку інформації про інші культури, відсутність мотивації пізнання) та афективному рівнях (страх нового, стереотипне мислення, егоцентризм, суб'єктивізм).

Змістовну наповненість зазначеного критерію складає сукупність білінгвальних, соціокультурних, конфліктологічних та професійно-педагогічних знань. Білінгвальна складова охоплює білінгвізм; комунікативні знання особливостей застосування двох мов під час білінгвального спілкування; знання теорії культури білінгвального спілкування та практики білінгвального спілкування. Конфліктологічні знання – природу, причини виникнення, види, динаміку конфліктів, способи їх попередження та вирішення. Соціокультурна складова містить знання національних та загальнолюдських цінностей (толерантність, гуманність, відповідальність, тактовність, взаєморозуміння, співробітництво, взаємоповага, любов до професії); норм, правил, моделей та стереотипів вербальної та невербальної поведінки під час бікультурної взаємодії; особливостей національної та іншомовної культури. В основі професійно-педагогічних знань – теорія культури та практики педагогічного спілкування. При цьому, переосмислення цінностей, зміна поглядів щодо національної та іншомовної культури, розуміння їх взаємозалежності та взаємодоповнюваності, неодмінно призводить до змін у самооцінці студента і усвідомлення себе суб'єктом двох культур.

Показниками цього критерію вважаємо: 1) рівень володіння основними поняттями білінгвальної культури спілкування та культури педагогічного спілкування; 2) володіння знаннями загальнолюдських цінностей і особливостей національної та іншомовної культур; 3) знання про способи запобігання виникнення конфліктів та конструктивні шляхи їх вирішення; 4) усвідомлення себе суб'єктом двох культур.

В основі виділення мотиваційно-ціннісного критерію є поняття «мотивація» та «цінності». У нашому дослідженні ми розуміємо мотивацію як систему соціокультурних та особистісних мотивів і настанов, потреб (реалізації набутих знань про білінгвальну культуру спілкування у практиці білінгвального спілкування; підвищенні рівня білінгвальної культури спілкування і передачі набутого досвіду з білінгвального спілкування своїм майбутнім учням); національних та загальнолюдських цінностей.

Домінуючими цінностями білінгвальної культури спілкування ми вважаємо загальнолюдські, що є притаманними для більшості різних націй і знаходять своє відображення в адекватній самооцінці особистості як суб'єкта двох культур: толерантність, гуманність, відповідальність, тактовність, взаєморозуміння, співробітництво, взаємоповага, любов до професії.

Відповідно до змісту зазначених вище складових визначені загальні показники сформованості мотиваційно-ціннісного критерію вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів: 1) мотивація до прийняття студентами особистісного сенсу оволодіння білінгвальною культурою спілкування як особистісною та професійною якістю; 2) розуміння і прийняття національних та загальнолюдських цінностей; 3) прагнення здобути позитивний досвід міжособистісного та професійного білінгвального спілкування і передати його своїм майбутнім учням; 4) потреба у підвищенні рівня володіння білінгвальною культурою спілкування та самовдосконаленні.

Комунікативно-діяльнісний критерій описує домінуючий, гуманістично спрямований, тип білінгвального спілкування і містить білінгвальну, соціокультурну, професійну та особистісну складові.

Білінгвальна складова передбачає наявність білінгвальних комунікативних та конфліктологічних умінь та навичок. Білінгвальні комунікативні уміння та навички складаються з дискурсивних умінь, які реалізуються у здатності до формулювання висловлювання іноземною мовою та донесення його до співрозмовника; умінь та навичок здійснення міжособистісного та професійного білінгвального спілкування в усній та письмовій формах, використання комунікативних стратегій створення діалогу і дискусії; здатності презентувати свою ідентичність засобами іноземної мови.

Конфліктологічні уміння студентів відображаються у володінні засобами діагностування, попередження та розв'язання конфлікту; здатності досягати консенсусу; умінні використовувати конфлікт у виховних цілях [5]; здатності контролювати ситуацію та свої емоційні прояви (комунікативний контроль) [7].

Сутність соціокультурної складової розкривається через зіставний аналіз, синтез та узагальнення культурних особливостей та соціокультурних відмінностей між учасниками білінгвального спілкування, толерантне ставлення до них. Серед переліку соціокультурних умінь та навичок, зазначених

О.О. Сморочинською, ми виокремлюємо та уточнюємо наступні уміння: самоідентифікації (усвідомлення себе громадянином своєї країни, членом світової спільноти); визначення соціокультурної доцільності тактики поведінки співрозмовників; користування невербальними засобами спілкування [2].

У визначенні змісту професійної складової поведінкового компоненту структури білінгвальної культури спілкування майбутніх учителів ми зупиняємось на системі узагальнюючих комунікативних умінь педагога [4] зводимо їх до:

1. Уміння педагогічно доцільно організувати і стимулювати білінгвальне спілкування (емпатичне слухання), керувати ним;

2. Уміння здійснювати педагогічно доцільну імпровізацію;

3. Уміння об'єктивно оцінювати себе як суб'єкта двох культур (рефлексія).

Зміст особистісної складової комунікативно-діяльнісного критерію є, на нашу думку, найбільш показовим, оскільки рівень формування особистісних якостей прямо пропорційний настановам, потребам та системі цінностей білінгвокультурної особистості, якості та обсягу засвоєних знань, сформованих умінь та навичок білінгвального спілкування.

Так, особистісна складова комунікативно-діяльнісного критерію містить кластер особистісних якостей, серед яких основними визначаємо: комунікабельність, емпатію, національну відкритість, самоідентифікацію, рефлексію, гнучкість, самокритичність, взаєморозуміння, гуманність, взаємоповагу, толерантність, внутрішню конформність та комунікативний контроль.

Про сформованість комунікативно-діяльнісного критерію структури білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів свідчать наступні показники: 1) білінгвальне спілкування та бікультурна взаємодія з представниками іншої нації; 2) комунікативні вміння та навички; 3) комунікативна толерантність; 4) комунікативний контроль (уміння вирішувати конфлікти).

Відповідно до запропонованих нами критеріїв і показників виділено три рівні вихованості білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів: високий (неконфліктний), середній (нейтрально-конфліктний) та низький (конфліктний).

Високий (неконфліктний) рівень характеризується компетентним типом білінгвальних умінь, високим рівнем комунікативного контролю та комунікативної толерантності. Студенти даної групи

усвідомлюють себе суб'єктами двох культур, які дотримуються моральних та правових норм поведінки під час білінгвального спілкування та бікультурної взаємодії.

Для студентів з високим рівнем типовою є білінгвальна, соціокультурна, конфліктологічна та професійно-педагогічна грамотність. Майбутні вчителі обізнані у теорії культури білінгвального спілкування, культури педагогічного спілкування (ключові поняття) та практики білінгвального та педагогічного спілкування, мають ґрунтовні знання національних та загальнолюдських цінностей, норм, правил, моделей та стереотипів вербальної та невербальної поведінки під час бікультурної взаємодії.

У студентів стійка мотивація до прийняття особистісного сенсу оволодіння білінгвальною культурою спілкування як особистісної та професійної якості, подальшого підвищення рівня її вихованості і самовдосконалення.

У практиці білінгвального спілкування таких студентів відрізняють сформовані білінгвальні та дискурсивні комунікативні уміння та навички, які реалізуються у здатності білінгвокультурної особистості до формулювання висловлювання та донесення його до співрозмовника в усній та письмовій формах. Майбутні вчителі здатні презентувати свою ідентичність засобами іноземної мови. Показовими в плані подальшої професійної діяльності майбутніх учителів є сформовані уміння педагогічно доцільно організувати і стимулювати білінгвальне спілкування (емпатичне слухання), керувати ним та імпровізувати.

Таким студентам притаманні сформовані соціокультурні вміння та толерантне ставлення до виявлених соціокультурних відмінностей. Майбутні вчителі діагностують конфлікт, прогнозують та оцінюють його наслідки, перетворюють конфліктологічне професійне середовище і використовують конфлікт у виховних цілях. Серед сформованих особистісних якостей, типових для високого рівня вихованості білінгвальної культури спілкування діагностують: комунікабельність, емпатія, національна відкритість, самоідентифікація, рефлексія, гнучкість, самокритичність, взаєморозуміння, гуманність, взаємоповага; толерантність; комунікативний контроль.

Середній (нейтрально-конфліктний) рівень характеризується залежним типом білінгвальних умінь, середнім рівнем комунікативного контролю та комунікативної толерантності. Студенти даної групи усвідомлюють себе суб'єктами двох культур, які ситуативно дотримуються моральних та правових норм

поведінки під час білінгвального спілкування та бікультурної взаємодії.

Для студентів з середнім рівнем типовим є достатній обсяг білінгвальних, соціокультурних, конфліктологічних та професійно-педагогічних знань. Проте, вони виявляють вибіркочу зацікавленість у їх поглибленні та практичному застосуванні. Майбутні вчителі недостатньо обізнані у теорії культури білінгвального спілкування, культури педагогічного спілкування та практики білінгвального та педагогічного спілкування.

У студентів достатньо стійка мотивація до оволодіння білінгвальною культурою спілкування і подальшого підвищення рівня її вихованості, але вони не мають стійкої мотивації щодо передачі набутого досвіду своїм майбутнім учням.

У практиці білінгвального спілкування таких студентів відрізняють сформовані білінгвальні та дискурсивні комунікативні уміння та навички. Однак, їх соціокультурні вміння є недостатньо сформованими. З одного боку, молоді люди усвідомлюють себе громадянами своєї країни і членами світової спільноти, з іншого – ситуативно використовують соціокультурні знання про національно-культурні особливості своєї країни та країни, мова якої застосовується під час білінгвального спілкування. Майбутні вчителі володіють конфліктологічними уміннями, однак, не завжди реалізують на практиці принципи безконфліктної взаємодії під час білінгвального спілкування. З-поміж відповідних особистісних якостей молоді люди виявляють переважно толерантність. Такі студенти схильні до взаємодопомоги та співробітництва відповідно до моральних та правових норм.

Низький (конфліктний) рівень характеризується нон-конформним (агресивним) типом білінгвальних вмінь, низьким рівнем комунікативного контролю та комунікативної толерантності. Студенти даної групи не усвідомлюють себе суб'єктами двох культур і не дотримуються моральних та правових норм поведінки під час білінгвального спілкування та бікультурної взаємодії.

Студентам бракує білінгвальних, соціокультурних, конфліктологічних та професійно-педагогічних знань, що ускладнює їх інтеграцію у новий соціокультурний простір. Майбутні вчителі не обізнані у теорії культури білінгвального спілкування, культури педагогічного спілкування (ключові поняття) та практики білінгвального та педагогічного спілкування. Низький рівень вихованості білінгвальної культури спілкування дозволяє стверджувати про недостатні знання студентами національних та загальнолюдських цінностей,

норм, правил, моделей та стереотипів вербальної та невербальної поведінки під час бікультурної взаємодії.

У студентів слабка мотивація до оволодіння білінгвальною культурою спілкування і подальшого підвищення рівня її вихованості. Оскільки таким студентам не вистачає досвіду білінгвального спілкування, вони не вважають необхідним передавати його своїм майбутнім учням. Невираженою є потреба студентів у самовдосконаленні.

У практиці білінгвального спілкування таких студентів відрізняють несформовані білінгвальні та дискурсивні комунікативні уміння та навички, їм типове використання неефективних комунікативних стратегій створення діалогу. Майбутні вчителі з низьким рівнем вихованості білінгвальної культури спілкування здатні презентувати свою ідентичність засобами іноземної мови на елементарному рівні.

У таких студентів майже не сформовані уміння педагогічно доцільно організовувати і стимулювати білінгвальне спілкування, керувати ним. Соціокультурні вміння таких студентів є також недостатньо вираженими. З одного боку, молоді люди усвідомлюють себе громадянами своєї країни, членами світової спільноти, користуються невербальними засобами спілкування і здатні впізнавати стилі вербальної та невербальної поведінки в умовах білінгвального спілкування. З іншого боку, студенти не володіють вміннями та навичками узагальнювати та аналізувати стереотипи, спільні риси і культурні відмінності співрозмовників. Майбутнім вчителям з низьким рівнем вихованості білінгвальної культури спілкування не притаманне толерантне ставлення до виявлених соціокультурних відмінностей. У поєднанні з браком конфліктологічних умінь це може спричинити виникнення культурного дисонансу в процесі білінгвального спілкування. комунікативно-діяльнісного олоді люди не виявляють комунікативної толерантності та комунікативного контролю, що обумовлює їх ворожнечу, агресивну, конфліктну та нетерпиму вербальну та невербальну поведінку, в якій відсутня орієнтація на загальнолюдські цінності.

Висновки. Таким чином, вихованість білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів може бути визначена за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та комунікативно-діялісним критеріями, яким притаманна низка показників, що дозволяють описати три рівні вихованості майбутніх вчителів (високий, середній, низький). Перспективним вважається подальше дослідження педагогічних умов виховання

білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горовський Ф.Я. Культура міжнародного спілкування / Ф.Я. Горовський, Л.Ф. Лаврова. – К., 1988. – 46 с.
2. Сморочинська О.О. Соціокультурна компетенція як складова професійної підготовки майбутнього менеджера. Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. Полтава, - 2011. – с. 277-281
3. Сучасний словник педагогічних термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://schoolsuncity6.net/content/view/364/65/>.
4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / Т.І. Туркот. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/glavy/50551-zmst-ta-struktura-komunkativno-kulturi-pedagoga.html>
5. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом

процессе / Г.М. Болтунова // Межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65 – 67.

6. Николаева Г.А. Сущностные характеристики культуры межнационального общения у военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации [Електронний ресурс] / Г.А. Николаева. – Режим доступу: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped11.html>
7. Слепцова Е. В. Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя: дис. на получение степени
8. канд. пед. Наук : 13.00.01 / Слепцова Евгения Викторовна. – Рязань, 2011. – 221 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вснєцєва Євгенія Володимирівна – старший викладач кафедри англійської та німецької філології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Коло наукових інтересів: психологія, лінгвістика, білінгвальне навчання та виховання.

УДК 378:316.3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Необхідність розвитку професійної культури педагога обумовлена постійно зростаючими вимогами до рівня загальної та спеціальної підготовки випускників вузів; зміною загальноосвітніх парадигм, що фіксують перехід від масово-репродуктивних форм та методів викладання до індивідуально-творчих; підготовкою майбутніх спеціалістів до професійного, компетентного вхождення в ринок праці з міцно сформованими потребами в постійному професійному саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації.

Назріла необхідність такої загальнокультурної та професійної підготовки фахівця-випускника педагогічного навчального закладу, на основі, якої він сам зміг би досягти високого рівня розвитку духовно-моральної сфери власної особистості, мав би готовність до цілеспрямованого систематичного виховання підростаючого покоління в зазначеному напрямку.

Задача підготовки педагогів-професіоналів набуває особливої актуальності. Але, щоб забезпечити високий рівень професіоналізму, необхідна культурна основа професійної діяльності. Професіонал повинен поєднувати в собі професійні здібності, знання, вміння та досвід при достатньо високому рівні професійної культури.

Отже, актуальність дослідження проблеми формування професійної культури педагога ми визначаємо з огляду на існуючі протиріччя між бажаним рівнем професійної культури педагогів та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід дослідження особливостей формування професійної та педагогічної культури. Це, насамперед, праці С. Бондаревської, І. Зязюна, О. Гармаша, І. Ісаєва, А. Мудрика, В. Радула, В.Сластьоніна та ін.

Мета статті — розкрити зміст професійної культури педагога, особливості її формування в умовах вищого навчального закладу та обґрунтувати розроблення відповідного спецкурсу.

Виклад основного матеріалу. Розуміння сутності професійної культури майбутніх викладачів передбачає насамперед усвідомлення її як одного з проявів загальної культури.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, категорія “культура” є однією з найбільш загальних у науковому тезаурусу категорій та має багато визначень. Зокрема в Українському педагогічному словнику ми знаходимо таке тлумачення: “культура (від лат. cultura — виховання, освіта, розвиток) — сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вузькому розумінні культура — це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень

оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності” [2, с.182].

У своєму етимологічному значенні поняття “культура” бере початок в античності. Його можна віднайти в трактатах філософів та педагогів Стародавньої Греції та Риму. Спочатку у розумінні культури душі, розуму, тіла, що досягається шляхом цілеспрямованих вправ і виховання. Загалом, в античній свідомості розуміння культури ототожнюється з пайдеєю, тобто освіченістю.

Перше наукове визначення культури було здійснено англійським етнографом Е.Тейлором: “Культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства” [15, с.17].

Філософи відносять до культури все, створене людиною. Як зазначає А.Арнольд, в межах цього предметоцентричного підходу культура розуміється як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що представлені у вигляді конкретних результатів і продуктів людської діяльності [1]. У.Беккет розглядав культуру як “міцні вірування, цінності і норми поведінки, що організують соціальні зв’язки і роблять можливою загальною інтерпретацію життєвого досвіду [11, с. 14].

Проте, як зазначає багато науковців, суттєвим недоліком такого підходу є зведення аналізу феномену культури виключно до сфери матеріального виробництва та духовного життя суспільства та виведення з контексту дослідження діяльності як головної форми активності людини та способу її існування в суспільстві.

Тому в наш час певну популярність має діяльнісний підхід до аналізу сутності і змісту культури. Сутність цього підходу досить повно характеризують узагальнення Д.Ольшанського, який розглядав культуру як масову діяльність людей у певній соціальній системі з виробництва, збереження, розповсюдження і споживання цінностей, що пропонуються прийнятою у суспільстві системою соціальних інститутів, та результати досліджень Е.Маркаряна, який пов’язував культуру з технологією відтворення і виробництва певного типу людського суспільства, розглядаючи її не просто як засіб освоєння світу, а як функціональну спрямованість цих засобів на розвиток суспільного цілого, позабіологічно відпрацьований спосіб діяльності [10, с. 60].

Таке розуміння культури дозволяє, з одного боку, розглядати процес формування професійної культури майбутніх педагогів у взаємозв’язку з процесом їхнього професійного становлення, як підготовки до майбутньої професійної діяльності, з іншого – визначати її зміст відповідно до вимог цієї діяльності.

Крім того, існує підхід до розуміння культури, що ґрунтується на теорії “соціального наслідування” (соціологічний підхід). Найбільш відомий представник цього напрямку Б.Маліновський вважав, що “соціальне наслідування є ключовим поняттям культурної антропології. Зазвичай воно називається культурою”. На думку американського вченого, зміст культури складають „винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності, що успадковуються” [8].

З позицій соціологічного підходу культура розглядається перш за все, як поняття колективне. Це – спільні для даного колективу ідеї, цінності і правила поведінки, за допомогою яких формується колективна солідарність як основа соціальності. Врахування положень цього підходу дає можливість, по-перше, враховувати особливості соціокультурного середовища вищого навчального закладу у процесі формування професійної культури майбутніх педагогів, використовуючи механізми “соціального навчання” (Є.Девіс, К.Клакхон, Ч.Хоккет), по-друге, розглядати процес професійної освіти як керовану культуростворюючу діяльність.

Використання надбань соціологічного підходу, зокрема, системи соціальної дії Т.Парсонса, за якою соціальний рівень культури складається з таких компонентів: систем виробництва та відтворення культурних зразків, системи соціокультурної презентації (механізм обміну лояльностями між членами колективу), системи соціокультурної регуляції (механізми підтримання нормативного порядку і зняття напруги між членами колективу) дозволяє екстраполювати у процес формування професійної культури педагогів найбільш важливі соціальні функції культури – консервації, трансляції та соціалізації.

Слід відзначити, що у сучасній культурології і науковій педагогіці розрізняють культуру суспільства (цивілізації), культуру окремих соціальних груп (субкультуру) та культуру особистості. Культура цивілізації розглядається як певна соціальна система, яка містить в собі сукупність духовних, моральних і наукових знань і цінностей, створених людством у процесі суспільно-історичної практики. Під культурою особистості як правило розуміють знання, вміння, навички; рівень інтелектуального, морального і естетичного розвитку; світогляд; способи і форми спілкування, а також такі якості, як акуратність, ввічливість, самоконтроль тощо, які у всій своїй сукупності реалізуються у діяльності людини. Таким чином, певні цінності, традиції, знання, вимоги до поведінки відпрацьовуються у межах загальної культури суспільства і стають особистісним надбанням кожної людини у процесі діяльності, інтериоризуються на особистісному рівні в залежності від обставин, у

яких відбувається ця діяльність, від позиції суб'єкта діяльності та від впливу різних факторів (соціуму, виховання, освіти). Отже процес формування культури особистості може бути керованим у разі застосування адекватних педагогічних впливів.

При цьому ми спираємось на визначення сутності і змісту професійно-педагогічної культури у роботах В.Сластьоніна [13], [14] та І.Ісаєва [5], 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.

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”.

В.Зелюк 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 [3]. 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” [12].

Ми поділяємо думку В.Радула, В.Кравцова, М.Михайліченка які розглядають професійну культуру як поняття у змістовному плані ширше, аніж педагогічна культура, як таке, що найбільш повно відображає професійний розвиток особистості вчителя та його діяльність у професійній сфері, вважають, “що професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності.” [12, с. 85].

При цьому автори спираються на визначення Н.Крилової, яка під професійною культурою фахівця розуміє “єдність переконаності в соціальній значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати оперативні задачі; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду” [7, с. 40],

висновки І.Зязюна та Г.Сагач, що важливими показниками професійної культури вчителя є системний світогляд, модельне мислення, праксеологічна, рефлексивна та інформаційна озброєність, компетентність спілкування і управління, конкретно-предметні знання [4] та вищенаведену позицію В.Сластьоніна [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 опредметчування відділилися від них і стали самостійними утвореннями зі специфічними зв'язками, та суб'єктивний, що виражається у особистісній інтеріоризації цих надбань та атрибутів” [6, с. 83].

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” [6, с. 83]. Тобто, професійна культура стає особистісним надбанням майбутнього вчителя історії лише в умовах залучення до певної діяльності, у процесі якої відбувається особистісна інтеріоризація вищезазначених атрибутів об'єктивного вияву професійної культури.

Слід відзначити, що діяльнісний підхід до інтерпретації культури та професійної культури дозволяє з одного боку враховувати контекст особистісного становлення (Л.М.Коган, В.М.Межуєв та ін.), а з іншого – розглядати культуру як універсальну властивість і прояв суспільного життя (Ю.А.Жданов, Е.С.Маркарян та ін.).

Прийнято вважати, що професійна культура включає сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці. При цьому ступінь володіння професійною культурою виражається в кваліфікації і кваліфікаційному розряді. Необхідно розрізняти а) формальну кваліфікацію, яка засвідчується певним сертифікатом (диплом, атестат, посвідчення) про закінчення певної навчальної установи і уособлює систему необхідних для даної професії теоретичних знань, б) реальну кваліфікацію, що отримується після декількох років роботи в даній галузі, включає сукупність практичних навиків і умінь, тобто професійний досвід (компетентність).

І.Ісаєв розглядає професійно-педагогічну культуру, як узагальнений показник професійної компетентності і метод професійного самовдосконалення. У структурі даного утворення вчений виділяє аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти [95].

Наявність змісту культури особистості фахівця відкриває наступні можливості [9]:

- оцінити ступінь власної відповідності вимогам професії;
- цілеспрямовано вдосконалювати себе;
- усвідомити рівень особистої відповідальності за обрану справу;
- відчутти свою значущість як в професії, так і в культурі;
- побачити «горизонти акме», а не просто перспективи кар'єрного росту.

Таким чином, проблеми формування професійної культури, соціального і духовно-морального розвитку студентів, розкриття їх творчого потенціалу мають стати засадничими у вдосконаленні професійної підготовки та вихованні студентів. У зв'язку з цим у підготовці педагога нової формації необхідно приділяти значну увагу формуванню його професійної педагогічної культури.

Все це зумовило розробку спецкурсу «Професійна культура педагога», який пропонується студентам старших курсів Кіровоградського педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Зазначений спецкурс розрахований в першу чергу на студентів, які вже здобули освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» з педагогічної спеціальності, володіють достатнім рівнем професійної компетентності і готові до теоретичного осмислення проблем розвитку професійної культури та відпрацюванні на цій основі власної стратегії професійного саморозвитку.

Навчальний спеціальний курс «Професійна культура педагога» має на меті сформувати в студентів насамперед систему знань про сутність й зміст, функції і особливості формування професійної культури педагога. Навчальний спецкурс також покликаний активізувати особистісно-професійне становлення, актуалізувати саморозвиток професійної культури, ознайомити їх з методиками самодіагностики сформованості цього утворення. У процесі вивчення курсу студенти мають бути ознайомлені з цінностями професійної культури педагогів, на їхній основі сформувати засади ціннісних орієнтацій, мотиви професійної активності й спрямованості.

Зміст спецкурсу, структурування навчального матеріалу розроблялися на основі таких принципів: професійної спрямованості, культуровідповідності, науковості, диференціації педагогічних знань, навчально-пізнавальної активності студентів, самостійності.

Зміст дисципліни «Професійна культура педагога» розкривається в наступних темах: Зміст професійної культура педагога; Професійно-педагогічна компетентність як складова професійної культури педагога; Культура педагогічного спілкування;

Інформаційна культура педагога; Професійна етика педагога; Професійний імідж педагога; Професійно-педагогічна творчість педагога; Методика діагностики професійної культури педагога; Формування професійної культури педагога.

Структура спецкурсу складається з лекційних та практичних занять, програми самостійної роботи, самоосвіти, самодіагностики, самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності культури та змістовних характеристик професійної культури вчителя дозволяє нам визначити, що професійна культура є основою професіоналізму майбутнього педагога, показником його професійної готовності і компетентності. А запропонований спецкурс, на нашу думку, буде сприяти розвитку професійної культури педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А.И. Арнольдов. – М.: ГГИК, 1992. – 299 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
3. Зелюк В.В. Формування культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки: Автореф. дис...канд. пед. наук. – 13.00.01 / В.В. Зелюк. – К., 1994. – 24 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: АПН України, 1997. – 302 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И.Ф. Исаев. – Москва-Белгород: Везелица, 1992. – 102 с.
6. 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.
7. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
8. Малиновский Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский. // Вопросы философии. – 1983. – №2.
9. Масюкова Н.А. Культура личности субъекта научно-исследовательской деятельности / Н.А. Масюкова. // Педагогика. – № 1. – 2008. – С. 48-56.
10. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983 – 284 с.
11. Полищук В.И. Мировая и отечественная культура / В.И. Полищук. – Екатеринбург, 1993. – ч.1.
12. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник. / В.В. Радул, В.О. Кравцов, М.В. Михайліченко. – Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2007. – 252с.
13. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993, – 178 с.
14. Сластенин В.А., Мищенко А.Н. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин. // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 19.
15. Тайлор Э.Б. Первобытная культура / Э.Б. Тайлор. – М.: Наука, 1989 – 189 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 педагогів.

УДК 378:616-083-039.75

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАЛІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Любов БІЛИК (Черкаси)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства потребує реформаційних процесів в освітній галузі. В умовах модернізації всіх сфер життя країни особливо актуалізується проблема розбудови системи вищої освіти. Реалізація сучасних підходів в освіті спроможна забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх фахівців. Особливого значення зазначена проблема набуває в контексті підготовки медичних сестер до здійснення ними паліативної та хоспісної допомоги. До стратегічних завдань, що стоять перед охороною здоров'я, віднесено забезпечення високої якості сестринської допомоги. Отже, проблема формування паліативної компетентності медичних сестер бакалаврів в умовах викликів сьогодення є надзвичайно актуальною.

Із метою виконання зазначених завдань доцільно передбачити використання комплексу педагогічних умов, яким належить особлива роль у навчальному процесі. Педагогічні умови виступають у вигляді комплексу практично реалізованих в освітньому процесі медичного коледжу заходів, що спрямовані на формування паліативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі окремі аспекти професійної медичної підготовки розглянуто в роботах А. Агаркової (формування етичної культури майбутніх лікарів), Л. Добровської (професійне навчання студентів-медиків), Л. Дудікової (проблема професійного самовдосконалення майбутніх лікарів), І. Тарновської (теоретичні основи сестринської справи). Проблема формування професійної компетентності медичних сестер та її складових розглядається у працях Л. Васильєвої, С. Левківської, М. Мруги, С. Мухіної, І. Радзівської та ін. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів-медиків висвітлені – у напрацюваннях С. Тихолаз, формування емпатійної культури у І. Кузнецової. Водночас варто зазначити, що проблема формування паліативної компетентності медичних сестер в процесі їх професійної підготовки до сьогодні в психолого-педагогічній літературі не розглянута.

Метою статті є визначення та апробація на практиці педагогічних умов формування паліативної компетентності майбутніх медичних сестер бакалаврів медицини.

Виклад основного матеріалу. У сучасних словниках і довідкових виданнях сутність поняття «педагогічні умови» тлумачиться по-різному. Так, у філософській енциклопедії термін «умови» визначається як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту [7; 286]. В енциклопедії інновацій за редакцією Р. Дяківа говориться, що умова – це «правила, вимоги, пропозиції, що висуваються однією зі сторін, які домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь» [3; 558]. У короткому психологічному словнику за редакцією А. Петровського, М. Ярошевського зазначено, що «педагогічна умова – це певна обстановка чи обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [4; 97].

Отже, підсумовуючи вище наведене можна стверджувати, що поняття «педагогічні умови» вживається у сучасній психолого-педагогічній літературі у значенні сукупності об'єктів, правил, вимог, пропозицій, обстановки чи обставин, які впливають на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості.

Аналіз сучасних досліджень із означеної проблеми та практики професійної підготовки майбутніх бакалаврів медицини дав можливість визначити наступні педагогічні умови формування паліативної компетентності студентів-медиків, а саме:

- 1) формування мотиваційної сфери майбутніх бакалаврів медицини, спрямованої на інтеріоризацію професійних цінностей;
- 2) організація особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх бакалаврів медицини на основі гуманізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та розвитку їх моральних якостей;
- 3) конструювання змісту навчального матеріалу з паліативної допомоги у вигляді ситуаційних завдань, адекватних спроектованим компетенціям;
- 4) прищеплення деонтологічних навичок на доклінічному етапі навчання, використання сучасних інноваційних технологій розвитку комунікативних умінь майбутніх бакалаврів

медицини;

5) активізація волонтерської діяльності, наставництва і соціальної позиції молоді в процесі підготовки бакалаврів медицини.

Перша умова розвитку досліджуваного феномену стосується формування мотиваційної сфери майбутніх бакалаврів медицини, спрямованої на інтеріоризацію професійних цінностей.

Професійний розвиток кожної особистості неможливий без розвитку професійної мотивації з притаманною їй складною та ієрархічною будовою мотивів. Н. Воропай зауважує: «Мотивація, як і інші вищі психологічні функції, – соціально обумовлене явище, яке виникає і змінюється в життєдіяльності людини, її особистій психологічній діяльності; мотиваційно-потребувальна сфера розвивається в цілісному процесі з інтелектуально-операційною сферою, лише в цьому випадку можна говорити про їхню взаємодію та взаємовплив» [1; 21].

Різні аспекти формування мотивації досліджувалися такими вченими як Є. Ільїн, Д. Леонтьєв, М. Каган, А. Маслоу, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін. Серед науковців, які розглядають питання розвитку мотиваційної сфери студентів-медиків можна відмітити роботи О. Бобер, Н. Вишневської, Н. Куренкової, А. Фітьмової та ін.

Формування мотиваційної сфери майбутніх бакалаврів медицини передбачало застосування в процесі експериментальної роботи цілого комплексу вправ, що сприяло залученню студентів до певного виду діяльності. Її організація породжувала позитивні емоції у студентів: задоволеності, радості від успіху тощо. Повторення відповідної ситуації зумовлювала розвиток у майбутніх бакалаврів медицини нової потреби в діяльності, яка базувалася на приємних емоційних переживаннях. Так, студентам пропонувалося здійснити невідкладну медичну допомогу уявному пацієнту (своєму однокурснику) за певним діагнозом. Якщо допомога була адекватною, то пацієнт мав дякувати різними способами колезі, що викликало позитивні емоції та бажання працювати за обраним фахом.

Наступним шляхом формування мотиваційної сфери майбутніх бакалаврів медицини були спонукання, цілі, ідеали, що повідомлялися студентам. Завдання полягало у їх перетворенні із зовнішньо усвідомлюваних на реально діючі мотиви. З цієї метою використовувалися такі методи як роз'яснення, переконання, наведення прикладів тощо. Так, у практиці експериментальної роботи із студентами організувалося проведення індивідуальних бесід, під час яких звучали прямі і завуальовані запитання викладачів щодо мотивів вибору професії, необхідності працевлаштування в конкретних медичних

установах, можливостях роботи з невиліковно хворими людьми тощо. Студентам надавалися цінні поради та обґрунтовувалася необхідність вибору роботи з надання паліативної допомоги хворим.

Ураховуючи, що в паліативній медицині дуже важливим є прояви емпатії як здатності до співпереживання, чутливості до чужого болю, готовності допомогти важкохворим, студентам пропонувалися тренінгові вправи, під час розв'язання яких їм доводилося ототожнювати себе з однокурсниками, викладачами, пацієнтами. Це допомагало їм опанувати такими механізмами міжособистісної інтерактивної взаємодії як ідентифікація (розуміння її інтерпретація поведінки і вчинків інших людей шляхом ототожнення себе з ними).

Важливим мотиваційним фактором, як відмічають Т. Гусак і В. Крилова, є інтенсивна педагогіка, під якою розуміється введення у навчальний процес активних методів, перш за все ігрового тренінгу, основу якого складають інноваційні і організаційно-діяльнісні ігри. У таких іграх, на думку авторів, відбувається перехід від односторонніх часткових знань до багатосторонніх знань про об'єкт, його моделювання з виділенням головних протиріч, а не лише придбання навички приймати рішення [2; 40]. Враховуючи думку цих авторів у нашій експериментальній роботі використовувалися ігрові тренінги, що наведені нижче.

Тренінг 1. «Я і моє ім'я». Мета: усвідомити власні якості особистості, досягнути вищого рівня самосвідомості. Кожному з учасників тренінгу пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику за кожною буквою імені (наприклад: Світлана – самостійна, відповідальна, імпульсивна, талановита, любляча, азартна, надійна, амбітна). Розпочинає тренінг сам ведучий, а потім за ним представляють себе всі інші студенти-медики.

Тренінг 2. «Хто Я?». Мета: дати власну адекватну самооцінку. Кожному учаснику пропонується відповісти на запитання «Хто я» та записати на листку. Бажано, щоб було не менше 10 відповідей, які характеризують людину з різних позицій. При цьому потрібно враховувати будь-які власні характеристики, риси, інтереси, емоції, що починаються з букви «Я», а саме: я – здібна студентка; я – любляча дочка; я завжди прагну більшого; я – оптиміст; я буваю невдячна; я схильна до образ і довго тримаю їх у душі; я не завжди об'єктивна і не люблю критики. Потім по черзі кожен зачитує свої характеристики, всі інші повинні уважно слухати, щоб згодом висловити власну точку зору з приводу об'єктивності характеристик окремих студентів.

Тренінг 3. «Розповідь про якість, яку я найбільше ціную». Мета: розкрити власні уподобання. Кожному з учасників тренінгу пропонується подумати над тим, яку якість він

понад усе цінує в людях. Після зробленого висновку пропонується пригадати (чи вгадати) коротке оповідання, історію, випадок, в якому йшлося б про обрану цінну якість. У кінці тренінгового заняття проходить групове обговорення з метою отримання відповіді на запитання: «Чи є для вас цінною та якість, про яку говорилося у даному випадку?».

Ці тренінги сприяли організації особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх бакалаврів медицини на підґрунті гуманізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу та розвитку їх моральних якостей, що визначено у нашому дослідженні як *другу педагогічну умову* формування паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини.

Сучасний розвиток вищої освіти здійснюється на засадах особистісно орієнтованої освіти, гуманістичних пріоритетів майбутніх бакалаврів медицини. Цьому суттєво сприяє реалізація в практиці професійної підготовки ідей індивідуалізації навчально-виховного процесу, розвитку суб'єктності студентів-медиків. У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід в освіті є визнанням головною діючою фігурою всього освітнього процесу студента, створення для нього умов саморозвитку та самовдосконалення власних здібностей.

Отже, з урахуванням результатів сучасних досліджень, особистісно орієнтовану підготовку майбутнього бакалавра медицини характеризуємо як педагогічну концепцію, життєву програму кожної конкретної особистості, яка надає можливість шукати шляхи для розвитку власних професійно-значущих якостей та адаптуватися до умов мінливого суспільства.

Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх бакалаврів медицини у нашому дослідженні передбачала диференціацію виконання навчальних завдань із урахуванням рівнів здібностей студентів, розвитку в них таких особистісних якостей як відповідальність, пунктуальність, організованість. Завдання для самостійної роботи студенти-медики могли обирати з урахуванням їх індивідуальних потреб за ступенем складності та проблемності. Логічно підібраний навчальний матеріал забезпечував виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, враховуючи досвід його попереднього навчання. Темп роботи студентів визначався ступенем цілеспрямованості, розвитку їх інтересів. Так, пропонувалося з використанням Інтернет ресурсів написати реферат на запропоновані медичні теми. Термін виконання завдання та його обсяг обирався самим студентом.

Третьою педагогічною умовою нашого дослідження стало конструювання змісту навчального матеріалу з паліативної допомоги у вигляді ситуаційних завдань, адекватних

спроєктованим компетенціям. Протиріччя, невизначеність у проблемній ситуації, на думку О. Неловкіної-Берналь, є важливим складником навчання і необхідним компонентом формування професійного мислення та компетентності. Ефективним засобом застосування проблемних ситуацій є створення системи навчальних завдань зростаючої складності й проблемності, а також розв'язання їх шляхом спільного обговорення студентами [6; 99].

Отже, застосування методу ситуаційного навчання в процесі підготовки майбутніх бакалаврів медицини передбачає проведення дискусій, метою яких є з'ясування відповідей на питання: Хто винен у ситуації, що склалася? Які оптимальні шляхи розв'язання наявної проблеми?

Обговорення й аналіз ситуаційних прикладів органічно доповнює лекційний матеріал, зосереджуючи увагу студентів на реальному розв'язанні ситуацій. Із цією метою використовувалися різні ситуаційні завдання.

1. Ви прийшли до пацієнта з онкологічним захворюванням. Він не знає про свою хворобу і просить вас ознайомити його з медичним діагнозом. Ваші дії?

2. Родичі хворого наполягають на введенні йому наркотичних препаратів. Ваші дії?

3. Ви застали пацієнта в депресивному стані. Ваші дії?

4. Хворий на СНІД повідомляє медичній сестрі, що хоче закінчити життя суїцидом. Ваші дії?

5. Хвора похилого віку просить вас зробити евтаназію, щоб припинити її страждання. Ваші дії?

6. Невеликовний хворий знаходиться в агресивному стані та просить більше до нього не приходити. Ваші дії?

7. Ви зробили хворому ін'єкції згідно медичного припису. Він вимагає зробити йому додаткову ін'єкцію, яку лікар не виписував. Ваші дії?

Обговорення таких ситуацій сприяло розвитку фахових компетенцій майбутніх бакалаврів медицини, оцінювання яких здійснювалося у формі портфоліо. Аутентичне оцінювання передбачало визначення сформованості умінь і навичок особистості в умовах переміщення її в ситуацію, що максимально наближена до умов реального професійного життя. Аутентичне портфоліо було використано в процесі експериментальної роботи не лише для моніторингу рівня засвоєння змісту програмного матеріалу, а й для формування індивідуальної освітньої траєкторії студента в галузі паліативної медицини.

Наступна – *четверта педагогічна умова* передбачала прищеплення деонтологічних навичок на доклінічному етапі навчання, використання сучасних інноваційних технологій розвитку комунікативних вмінь майбутніх бакалаврів медицини.

Медичній деонтології присвячені праці таких науковців як Н. Асєєва, С. Вековшинина, А. Іванюшкін, В. Запорожан, Н. Касевич, В. Кулініченко та ін. Серед складових професійної компетентності ряд науковців (Л. Васильєва, І. Слюсарєва, А. Усович та ін.) виокремлюють деонтологічну – як інтегроване особистісне утворення, яке відображає теоретичну і практичну готовність до здійснення нормативної професійної поведінки.

Діяльність представників медичних професій регулюється деонтологічними нормами, які закріплені у професійних присягах, кодексах, правилах тощо. Деонтологічні правила є вираженням у концентрованому вигляді уявлень суспільства про місце, роль і завдання медиків. Їх реалізація у медицині передбачає: інформування пацієнта про стан його здоров'я та права; гуманне ставлення до пацієнта, повага його людської гідності; повага прав пацієнта на проведення медичних втручань або відмови від них; недопущення моральної та фізичної шкоди пацієнтові; повага автономії (самостійності) пацієнта; прояв дбайливого ставлення до помираючого хворого; зберігання професійної таємниці; підтримка на високому рівні своєї професійної компетентності; підтримка шанобливого ставлення до своєї професії; шанобливе ставлення до своїх колег; участь у медико-санітарній освіті населення.

Засвоєння деонтологічних правил у процесі навчання в медичному коледжі передбачало проведення цілого комплексу спеціальних бесід. Так, майбутнім бакалаврам медицини пропонувалася вправа «Кодекс медичного працівника», де на основі аналізу відомих положень етичного кодексу студентам потрібно було створити власний етичний кодекс, який вони у майбутньому будуть використовувати у процесі надання паліативної допомоги хворим.

У нашій експериментальній роботі розвиток деонтологічних навичок пов'язувався з формуванням у студентів комунікативних умінь (О. Кутузова, О. Новікова, Т. Тихонова, О. Яцина та ін.). Соціально-комунікативна компетентність, на думку О. Кутузова, є необхідним компонентом загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього медичного працівника, оскільки забезпечує особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця і оптимізує сам процес професійної діяльності [5;187].

У процесі дослідження з студентами експериментальних груп проводилися різні комунікативні тренінги: «Спілкування є грою життєвих ролей» (учасникам пропонується побудувати спілкування з уявним хворим у разі відмови його від лікування; надання психологічної допомоги пацієнту тощо), «Гороховий король» (передбачає вміння вести професійну діалогову комунікацію).

У процесі експериментальної роботи використовувалися можливості інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернет ресурсів: електронне (e-learning), мобільне (m-learning), змішане (blended-learning) навчання.

Електронне навчання сприяло не лише підвищенню результативності професійної підготовки майбутніх бакалаврів медицини, але й привчання студентів до систематичної самостійної роботи з самовдосконалення.

П'ята педагогічна умова формування паліативної компетентності майбутніх бакалаврів медицини передбачала активізацію волонтерської діяльності, наставництва й активної соціальної позиції молоді.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті у працях вітчизняних науковців: тенденції розвитку волонтерського руху в Україні (Н. Вайнілович; Р. Вайнола, А. Капська, Н. Комарова та ін.); особливості підготовки та організації волонтерського руху, зміст та технології роботи волонтерів (Т. Лях, О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверєва, Н. Зимівець; Н. Комарова, С. Толстоухова, Н. Мірошніченкота ін.). На необхідність використання волонтерської допомоги у професійній підготовці медичних працівників вказують Н. Сивас, Н. Усович та ін.

Ураховуючи специфіку професії медичної сестри й українські реалії сьогодення волонтерська діяльність набуває ознак милосердя, формує потребу такого виду діяльності. Волонтерство і благодійність у 2014 році набрали в Україні небачених досі масштабів.

Участь у волонтерському русі є важливою складовою професійної підготовки студентів, які своє життя пов'язують з медициною. У нашій експериментальній роботі ця педагогічна умова стала основою розвитку соціальних і професійно-релевантних компетенцій майбутніх бакалаврів медицини. Відвідування в лікувальних установах поранених бійців, збір коштів для потреб захисників, піклування про переселенців, допомога дітям-сиротам, дітям-інвалідам, студентам із соціально-незахищених родин – ось дуже короткий перелік волонтерської діяльності студентів-медиків. У експериментальних коледжах були створені школи волонтерства, в яких проводилося навчання за 48-годинною програмою з надання невідкладної медичної допомоги. Заняття для студентів проводили кваліфіковані лікарі. Постійна практична допомога людям сприяє формуванню у молоді таких якостей особистості як гуманізм, милосердя, доброта, чуйність тощо.

Висновки. Отже, реалізація на практиці визначених педагогічних умов у різних формах, методах, технологіях навчання і виховання сприяє підвищенню ефективності процесу формування паліативної компетентності майбутніх медичних сестер. Подальші

дослідження варто спрямувати на розробку технологічного інструментарію і комплексної програми розвитку паліативної компетентності бакалаврів медицини.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Воропай Н. Місце мотивації до самостійної роботи у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи / Н. Воропай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2009. – Вип. 31 – С. 19-25.
2. Гусак Т. Формування у студентів мотивації до учіння / Т. Гусак, В. Крилова // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 39-41.
3. Енциклопедія інновацій / за ред. Р. Дяківа. – К. : Міжнародна економічна фундація, 2012. – 599 с.
4. Краткий психологический словарь. / ред.-сост. Л.А. Карпенко, под общей ред. А.Н. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, Изд-во «Феникс». – 1998. – 512 с.

5. Кутузова О.Б. Социально-коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности будущих медицинских работников / О.Б. Кутузова // Вестник СГТУ. – 2012. – № 1 (63). – Вип. 1. – С. 186-190.
6. Неловкіна-Берналь О.А. Формування комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків на заняттях з мови спеціальності /О.А. Неловкіна-Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 15 (250). – Ч. I. – С. 96-102.
7. Философская энциклопедия : в 5 т. / [науч. ред. Ф.В. Константинов]. – М. : „ Советская энциклопедия ”, 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Білик Любов Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», завідувач фельдшерським відділенням Черкаського медичного коледжу.

Наукові інтереси: дослідження професійної підготовки медичних сестер, паліативної підготовки бакалаврів медицини.

УДК 37.032

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОТРЕБ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується зростаючою міццю інформаційних і комунікаційних технологій, що являє собою на думку багатьох учених (Р.Ф. Абдєєв, Г.Г. Воробйов, Є.С. Демиденко, М.М. Моїсєєв) власне кажучи глобальну інформаційну революцію, що за своїм масштабом й наслідком у багато разів перевершує промислову революцію XIX століття й науково-технічну середини XX сторіччя.

Аналіз існуючих концепцій сучасного суспільства показує їх, в основному, економічну спрямованість. Його називають по-різному: "перехідне", "інформаційне", "інформаційна цивілізація", "електронне", "колективного розуму", "пізнавальне" і т.д. Безсумнівно одне, за інформацією визнається статус домінанти.

Інформація в її найрізноманітніших формах здійснює все більш потужний вплив на всі сторони суспільного життя:

- створюється більш сучасна техніка для виробництва, зберігання й поширення інформації;
- виникає нове інформаційне середовище, що дозволяє оптимізувати функціонування виробництва, державних органів, управлінських структур, установ освіти, науки, культури;
- нові інформаційні технології усе ширше входять у повсякденне життя людини, сучасні інформаційні системи стають усе більше істотною й невід’ємною її частиною.

Однак, існування людини в інформаційному суспільстві перетворюється в існування у суперсимволічній реальності. Орієнтація особистості ускладнюється різким зростанням

обсягів інформації, що циркулює в соціумі й впливає на особистість. З іншого боку, інфраструктура інформаційного суспільства дає людині значні можливості для творчого розвитку у зв’язку з доступом до усієї різноманітності знань й цінностей, що коли-небудь існували, використання яких можливе лише людиною із сформованими інформаційними потребами та уміннями, що включаються у поняття інформаційної культури.

Отже, актуальність проблеми становлення особистості в умовах інформаційного суспільства впливає, з одного боку – з онтологічної значущості інформації у бутті, з іншого боку, з підвищення функціонального значення інформації у житті людини у сучасному суспільстві, у якому інформація стала системоутворюючою цінністю.

Потреба – одне з фундаментальних понять сучасної науки, що має сукупність значень, що утвердилися в межах тієї або іншої галузі. У найзагальнішому вигляді потреба визначається філософами як "...потреба або нестача в чомусь необхідному для підтримки життєдіяльності й розвитку організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому" [14, с. 499]. Оскільки потреби є невід’ємним атрибутом всього живого, то будь-яка наука, що вивчає природу, людину і суспільство більшою чи меншою мірою зачіпає проблематику потреб, тому поняття "потреба" є загальним для всієї сукупності наук і в цьому значенні – загальнонауково.

Поняття "інформаційна потреба" є одним з ключових для інформаційних наук. Разом з тим, не дивлячись на велику кількість публікацій з

даної проблеми в даний час не існує загальноприйнятого визначення терміну “інформаційна потреба”, інформаційні потреби залишаються недостатньо вивченими за суттю. З численних публікацій можна побачити, що різні автори вкладають в поняття “інформаційна потреба” далеко не завжди однаковий зміст. На це вказують різні несумісні визначення цього поняття, наявність, разом з поняттям “інформаційна потреба”, понять “потреба в бібліотечно-бібліографічних ресурсах”, “потреба в документах”, “потреба в читанні”, які не завжди узгоджуються один з одним.

Для всіх видів потреб людини характерна одна загальна особливість – інформаційна складова. Як справедливо відзначив Г.І.Щербицький “Все живе на відміну від неживого відчуває потребу в інформації” [20, с. 47].

Не дивлячись на велику кількість публікацій з проблематики інформаційних потреб, фахівці не дійшли загальної думки про розуміння природи інформаційних потреб. В даний час представниками різних наук запропоновано досить велику кількість визначень поняття “інформаційна потреба”, що відображають найпоширеніші в тій або іншій галузі підходи до розуміння суті інформаційних потреб.

Психологами інформаційна потреба розуміється як усвідомлена потреба “...у отриманні певних порцій інформації з того, що може бути надане інфосередовищем” [10, с. 2]. Основна увага в даному визначенні надається отриманню необхідної інформації із загальних “запасів” і абсолютно ігнорується діяльність з виробництва нової інформації. Адже якраз отримання принципово нової інформації є результатом інформаційної потреби, що виникла.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна частина дослідників інформаційні потреби пов'язує, в першу чергу, з потребою в науковій або іншій спеціальній інформації. Так, на думку представника даного підходу Т.С. Федорової, інформаційна потреба є внутрішнім станом суб'єкта, що відображає дефіцит наукової інформації, необхідної для використання в науковій або науково обґрунтованій діяльності. [15, с. 54], а Т.В. Муранівській вважає, що “...під інформаційною потребою слід розуміти властивість людини або певної системи, що відображає необхідність в регулярному отриманні й використанні інформації, що забезпечує ефективне функціонування цієї системи” [11, с. 4].

Найбільше поширення в сучасній теорії інформаційних потреб набув діяльнісний підхід у відповідності, з яким в основі виникнення інформаційних потреб лежить діяльність людини. Розуміння діяльності як основи формування інформаційних потреб, що визначає їх природу і зміст, вперше знайшло

віддзеркалення в роботах Е.С.Бернштейна [1], Д.Е.Шехуріна [18, 19], які пов'язували формування інформаційних потреб безпосередньо з діяльністю учених і фахівців. Даний підхід знайшов подальший розвиток в роботах С.Д.Коготкова, Т.С.Федорової, Г.І.Щербицького та інших дослідників [8, 9, 15, 20]. Як відзначають прихильники діялісного підходу “діяльність – це початковий пункт реалізації потреб пізнання, а, отже, і початковий пункт потреби в інформації. Діяльність є тим “входом”, через який здійснюється реалізація потреб суб'єкта в інформації” [20, с. 47].

Мета статті - визначити сутність поняття “інформаційна потреба”.

Виклад основного матеріалу. Потреба людини в інформації має прояв в необхідності отримання інформації про природу і суспільство з метою використання її для подальшої діяльності. Вона виникає одночасно з виникненням потреби в матеріальних або духовних предметах тому, що задоволення навіть найпростіших потреб, як на початкових етапах розвитку людства, так і в сучасному суспільстві завжди пов'язано з інформацією. Для практичного виконання задач з досягнення цілей діяльності потрібна інформація про зміни в навколишньому середовищі й про умови самих задач. Від того, якого характеру набуває діяльність людини, залежить і характер розвитку інформаційних потреб.

Під впливом чинників зовнішнього і внутрішнього середовища перед суб'єктом постає задача, реалізація якої вимагає необхідної інформації. “В результаті обмірковування задачі, у відповідній зоні довготривалої пам'яті людини складається образ або внутрішня модель цієї задачі” [3, с. 4], тобто усвідомлення суб'єктом інформаційної потреби, що виникла, веде до створення ідеального “пошукового образу”, який відповідає уявленню суб'єкта про характер і зміст тієї інформації, якої йому не вистачає для вирішення поставлених задач. Цей процес формування суб'єктивних уявлень про власне незнання є віддзеркаленням процесу предметизації інформаційних потреб і відбувається на базі аналізу інформації, що вже є у суб'єкта, про компоненти і умови діяльності, тобто на підставі його інформаційного потенціалу (тезауруса) в певній галузі.

Будь-яке суспільство, на якому б рівні розвитку воно не знаходилося, щоб функціонувати як соціальний суб'єкт, повинне організовувати виробництво матеріальних і духовних благ. У замкнених соціальних системах, в межах яких здійснюється лише просте відтворення, немає (або майже немає) потреби в нових знаннях. Існуюче в цих системах виробництво інформаційно забезпечується емпіричними знаннями, що накопичені поколіннями. У суспільствах, в яких

здійснюється розширене відтворення, виникає постійна суспільна потреба в нових, додаткових знаннях. Сучасна діяльність людини в різних сферах науки, техніки і виробництва постійно змінюється і ускладнюється, – ставляться нові цілі, удосконалюються засоби і методи діяльності, міняються умови і т.д. Для того, щоб суб'єкт міг успішно здійснювати діяльність в новій ситуації, потрібне корегування (або створення нової) ідеальної моделі цієї діяльності, приведення її у відповідність з умовами, що змінилися. Це можливо тільки за наявності у суб'єкта необхідної інформації. “Якщо суб'єкт не має в своєму розпорядженні в даний момент відповідної інформації, він не може побудувати нову ідеальну модель діяльності, а, отже, не має нагоди ефективно здійснювати саму діяльність в умовах, що змінилися” [9, с. 3].

В результаті зіставлення образу з наявною інформацією у суб'єкта виникає декілька альтернатив подальшої діяльності:

1. Наявної інформації достатньо для здійснення діяльності із задоволення потреби;
2. Наявної інформації недостатньо для здійснення діяльності із задоволення потреби і від досягнення мети необхідно відмовитися;
3. Наявної інформації недостатньо для здійснення діяльності із задоволення потреби і для досягнення мети необхідно продовжити пошук необхідної інформації в зовнішньому середовищі.

При ухваленні третьої альтернативи суб'єкт усвідомлює, що для подальшого успішного здійснення діяльності інформації, що є у нього, недостатньо, проте її можна одержати з оточуючого його інформаційного потоку. В цьому випадку, інформаційна потреба, відображена в свідомості у вигляді моделі, усвідомлюється як розузгодження між наявними знаннями і знаннями необхідними. Виникла ситуація сприймається і проживається суб'єктом як суперечність, яка не вкладається в межі змісту наявної інформації або в межі звичних, вже знайдених шляхів розв'язання проблеми, а задоволення інформаційної потреби стає одним з найважливіших етапів діяльності. Умови, що стимулюють виникнення потреби в новій інформації, як вважає Г.І.Щербицький, такі:

- якщо у суб'єкта тезаурус недостатній для вирішення практичних або теоретичних задач;
- якщо нова інформація про предмет пізнання вступає в суперечність з накопиченою інформацією;
- якщо теоретичні положення (з погляду суб'єкта) розходяться з суспільною практикою або особистим життєвим досвідом (суперечність між науковою і буденною свідомістю);
- якщо яке-небудь істинне знання в його розвитку виявляє на певному етапі суперечність;

– якщо у суб'єкта виникає потреба здійснити одну і ту ж мету в різних формах [20, с. 64].

Інформацію, якої не вистачає, людина може одержати кількома шляхами: із зовнішнього середовища за допомогою безпосереднього спостереження, від інших індивідуумів (близьких, знайомих, колег і т.п.) в процесі спілкування, або з штучно створених інформаційних систем. При цьому необхідно відзначити, що для отримання потрібної інформації людина, використовуючи свій попередній досвід, може звернутися як до одного з названих джерел і незалежно від результату не звертатися більше до інших, або за відсутності позитивного результату поступово звертатися до інших джерел, або одночасно почати пошук інформації по всіх напрямках.

Особисте спілкування, особливо за допомогою усної мови, є найдавнішим і найпоширенішим способом передачі інформації між індивідуумами. Якщо одержаної в процесі спілкування інформації буде досить, то суб'єкт розпочне здійснення діяльності із задоволення потреби. Проте, за умови недостатнього обсягу одержаної інформації, суб'єкт може звернутися до штучно створених інформаційних систем.

Виникнення і розвиток штучних інформаційних систем безпосередньо пов'язане з розвитком і вдосконаленням раніше існуючих і появою все нових видів діяльності, здійснення і розвиток яких, у свою чергу, вимагають все більшого обсягу інформації. Інформаційні потреби, що все більше зростають, слугують на певному етапі розвитку людства основою для виникнення нового виду діяльності – інформаційного.

Людством здавна створювалися суспільні інститути, спрямовані на створення різних видів документів, їх збір, зберігання і розповсюдження. На думку Ю.Н.Столярова, вони всі генетично зводяться до бібліотеки [13, с. 3]. Бібліотеки збирають, зберігають і представляють користувачам документи, що відображають всю сукупність накопиченого людством інформаційного потенціалу. Інформація, що надається суспільству бібліотеками, є основою для розвитку освіти, науки, культури, промислового виробництва, тобто задоволення значної частини інформаційних потреб сучасного суспільства здійснюється за допомогою бібліотек.

Таке задоволення біологічної потреби в їжі вимагає інформації про місце знаходження їжі, її властивості й спосіб отримання. На відміну від своїх предків, які одержували в основному інформацію безпосередньо з навколишньої дійсності і від своїх родичів, сучасна людина для отримання інформації, що їй бракує для задоволення своєї потреби в їжі, найчастіше звертається до різних видів документів:

адресних довідників, що містять інформацію про продовольчі магазини, кафе і ресторани; упаковок товару, що містять його загальну характеристику; газетних і журнальних статей, що публікують думки експертів і покупців про товар, його виробників і продавців; довідників і енциклопедій, що містять найзагальніші відомості про об'єкт, що цікавить, експертних електронних баз даних і т.п.

Необхідність індивідуума постійно брати участь в процесі суспільного виробництва з метою обміну результатами своєї діяльності на результати діяльності інших людей веде до виникнення професійної діяльності й відповідно, професійних інформаційних потреб, задоволення яких неможливе без використання інформаційних ресурсів бібліотек.

Таким чином, саме потреба в інформації для здійснення різних видів діяльності послужила першопричиною створення бібліотеки як соціального інституту, а задоволення інформаційних потреб, що постійно ростуть і змінюються, є головною метою її функціонування. Задоволення інформаційних потреб за допомогою бібліотек є обов'язковою умовою для здійснення різних видів діяльності сучасної людини, пов'язаних з виробництвом і споживанням предметів матеріальної і духовної культури.

З моменту виникнення у людини інформаційної потреби вона починає оцінювати під кутом зору цієї потреби всю інформацію, що до неї потрапляє, розділяючи її на релевантну і нерелевантну. Створений в довготривалій пам'яті образ служить тим "...еталоном, з яким порівнюється вся інформація, що до неї потрапляє. Якщо вона має відношення до даного еталона, то вважається релевантною і заноситься в певну зону ... пам'яті... Вся решта інформації вважається нерелевантною" [3, с. 4].

Інформаційна потреба визначає сприйняття суб'єктом одержаної в результаті пошуку інформації, оскільки саме потреба детермінує вибір істотної частини інформації. Як затверджує Федорова Т.С. "оцінка одержаної інформації і, відповідно, ступінь задоволення інформаційної потреби значною мірою залежить від обсягу і якості тезауруса суб'єкта: володар порівняно простішого тезауруса потребує більшої кількості інформації" [15, с. 57].

На думку С.Д.Коготкова "інформаційні потреби здійснюють важливу керуючий вплив на суспільні інститути і окремих індивідів, що займаються створенням, збором, зберіганням, розповсюдженням і використанням інформації, орієнтуючи їх на виробництво, розповсюдження і споживання тієї соціальної інформації, яка здатна задовольняти наявні потреби і відповідає рівню діяльності, що склався в суспільстві, та інформаційному потенціалу суб'єктів, що сформувався" [9, с. 5].

Якщо пошук інформації в штучних інформаційних системах, в т.ч. бібліотеках завершився успішно, то суб'єкт може приступати до реалізації цілей діяльності із задоволення потреби. Якщо пошук не приніс очікуваних результатів, то це означає, що у суб'єкта обмежені можливості із доступу до інформаційних ресурсів, що мають в своєму розпорядженні людство, або необхідна інформація відсутня в суспільстві взагалі. Можливості суб'єкта по доступу до інформаційних ресурсів можуть бути обмежені, наприклад, місцем мешкання, технічними і фінансовими можливостями і рядом інших причин. Так, житель невеликого населеного пункту може зазнавати труднощі по використанню інформаційних ресурсів найбільших бібліотек столиці, а відсутність персонального комп'ютера на роботі і удома значно ускладнює доступ до INTERNET-ресурсів. Крім того, певна частина інформації (науково-технічна, військова, комерційна, особиста і т.п.) носить конфіденційний характер, і доступ до неї свідомо обмежений для широкого кола користувачів. У такому разі суб'єкт вимушений або відмовитися від досягнення мети із задоволення потреби, або зайнятися виробництвом необхідної йому нової інформації й тоді інформаційна потреба може бути задоволена в результаті інтелектуальних зусиль самого суб'єкта.

Процес переробки інформаційних джерел з метою аналізу і отримання нової інформації є характерним видом наукової діяльності, а створена індивідумом в процесі цієї діяльності нова інформація є джерелом нового знання. В результаті наукової діяльності суб'єкт одночасно з досягненням мети виробляє необхідну йому інформацію і задовольняє інформаційну потребу, що є у нього. Одержана інформація, включена в суспільний комунікативний процес, стає, у свою чергу, об'єктом потреби інших членів суспільства. Включення в суспільний обіг нової інформації веде до розвитку нових видів діяльності й побудови всього процесу руху соціальної інформації на вищому рівні. Даний процес С.Д.Коготков визначає як суспільний інформаціогенез [9, с. 5].

В результаті отримання необхідної інформації з внутрішньої пам'яті або від зовнішніх джерел інформації суб'єкт може приступити до діяльності із задоволення певних потреб.

Таким чином, алгоритм виникнення і функціонування інформаційної потреби можна представити таким чином: потреба в цінностях – потреба в інформації про предмет потреби – створення пошукового образу потреби і співвідношення його з інформацією, що є у внутрішній пам'яті, – пошук інформації в зовнішньому середовищі (при необхідності) – створення нової інформації (за необхідністю) –

аналіз одержаної із зовнішнього і внутрішнього середовища інформації – здійснення діяльності із задоволення потреби.

Процес задоволення інформаційної потреби істотно відрізняється від задоволення інших видів потреб людини. В процесі їх задоволення об'єкт споживання, тобто інформація не тільки не знищується, а, навпаки, на її основі формуються нові інформаційні масиви, призначені для споживання. У цьому принципова відмінність інформації як ресурсу від інших, створених природою і людиною незаповнених ресурсів. Разом з тим, “споживання інформації (тобто її сприйняття і усвідомлення) супроводжується повною втратою нею свого значення (споживної вартості) для даного споживача в даний момент” [3, с. 2].

Інформаційні потреби володіють ще однією істотною особливістю в порівнянні з іншими. Як ми вже відзначали, інформаційна потреба супроводжує реалізацію будь-якої іншої потреби, оскільки досягнення будь-якої мети пов'язане із споживанням інформації. “Інформаційні ресурси беруть участь в задоволенні матеріальних, духовних і трудових потреб, в які інформація входить як один з неодмінних компонентів” [11, с. 4]. Інформаційні потреби пронизують всі сторони життя, без їх задоволення неможливе існування людини ні як біологічного організму, ні як члена соціуму, неможлива ні його професійна діяльність, ні повсякденне буденне життя, тобто, інформаційні потреби є обов'язковим компонентом всіх видів потреб людини і, відповідно, всіх видів діяльності по їх задоволенню.

На відміну від ряду матеріальних і духовних потреб людина не може замінити інформаційну потребу іншою, її можна або задовольнити або залишити невирішеною. Незадоволення інформаційних соціальних потреб веде до стагнації суспільства, регресу в його розвитку, зникнення соціальних потреб і, зрештою, зведення потреб індивідуума тільки до біологічних потреб. Неможливість задовольнити інформаційні біологічні потреби веде до смерті організму. Тому інформаційні потреби, будучи частиною біологічних потреб організму, і виступають як вітальні для соціуму. У цьому

виявляється діалектичний взаємозв'язок між біологічними і соціальними потребами.

Висновки. Ґрунтуючись на вищевикладеному, інформаційну потребу можна визначити як усвідомлену потребу в інформації, необхідної для задоволення матеріальних і духовних потреб індивідуума. Отже, поняття “потреба в бібліотечно-бібліографічних ресурсах”, “потреба в документах”, “потреба в читанні” не є синонімами поняття “інформаційна потреба” і можуть розглядатися тільки як його складові частини, що відображають певні етапи задоволення інформаційних потреб.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бернштейн Э.С. Об информационных потребностях и качественном преобразовании информации. – НТИ. – Сер. 2. – 1967. – № 6. – С. 8 – 11.
2. Гиляревский Р.С., Маркусова В.А., Черный А.И. Научные коммуникации и проблема информационной потребности // НТИ. – Сер. 1. Организация и методика информационной работы. – 1993. – N 9. – С. 1 – 7.
3. Коготков С.Д. Некоторые вопросы теории информационных потребностей // НТИ. – Сер. 1. – 1979. – N 2. – С. 1 – 8.
4. Коготков С.Д. Формирование информационных потребностей // НТИ. – Сер. 2. – 1986. – N 2. – С. 1 – 7.
5. Мириманова М.С. Информационные потребности как психологическая проблема // НТИ. – Сер. 1. – 1987. – № 4. – С. 1 – 4.
6. Мурановский Т.В. Теория и практика научно-технической информации. Информационные потребности: Учеб. пособие. – М., 1985. – 117 с.
7. Столяров Ю.Н. О сущности библиотеки // Библиотековедение. – 1998. – N 5. – С. 3 – 10.
8. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М., 1989.
9. Федорова Т.С. Теория информационных потребностей и практика их удовлетворения в сфере исследований культуры // Информация и научные исследования культуры: Сб. науч. тр. / АН СССР, НИИ культуры. – М., 1988. – С. 52 – 65.
10. Шехурин Д.Е. К вопросу о критерии информационных потребностей // НТИ. – Сер. 1. – 1968. – № 5. – С. 3 – 7.
11. Шехурин Д. Е. Научно-технический прогресс как определяющий фактор формирования программ и целей развития информационно-библиотечной деятельности // Науч. и техн. б-ки СССР. – 1974. – № 9. – С. 3 – 14.
12. Щербицкий Г.И. Информация и познавательные потребности. – Мн., 1983. – 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка.
Наукові інтереси: становлення особистості в умовах інформатизації суспільства.

УДК 378

ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ»

Віталій ДЕМЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Найвищою метою виховних зусиль усіх суспільних інститутів є всебічний гармонійний розвиток особистості. Я

кості людини виявляються в її ставленні до праці, до суспільства, до інших людей. Разом з цим, якісніше іншим, більш послідовним стає

ставлення людини до самої себе, до своєї особистості, до її розвитку і вдосконалення. Те, що являє собою людина, – в тій чи іншій мірі результат її власних зусиль і прагнень, її самовиховання і самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес самовдосконалення особистості довгий час не був об'єктом ретельного дослідження у вітчизняній науці. Лише наприкінці 80-х років, ставши нагальною потребою особистісного й суспільного розвитку, цей феномен набув значущості й в наукових дослідженнях, де розглядався не як самостійний процес, а як вищий рівень самовиховання. У такому аспекті феномен самовдосконалення особистості став предметом педагогічного, психологічного, філософсько-епістемологічного, філософсько-соціологічного й філософсько-етичного досліджень.

На їхній основі розкрито методи й засоби організації роботи над собою (А. Арет, О. Кочетов та ін.), показано співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в процесі усвідомленого саморозвитку (О. Ковальов, Л. Рувінський та ін.), висвітлено параметри усвідомленості та цілеприпущення в ході особистісного самоздійснення, свободи й активності людини в розвитку необхідних особистісних якостей (М. Глезерман, Ю. Злотніков та ін.), вивчено соціальну детермінацію, соціальний механізм, функції самовиховання, виявлено його рушійні сили, названо чинники активізації, розгортання сутнісних сил, соціальних потенцій людини (С. Ковальов, В. Лозовой, М. Макарець та ін.), розглянуто взаємозв'язок процесів усвідомленого саморозвитку з ціннісними орієнтирами й моральним ідеалом (А. Гусейнов, І. Донцов, Л. Ігнатівський, Д. Шимаковський та ін.), зроблено спробу на базі конкретно-історичного аналізу осмислити теорії й типи самовиховання та самовдосконалення особистості (А. Арет, І. Донцов).

Ідея відкритості людини, про природні потенції до безперервного розвитку і самовдосконалення розкриті в працях найважливіших представників гуманістичної психології Г. Алпорта, А. Маслоу, Г. Мюррея, Г. Мэрфи, К. Роджерса та ін.

У педагогічних дослідженнях особлива увага приділяється ідеям в галузі педагогіки саморозвитку. Зокрема, ролі самовиховання у вдосконаленні особистості в працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського; про внутрішню потребу людини до позитивних змін в роботах Ю. Бабанського, П. Каптерева, Л. Кулікової й ін.

Сучасні аспекти самовдосконалення особи розкриті в психолого-педагогічних дослідженнях (Л. Виготський, Л. Божович, В. Мухіна, Е. Еріксон), в яких стверджується, що в кожній людині закладені сили, що

мотивують прагнення до реалізації своїх потенційних можливостей.

Важливе значення для осмислення питань самовдосконалення, саморозвитку особи мають дослідження К. Абульханової-Славської, О. Гохман, І. Зимньої, що аналізують суть процесу саморозвитку особи, її структурні компоненти.

Мета статті передбачає здійснити аналіз розвитку ідей про самовдосконалення особи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Серед сучасних філософів багато питань щодо проблеми самовдосконалення особистості залишаються дискусійними. Водночас більшість дослідників сходяться у тому, що саме можна вважати сутнісними рисами, або критеріями, самовдосконалення.

Так, головним аспектом самовдосконалення виступає моральний, оскільки поза мораллю нівелюється весь позитивний сенс самовдосконалення.

Справжнє самовдосконалення, на думку Д. Дубровського, має своїм предметом моральні якості людини, «і базисними критеріями тут повинні бути вивірені всією історією цивілізації загальнолюдські цінності. Такі підстави дозволяють розрізнити справжнє й несправжнє самовдосконалення» [8, с. 70].

Критерієм самовдосконалення постає цілісність людини, обумовлена двоїстістю людської природи; в свою чергу, «діяльнісний спосіб людської реалізації робить критерієм досконалості характер діяльності: адекватний та універсальний – спрямований на здійснення родової сутності людини, чи ворожий людській суті, частковий – покликаний задовольняти суто матеріальні та фізичні потреби, які виражені у домінуючому прагненні до накопичення та споживання» [4, с. 7]. На думку М. Макареця, саме «принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення» [7, с. 14], а саме поняття цілісності висловлює ступінь оволодіння індивідом родовою сутністю людини. На відміну від самовдосконалення, що є вищим ступенем досягнення цілісності особистістю, самовиховання постає як самозміна особистості до моменту утворення її цілісності. Ю. Коваленко називає таку особистість цільною, «підпорядкованою цілеспрямованому досягненню часткового інтересу, яке часто здобувається ціною руйнування своїх суспільних зв'язків, відчутних духовних втрат» [4, с. 5]. На наш погляд, цілісність особистості не можна зводити до поєднання окремих функцій в єдину систему, потрібно говорити про духовно-моральну цілісність, для якої головним є зміст, що пов'язує її складові. Основою самовдосконалення при цьому є духовно-моральний стрижень, що наповнює всі прояви функціональної активності людини моральним змістом.

Поняття "самовиховання" і "самовдосконалення" відносяться до ширшого за об'ємом і змісту поняття формування особистості. Явище формування особистості за своєю суттю є об'єктивним процесом становлення і розвитку соціальних якостей індивіда. Під визначальною дією суспільства індивід опановує соціальний досвід, знання, навички праці і громадської діяльності, норми поведінки і прийоми спілкування, цінності життя і культури.

Безумовно, хоча явища самовиховання та самовдосконалення особистості хоча й мають єдність за своєю родовою суттю, є принципово різними, оскільки процес самовдосконалення пов'язаний виключно з духовно-моральною системою координат, що зумовлено його особливою природою – *kata to eidos*. Для самовдосконалення значуща не міра розвитку будь-яких якостей особистості, а їхній моральний зміст, здатність до утвердження загальнолюдських моральних цінностей.

Самовиховання має діяльно-забезпечуючу природу і функціонально-інструментальний характер людської активності, воно не передбачає цілісної зміни особистості і може бути спрямоване на формування асоціальних людських якостей. Самовдосконалення особистості наповнює моральним змістом усі вияви її інструментальної активності, тим самим формуючи духовно-моральну цілісність особистісного буття, спрямованого до максимально повного втілення загальнолюдського морального ідеалу.

Самовдосконалюючись, людина не просто усвідомлює наявність вищого морального начала в житті, а й сама акумулює його морально-творчу енергію, відчуває себе не тільки частинкою світу, а в деякій мірі є його душею. При цьому людина стає здатною сприймати себе поряд з іншими в єдиному духовно-моральному смислового просторі, в «душевній» співвіднесеності з іншим. Процес самовдосконалення позбавляє людину обмеженості індивідуально орієнтованою діяльного суб'єкта, актуалізує доміанти вищих загальнолюдських цінностей.

Самовдосконалення можна визначити як «процес розгортання особистості в людині», як «спосіб повернення до себе з відчуження, повернення до «самості» із функціональної роздрібленості» [8, с.72]. Процес самовдосконалення при цьому визначається як досягнення духовного багатства, втілення в життя вищих цінностей індивідуальних прагнень, які розуміються не в їх чистій ідеальності, а як такі, що реалізувались в дійсності.

І. Чеснокова (1977) вважає, що самовдосконалення – це своєрідна творча діяльність особистості, оскільки в процесі самовдосконалення, самовиховання людина

створює в собі психологічні новоутворення в результаті виховання нових якостей або перетворення вже наявних.

Ю. Орлов (1987) представляє самовдосконалення як шлях руху самопізнання і говорить про те, що це певний тип стосунків, вчинків, дій до самого себе і свого майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу.

У представленні Л. Гримака (1989) самовдосконалення виступає як процес самоорганізації і самопрограмування людиною своєї життєдіяльності залежно від своїх можливостей.

Л. Сапожнікова (1990) визначає самоудосконалення як процес зростання активності особи, завдяки якій створюється здатність поводитися належним чином, гальмувати небажані прояви своєї поведінки. Автор розглядає процес самовдосконалення як показник і прояв саморуку особистості.

Як підкреслюють більшість дослідників, процес самовдосконалення стосується цілісної зміни особистості, не зводяться до одностороннього удосконалення певних якостей – моральних, естетичних, професійних та інших (Д. Дубровський та ін.). Принцип цілісності виступає основою розрізнення самовиховання та самовдосконалення [7, с.14]. При цьому «самовдосконалення можна визначити як процес наближення особистості до ідеалу» [8, с.70], воно не обмежується певною здібністю людини, а охоплює всю її духовну основу. Таким чином, одним із важливих критеріїв самовдосконалення виступає цілісність особистості [4, с.7].

У своєму найвищому прояві процес самовдосконалення особистості передбачає «процес подолання «особистісного ЕГО» і злиття з вищим,... що є вже надіндивідуальним» [1, с.72]. Таким чином, ціннісно-гуманістичний характер самовдосконалення є ще однією сутнісною ознакою цього процесу.

Також важливим критерієм самовдосконалення можна вважати його емпіричні прояви в основних сферах діяльності індивіда. «Самовдосконалення являє собою сплав високого прагнення з дією» [8, с.74]; без переходу до дії воно стає простою фікцією. В процесі духовного розвитку особистості гармонійно поєднуються безперервне самовдосконалення особистості та її здатність екстеріоризувати свій духовний досвід.

Феномен самовдосконалення тісно пов'язаний з низкою інших процесів та феноменів, насамперед саморозвитком, самовихованням особистості. На думку дослідників, природа цих явищ однакова і носить соціальний характер. Тривалий час зазначені терміни вживались як тотожні, синонімічні. Однак, на нашу думку, такий підхід не є адекватним.

Поняття "самовдосконалення" часто вживається як синонім поняття "самовиховання". Для такого вживання цілком досить підстав. При розгляді цих понять на першому плані завжди виявляється те, що є загальним в їх змісті. Вони означають роботу особи над собою по зміні й поліпшенню своїх фізичних, інтелектуальних, моральних якостей. І те і інше поняття наводить нас на думку, що в даному випадку ми маємо справу з певним процесом діяльності індивіда, в якому об'єкт і суб'єкт виховання співпадають, тобто суть одна і та ж особа, що до певної міри виражається словом "сам". "Сам виховую себе", "Сам себе удосконалюю".

Разом з тим, самовдосконалення розглядають як явище соціально-особистісне, оскільки воно завжди є результатом усвідомлення взаємодії людини з конкретним соціальним середовищем, в ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, які дають успіх у діяльності та взагалі у житті.

На перший погляд, уже сама частка "само" вказує на його особистісну спрямованість. Однак, як зазначає ряд авторів, частка "само" окреслює лише наявність процесу самоактивності особистості [10, с. 29]. Введення ж поняття "особистісне самовдосконалення" окреслює можливість визначення змістового наповнення цієї самоактивності або активності особистості, її самотворення, що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості [5, с. 19].

Уточнюючи, зазначимо, що активність суб'єкта (самоактивність), являє собою здатність мобілізувати свої власні можливості й визначати способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності [5, с. 27].

Поняття "особистість" пов'язано з категорією самовдосконалення через філософською категорію "самості", яка як раз і визначає численні "самопроцеси": самовдосконалення, саморозвиток тощо [11]. Розвиток же особистісних якостей формується на підставі діяльнісного ставлення до світу.

Л. Рубінштейн вважав, що процес розвитку особистості є процесом сходження людини до своєї родової сутності. Розглядаючи життєвий шлях людини, учений зазначав, що це не тільки рух уперед, але й рух уверх, до вищих, більш досконалих форм, до кращих виявів людської сутності [2, с. 200]. Л. Виготський розглядає цілісність організації життя на основі зростаючих можливостей людини в освоєнні й побудові відносин [2, с. 201]. Учений вважав, що навчаючи чого-небудь, педагог актуалізує зону найближчого розвитку дитини. Багато уваги питанням самовдосконалення приділяв Л. Рувинський. Учений чітко окреслив кілька джерел самовиховання, зокрема соціальні та

особистісні. Серед соціальних умов дослідник вказував на засоби масової інформації та навчально-виховний процес, через який визначаються мотиви та орієнтири самовдосконалення. Найважливішими серед особистісних передумов самовдосконалення Л. Рувинський називає вольові якості та навички саморегуляції особистості [9].

На думку Є. Коваленка особистісне самовдосконалення це така усвідомлена форма саморозвитку, де індивід ставить за мету змінити себе власними зусиллями, де особистість виступає одночасно, як суб'єктом цілеспрямованої діяльності, так і її об'єктом, що необхідно змінити за допомогою цієї діяльності. Ми погоджуємося з висновком автора про те, що особистісне самовдосконалення є вищою формою саморозвитку та здійснюється в моральній системі координат як засіб самотворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості у всій її цінності за межі дійсного [3, с. 7].

Особистісне самовдосконалення розглядають як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням власних можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формування культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самотійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень.

Висновки. Отже, перед науковцями постає низка питань, що потребують осмислення, серед них такі: 1) виявлення особливої природи самовдосконалення, його сутності та змісту в сучасних умовах; 2) визначення його місця серед інших процесів саморозвитку особистості; 3) обґрунтування основних детермінант самовдосконалення особистості; 4) розкриття поняття «індивідуальна стратегія», «біографічний проект» і виявлення залежності стратегій, спрямованості самовдосконалення особистості від значущих цінностей суспільства, рівня розвитку культури особистості; 5) демонстрація основних стратегій та моделей самовдосконалення особистості в сучасному українському суспільстві.

Самовдосконалення особистості в сучасних умовах – це не просто антропологічна проблема, вирішення якої залежить тільки і безпосередньо від самої людини, сьогодні це важлива соціальна проблема, яка чекає на адекватне осмислення і практичну соціальну реалізацію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности в социальной психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
 2. Гладкова В. М. Основы акмеологии : підручник / В. М. Гладкова, С.Д. Пожарський. – Львів: Новий світ-2000, 2007. – 320 с.
 3. Коваленко Е.А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Е.А. Коваленко. – Харків, 2005. – 16 с.
 4. Коваленко Ю.В. Суфійська модель морального самовдосконалення (історико-етичний аспект): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.07 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2002. – 19 с.
 5. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Краснощок Інна Петрівна. – Кіровоград, 2002. – 213 с.
 6. Лозовой В.А. Человек: Проблемы саморазвития (Список рекомендованной литературы и словарь основных

терминов) / В.А. Лозовой, О.М.Ерахторина. – Харьков: Константа, 2007. – 100 с.
 7. Макарец Н.Ф. Самовершенствование как фактор социализации индивида : автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01 / Н.Ф. Макарец/ Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1987. – 19 с.
 8. Проблема самосовершенствования личности // Философские науки. – 1988. – № 4. – С. 70-83.
 9. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания / Л.И. Рувинский. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
 10. Словник української мови / [за ред. І.К. Білодіда]. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 920 с.
 11. Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. Теории личности и личностный рост. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. - 657 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демченко Віталій Васильович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Коло наукових інтересів: проблема самовдосконалення майбутнього вчителя.

УДК 378.011.3'015.311

**СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
 МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В умовах оновлення суспільства, створення національної системи освіти, реформування вищої освіти в Україні, особливого значення набуває проблема професійного самовизначення фахівця. Співвідносі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, ставлять нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, до рівня розвитку їхньої готовності щодо виконання професійних завдань, до змісту професійної освіти, що в свою чергу зумовлює необхідність розробки теоретичних і методичних основ формування самостійної, ініціативної, творчо організованої особистості, яка здатна професійно самовизначитися. Саме цим і окреслюється актуальність зазначеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цілому ж теоретична концепція технології самовизначення ґрунтується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особи в процесі виховання, навчання і соціалізації (Т.Ф. Алексєєнко, О.І. Баришева, В.Є. Кавецький, О.В. Капустіна, І.С. Кон, М.І. Мельникова, А.В. Мудрик, А.І. Півнів, Ю.М. Орлов, Т.А. Осипова, М.І. Рожков, Л.І. Рувінський, Г.С. Селевко та ін.).

Аналіз науково-методичної літератури (Т.А. Араканцева, О.М. Гріньова, Г.П. Ніков, М.Р. Парамонов, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафін, Т.В. Снегірьова, О.П. Щотка, Б.А. Щербатюк та ін.) свідчить, що першочерговими є завдання,

які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності.

При цьому **метою статті** є розкрити основні засади професійного самовизначення студентів у процесі їх фахової підготовки, а також обґрунтувати специфічні властивості зазначеної характеристики в контексті професійного становлення майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Не є дивним, що, незважаючи на активні дослідження та аналіз питання самовизначення людини у процесі професійного становлення в сучасній науковій літературі, досить чіткого та однозначного тлумачення цього поняття немає, не знайдено також і єдиного підходу до розуміння сутності, засобів, структури, критеріїв, механізмів процесу. Авторитетні науковці (Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафін, Г.П. Ніков та ін.) пояснюють такий стан речей складністю, багатогранністю феномена самовизначення. Це, на їх думку, уможливило різні рівні розв'язання проблеми (інтуїтивний, раціональний), виокремлення різних аспектів аналізу феномена самовизначення (філософський, соціологічний, соціально-психологічний, психолого-педагогічний).

Для подальшого розкриття сутності окресленої дефініції, звернемося до неоціненого досвіду ряду науковців. Так, Е.Ф. Зеєр у своїх роботах стверджує: «... перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення

до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії або її зміну, уточнення або корекцію кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань. Увесь цей комплекс проблем пояснюють поняттям – професійне самовизначення» [2].

У зв'язку з тим, що у процесі професійної діяльності людини відкриваються все нові сторони, відбуваються певні зміни, що потребують осмислення, тому все частіше самовизначення розглядається як невід'ємний компонент професійного становлення особистості. Основні принципи розуміння проблеми професійного становлення є своєрідним теоретичним фундаментом аналізу динаміки самовизначення фахівця [6, с. 53]. Адже основними змістовними характеристиками, як зазначають Т.В. Кудрявцев, Л.М. Мітіна, Н.С. Пряжников, професійного становлення фахівця є розвиток саморозуміння, Я-концепції професіонала, самовизначення [4, с. 162].

У цілому ж можемо стверджувати, що професійне самовизначення – це не одномоментний акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії [1].

Для нас також досить важливим є науковий доробок Н.С. Пряжнікова, який істотно збагатив теорію й практику професійного самовизначення. Постійно підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, він відзначає: «суттю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження значень обраної або вже виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, а також знаходження значення в самому процесі самовизначення» [8, с. 64].

Ми враховуємо позицію Е.А. Клімова, який розглядає професійне самовизначення «... як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти, «деталлю» чогось корисного, об'єднання професіоналів». Навіть у системі вузівського навчання необхідно пам'ятати його вислів, що вибір професії, удаваний легким, насправді здійснюється за формулою «миль плюс все попереднє життя». Аналізуючи міркування Е.А. Клімова, можна зробити висновки, що професійне самовизначення здійснюється впродовж усього професійного життя і не зводиться до одномоментного акту вибору професії, не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Науковець стверджує, що професійне самовизначення не є простим

«самообмеженням» або добровільним входженням у професійну обмеженість: це завжди активний пошук можливостей для власного професійного розвитку [3, с. 40]. Цінними у цьому контексті є праці В.Ф. Сафіна, де автором зроблено ґрунтовний теоретичний аналіз процесуального аспекту самовизначення особистості у його відношенні до розвитку самосвідомості, процесу вибору і визначення життєвої мети.

Аналіз літератури з психології професійного самовизначення дає підстави віднести досліджуваний феномен професійного самовизначення до реально-практичної структури діяльності людини, компонентами якого є: 1) ситуативний компонент – своєрідне поєднання внутрішніх факторів професійного самовизначення і зовнішніх умов; 2) мотиваційний компонент – властиве людині первинне усвідомлення збуджуючого «хочу» і спонукального «вимагають»; 3) діяльнісний компонент – мається на увазі увесь комплекс реально-практичних дій людини в умовах ринку, спрямованих на прийняття рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; 4) післядієвий компонент діяльності – комплекс пізнавально-перетворюючих дій, спрямованих на вторинне, постдієве усвідомлення здійснених поведінкових дій, на усвідомлення результатів діяльності, на оцінювання, осмислення їх тощо [9].

У цілому ж, професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Як результат можемо стверджувати, що професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору:

– як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу;

– як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої;

– як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Узагальнюючи, можемо констатувати, що професійне самовизначення – це процес

становлення як фахівця та його соціалізація, у процесі яких майбутній спеціаліст набуває готовності до самостійної, творчої професійної діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих професійних цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства.

Проаналізувавши ряд психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми, можемо сформулювати ряд завдань професійного самовизначення: 1) сформувати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; 2) забезпечити самопізнання та сформувати «образ-Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; 3) сформувати вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його; 4) сформувати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини; 5) створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб; 6) забезпечити розвиток професійно важливих якостей; 7) сформувати мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; 8) виховувати загальнопрофесійні якості, потреби особистості.

Досліджуючи специфіку окресленої проблеми, зазначаємо, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими характеристиками самовизначення фахівця є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, у першу чергу значимих; 3) випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх

моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

Самовизначення в контексті професійного становлення за переконаннями П.Г. Щедровицького, Алесандро Жозефіна, Л.М. Карнозової передбачає наявність трьох складових: процесу, суб'єкта та меж, відносно яких воно і відбувається. При цьому варто наголосити, що межі «просторів», в яких визначається людина, є неоднозначно заданими, власне, через що і стає можливим самовизначення [10, с. 77]. Сенс самовизначення при цьому розуміється як готовність особистості до дій, одночасно пов'язаних зі змістом ситуації та особистісними орієнтаціями. Це здібність людини будувати себе саму, свою індивідуальну історію, вміння переосмислювати власну сутність. Принциповим є розуміння самовизначення як перманентного процесу, який має специфічну природу і потребує спеціального формування на всіх етапах професіоналізації. Умовою успішного самовизначення є вихід за межі наявної ситуації, що забезпечується рефлексивними здатностями людини. Ситуація, якщо вона виступає для особистості у суб'єктивному плані, детермінує її самовизначення. Головним механізмом є об'єктивація-суб'єктивація ситуації та акт її особистісної проблематизації. Особистісна проблематизація розглядається як найбільш дієвий засіб для самоорганізації та самовизначення особистості. Вона ставить людину в ситуацію невизначеності, нетиповості, вимагає перегляду своїх можливостей і здібностей.

На шляху свого самовизначення фахівець в тій чи іншій мірі виявляє свою діяльність через такі її аспекти: нормативний (сукупність тих вимог, які висувуються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема: а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до виробничої праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток); реальний (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі: а) особистий фактичний внесок, який особистість робить для колективу, та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства); психологічний (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих: а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Аналізуючи процес професійного становлення фахівця, ми підтримуємо

положення про творчу й інтегративну сутність педагогічної діяльності, про смислову природу буття людини у світі, діалогізм між людиною і професійним середовищем, цілісність та активність особистості. Професійне становлення фахівця в такому контексті розглядається як одна з форм розвитку особистості, багатогранний, багаторівневий та складно детермінований процес, в якому можна виокремити різні сторони і рівні. Зовнішня сторона професійного становлення виявляється в об'єктивних характеристиках управлінської діяльності, в соціальній ситуації професіоналізації, у продуктивності особистості щодо реалізації покладених обов'язків. Внутрішня, суб'єктивна сторона може бути розглянута в таких аспектах: змістовно-структурний (необхідні знання, вміння, навички, психічні якості, професійні цінності, смисли, позиції тощо); біографічний (динаміка професійного розвитку впродовж життя); продуктивно-результативний (певні рівні професіоналізму, внутрішні та зовнішні надбання).

Відповідно до стадій професійного становлення (а саме: 1) виникнення і формування професійних намірів і первинне орієнтування в різних сферах праці (старший шкільний вік); 2) професійне навчання як освоєння обраної професії; 3) професійна адаптація, що характеризується формуванням індивідуального стилю діяльності і включенням в систему виробничих і соціальних відносин; 4) самореалізація в праці (часткова або повна) – виконання тих очікувань, які пов'язані з професійною працею), кожна з яких характеризується власними завданнями розвитку, виокремлюються етапи професійного самовизначення фахівця [5, с. 25-27].

На етапі формування професійних намірів істотний вплив на динаміку професійного самовизначення особистості має збалансованість чинників, серед яких: життєві перспективи, що реалізовані в уявленнях про майбутні професійні досягнення, минулий досвід особистості, рівень розвитку її спеціальних здібностей, об'єктивні потреби у різних видах праці, зміст освіти, престижність професії чи спеціальності, рівень первинного орієнтування у різних сферах професійної діяльності тощо. Деякі з них продовжують впливати на професійне самовизначення особистості і на наступних етапах її професійного становлення [6, с. 55-56].

Наступні етапи професійного самовизначення, що за Т.В. Кудрявцевим, Н.С. Пряжниковим збігаються у часі з відповідними етапами професійного становлення, полягають у формуванні в особистості ставлення до себе як до суб'єкта

власної професійної діяльності. Саме ці етапи є найбільш важливими як з точки зору основних механізмів і динаміки професійного самовизначення, так і з погляду педагогічного впливу на подальшу долю особистості. Зокрема, у процесі фахового навчання співвідношення у системі «людина – професія», яке раніше визначалось лише уявленнями суб'єкта щодо обраної професії, починає опосередковуватися його участю в спеціально організованій діяльності з досить високим рівнем наближення до реальної професійної діяльності. З іншої сторони, ця участь сприяє формуванню операційної основи професійного самовизначення, тобто системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення і пам'яті. Розвиток операційної основи професійного самовизначення разом з мотиваційною обумовлює якісні зміни в структурі самосвідомості особистості [6, с. 54]. У цілому ж дослідження, проведені Т.В. Кудрявцевим та В.Ю. Шегуровою, засвідчили, що професійне самовизначення – це невід'ємний та істотний компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки [6, с. 53].

Розробляючи цю ідею у подальшому, Н.С. Пряжников та Е.Ю. Пряжникова виділяють п'ять рівнів професійного самовизначення, які співвідносяться з етапами професійного становлення: формування професійної готовності до самовизначення; конкретний професійний вибір; освоєння професії та уточнення спеціальності в процесі навчання; самостійне вдосконалення та перепідготовка в процесі роботи та освоєння суміжних та нових спеціальностей. На погляд авторів, професіонал зберігає можливість реалізації на різних рівнях самовизначення водночас [7, с. 47-49].

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, констатуємо, що професійне самовизначення виступає провідною формою активності професіонала на певному рівні професіоналізації, стає властивістю його особистості. Провідні цінності суб'єкта педагогічної діяльності починають виконувати функцію кінцевих засад вибору тих предметів, засобів і способів, які утворюють цілісну діяльність, тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, що у свою чергу є однією зі спонукальних сил розвитку особистості, її подальшого самовизначення у професійному плані.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Головаха Г.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Г.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 424 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Учебное пособие. – Екатеринбург, 1997.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс. – 1996. – 391 с.

4. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158–164.

5. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30.

6. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.

7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 256 с.

8. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н.С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 64.

9. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердловский институт / В.Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. – 142 с.

10. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М., 1993. – 126 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 37.015.311:62

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Світлана ЄФІМЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувались реформуванням усіх сторін суспільного життя України. Зростає значущість інтелектуально-творчої праці; взаємодії науки, техніки і суспільства; творчої спрямованості науки і науково-технічного прогресу. Суспільство диктує потребу в підготовці фахівців, здатних швидко адаптуватися до умов життя й орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному полі до самостійного, творчого вирішення проблем, саморозвитку і активної участі у перетворенні навколишнього світу. Ці показники характеризують людину з високим рівнем розвитку інтелектуально-творчого потенціалу.

Відповідно до закону України «Про вищу освіту» підготовка високопрофесійних педагогічних фахівців із високим рівнем інтелектуально-творчого потенціалу складає один з пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики держави і є одним з головних напрямків дослідження педагогіки і психології вищої школи. Отже, постає необхідність у підготовці учителів, здатних до інтелектуально-творчої праці, професійного саморозвитку та актуалізації власних потенційних можливостей. Низький рівень розвитку даного особистісного утворення обмежить можливість майбутнього учителя створити умови для розвитку особистості учня. Інтелектуально-творчий потенціал учителя технологій ми розглядаємо як інтегровану інтелектуально-творчу якість особистості учителя, що відображає міру можливостей актуалізації внутрішніх ресурсів

особистості в продуктивній творчій педагогічній діяльності та потенційну здатність до інтелектуально-творчого професійного саморозвитку. Дане особистісне утворення характеризується здатністю учителя продуціювати нові ідеї, орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному полі, самостійно, творчо вирішувати проблеми, швидко виходити з нестандартних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Еволюція психолого-педагогічного дослідження інтелекту та творчості продукувала різні ідеї, течії щодо проблематики інтелектуально-творчої діяльності особистості та породжувала внесок в розвиток дослідження інтелекту й творчості зарубіжних та вітчизняних науковців (Г.Ю. Айзенк, Е.Боно, Дж.Гілфорд, О.В.Губенко, В.М.Дружинін, С.П.Льїн, В.Ю.Крамаренко, О.Н.Лук, В.О.Моляко, Ж.Піаже, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, М.Л.Смутьсон, М.О.Холодна та ін.). Інтелектуальний потенціал є предметом дослідження Л.М.Мішіної, М.В.Якунькіної та інших науковців. Зміст та структурні складові творчого потенціалу особистості досліджують В.О.Моляко, О.Ю.Приходько, Т.М.Третяк та інші науковці. Проблема формування творчої особистості учителя в процесі професійної підготовки досліджують В.В.Іванова, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, П.Ф.Кравчук, О.А.Кривильова, А.П.Лісниченко, Н.Ю.Посталюк, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва та інші науковці. Професійно-педагогічна підготовка учителя технологій є об'єктом наукових досліджень С.Я.Батишева, О.М.Коберника, М.С.Корець, В.К.Сидоренка,

Д.О.Тхоржевського, С.М.Ящука та інших науковців.

Проте в ході аналізу психолого-педагогічних досліджень ми виявили суперечності між існуючим соціальним замовленням на учителів із високим рівнем інтелектуально-творчого потенціалу і недостатньою теоретико-методичною розробкою проблеми розвитку даного особистісного утворення студента. Таким чином, проблематика розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій залишається недостатньо дослідженою в загальному потоці педагогічних досліджень, що обумовлює актуальність виділення даної тематики в самостійний напрям дослідження.

Мега статті – аналіз результатів експериментального дослідження ефективності реалізації технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Впродовж 2009-2014 рр. нами проводилось дослідження проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій в процесі професійної підготовки. Дослідно-експериментальну роботу було проведено на базі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. В педагогічному експерименті, який складався з констатувального та формувального етапів, взяли участь 450 студентів.

На констатувальному етапі дослідження нами здійснено аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; сформульовано мету, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання дослідження. Нами окреслено структуру інтелектуально-творчого потенціалу учителя технологій [5], виділено 151 загальний показник та здійснено їх розподіл за компонентами даного особистісного утворення (мотиваційним, інтелектуальним, творчим, когнітивним, емоційно-вольовим, особистісним). Основні положення психолого-педагогічної систематизації компонентів даного особистісного утворення були покладені в основу розробки методики діагностики та технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій. За допомогою розробленої авторської методики [2; 3] нами здійснено діагностику рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій та з'ясовано, що практично

у третини студентів переважає початковий рівень розвитку даного особистісного утворення [1]. За результатами діагностики окремо кожного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу найвищий коефіцієнт рівня розвитку виявився на початковому рівні за творчим компонентом (48,17%). Найменші коефіцієнти всіх компонентів інтелектуально-творчого потенціалу знаходяться на високому рівні розвитку (12,81-18,70%). Найбільш нерозвиненими виявились творчий, когнітивний та емоційно-вольовий компоненти.

Виходячи з аналізу результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій на формувальному етапі педагогічного експерименту здійснювався через реалізацію дослідно-експериментальної роботи, основними завданнями якої були: визначення контрольних й експериментальних груп; розробка та реалізація спецкурсу з діагностики та розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій; експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій.

Технологія розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій базується на засадах інтелектуально-творчого освітнього потенціалу та інтелектуально-творчого освітнього середовища. Освітній потенціал ми розглядаємо як сукупність педагогічних підходів, форм, методів, принципів, прийомів, засобів навчання, які забезпечують створення інтелектуально-творчого освітнього середовища, яке розглядається як система, складові, ознаки та вимоги якої спрямовані на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Ефективність середовища забезпечується проблемністю і невизначеністю, процесуальністю, сприятливим мікрокліматом навчальної діяльності, творчою атмосферою, наповненою інтелектуальним змістом. Воно має 5 специфічних ознак: забезпечення мотивації діяльності, інтелектуально-творча характеристика діяльності, когнітивна характеристика діяльності, емоційно-вольова характеристика діяльності, особистісна характеристика діяльності. Структура запропонованої технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій зображена на рис. 1.

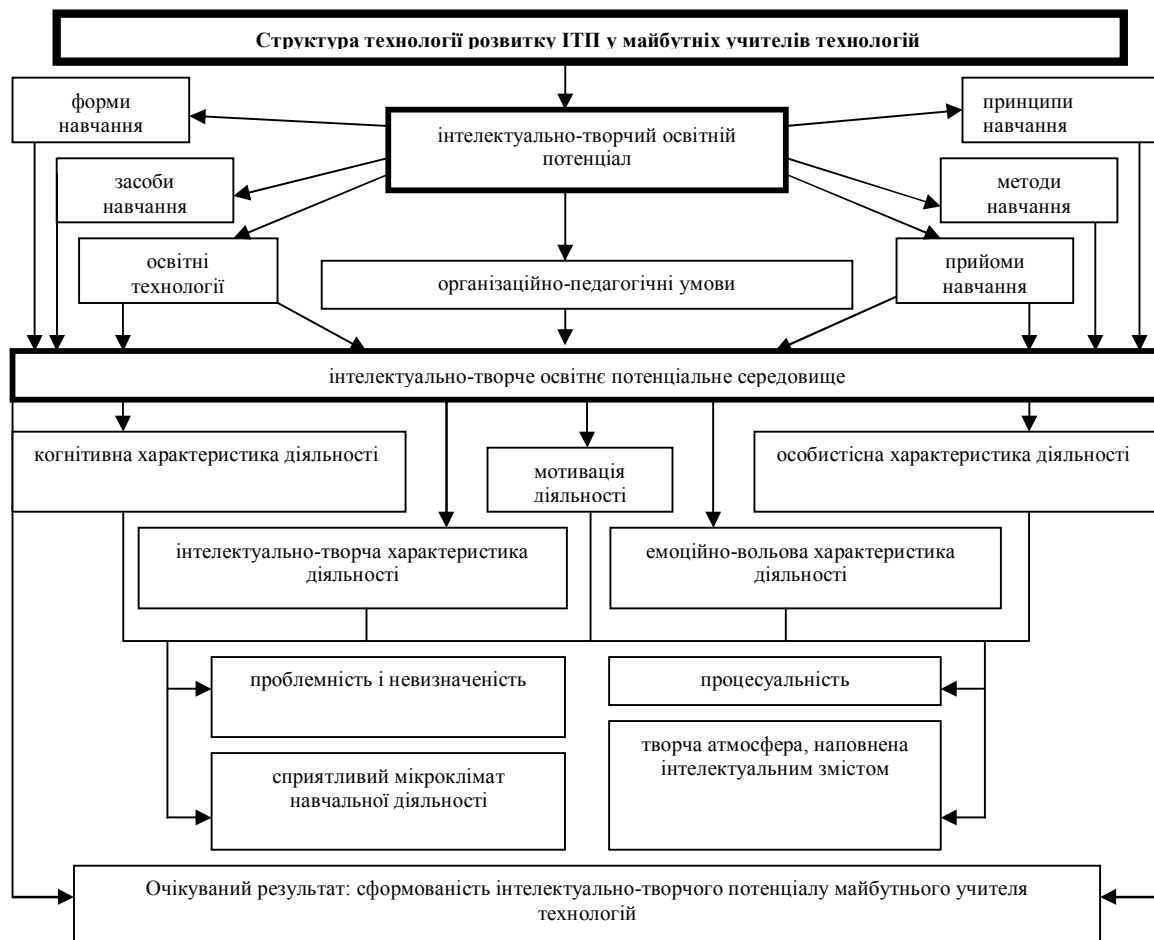


Рис. 1. Структура технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій

У структурі запропонованої технології організаційними формами навчання є аудиторні заняття (лекція, лабораторне, практичне, семінарське та індивідуальне заняття, консультація), виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка і контрольні заходи. Ми використали групи методів навчання: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, лекція, інструктаж), наочні (ілюстрація, демонстрація, спостереження), практичні (семінарське заняття, практична робота). Особливу увагу звернули на активні, інтерактивні, проєктні методи навчання. Нами використано прийоми активізації когнітивної сфери особистості студента. Засобами навчання слугує різноманітне навчальне обладнання, що використовується у системі пізнавальної діяльності. При розробці структури технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій нами враховано загальнодидактичні принципи, на яких базується організація підготовки і діяльності таких фахівців (систематичності й послідовності, наочності, науковості, свідомості і активності, доступності і посиленості

навчання, забезпечення міцності і результативності навчання, врахування вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів навчання, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою). Систему педагогічних технологій інтелектуально-творчого освітнього потенціалу складають: традиційна, діяльнісна, проблемна, інтерактивна, проєктна, розвиваюча, особистісно-орієнтована підсистеми. У структурі запропонованої технології навчання нами визначено такі основні організаційно-педагогічні умови розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій: створення інтелектуально-творчого освітнього середовища; психолого-педагогічне забезпечення майбутньої професійної діяльності; забезпечення мотивації пізнавальної діяльності; активізація науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів технологій.

Реалізація технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій здійснена у розробленому і апробованому в процесі педагогічного дослідження спецкурсі з діагностики та розвитку інтелектуально-

творчого потенціалу майбутнього учителя технологій [4]. Формувальний етап педагогічного експерименту реалізовувався шляхом впровадження спецкурсу як у цілісній його реалізації, так і в диференційованій під час вивчення дисциплін циклу фундаментальної професійної та практичної підготовки.

На основі результатів формувального етапу педагогічного експерименту ми визначили, що коефіцієнти рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу студентів експериментальних груп порівняно зі

студентами контрольних груп зросли у 1,18-2,27 рази. Найбільше значення зросту мають мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Визначивши коефіцієнти загального рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу в контрольних та експериментальних групах, на основі одержаних даних ми побудували гістограму різниці коефіцієнтів загального рівня розвитку потенціалу в контрольних та експериментальних групах, рис. 2.

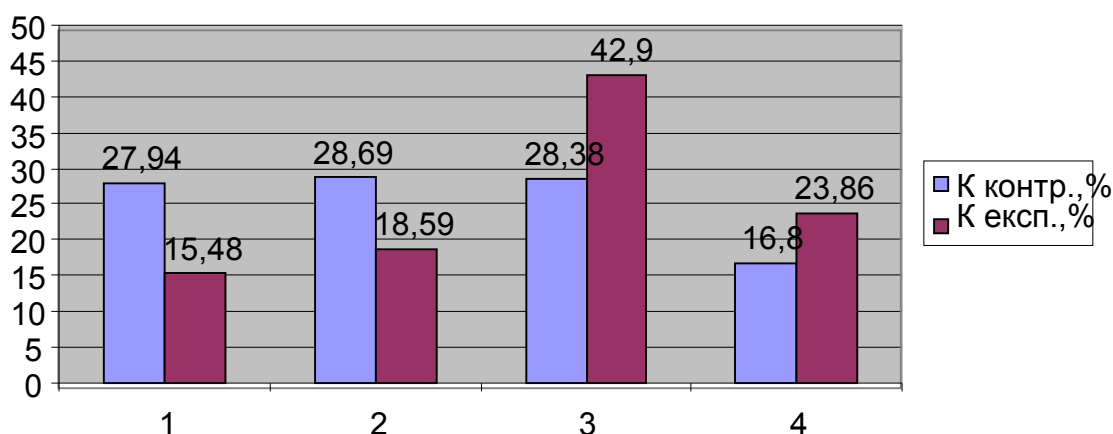


Рис. 2. Гістограма різниці коефіцієнтів загального рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу в контрольних та експериментальних групах:

- 1- початковий рівень;
- 2- середній рівень
- 3-достатній рівень;
- 4 - високий рівень

з гістограми одержується, що показники компонентів інтелектуально-творчого потенціалу в контрольній групі переважають на середньому рівні розвитку з коефіцієнтом рівня розвитку 28,69%. З незначною різницею значень коефіцієнтів інші показники в контрольній групі розподілились на низькому (27,94%) та достатньому (28,38%) рівнях. Найменше значення коефіцієнту загального рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу в контрольній групі виявилось на високому рівні і складає 16,80%. Порівняно з результатами контрольної групи, найменше значення коефіцієнту загального рівня розвитку даного особистісного утворення у експериментальній групі виявилось на низькому рівні і складає 15,48%, найбільше значення – на достатньому рівні і складає 42,90%. На високому рівні даний коефіцієнт складає 23,86%.

З аналізу результатів педагогічного експерименту випливає, що в цілому студенти за результатами навчання за програмою спецкурсу досягли достатнього рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу. Аналіз результатів педагогічного експерименту з

реалізації технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій показав значний ріст коефіцієнтів рівня розвитку потенціалу за показниками, рівнями, компонентами та високу достовірність одержаних кількісних даних.

Висновки. Результати експерименту дають підстави зробити висновок про ефективність використання організаційно-педагогічних умов технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій. На основі результатів формувального етапу педагогічного експерименту нами визначено, що реалізація запропонованої технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій є ефективною на основі педагогічно-доцільного поєднання традиційного та особистісно-орієнтованого, діяльнісного, проблемного, інтерактивного, проектного, розвиваючого навчання. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність запропонованої технології навчання.

Дослідження варто продовжити в таких напрямках: дидактичне забезпечення розвитку

інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій; дослідження післядипломного етапу розвитку інтелектуально-творчого потенціалу учителя технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єфіменко С. Діагностика інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій / Світлана Єфіменко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [гол. ред. Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч. 2. – С. 230–240.
 2. Єфіменко С. Методика діагностики інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій / Світлана Єфіменко // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 90. – С. 100–103.
 3. Єфіменко С.М. Психолого-педагогічні закономірності діагностики та формування інтелектуально-творчого потенціалу у майбутніх учителів технологій : посібник для викладачів середніх та вищих навчальних

закладів / С. М. Єфіменко. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2012. – 324с.
 4. Єфіменко С. М. Спецкурс з діагностики та розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій : навчально-методичний комплекс для викладачів та студентів фізико-математичного факультету, учителів технологій загальноосвітніх середніх навчальних закладів / С. М. Єфіменко. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив-Систем», 2013. – 29 с.
 5. Єфіменко С. М. Структура та зміст інтелектуально-творчого потенціалу учителя технологій / С. М. Єфіменко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / гол. ред. Бакум З.П. – Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2012. – С.267-274.

ВІДОМІСТЬ ПРО АВТОРА

Єфіменко Світлана Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В.Винниченка
Коло наукових інтересів : діагностика та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх учителів технологій

УДК 376–053.6

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

Долорес ЗАВІТРЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. У час стрімкого та всебічного зростання нових технологій одночасно зростає потреба суспільства в людях, що володіють нестандартним мисленням, уміють ставити і розв'язувати нові завдання. Варто зазначити, що сьогодні наше суспільство відчуває брак творчих особистостей, що володіють нестандартним мисленням. Такі люди вирізняються, по-перше здібностями виділити новизну в будь-якому питанні, по-друге, талантом створення оригінального підходу до розв'язання поставленої задачі. Отже обдарованим прийнято називати того, чий можливості перевищують середні здібності більшості.

Обдарованим притаманні певні особливості: здібність високої чутливості у всьому, у багатьох високо розвинене почуття справедливості, вони чутливі до змін в суспільних відносинах, нових віянь часу в науці, культурі, техніці, швидко і адекватно оцінюють характер цих тенденцій у суспільстві; безперервна пізнавальна активність і високо розвинений інтелект дають змогу отримувати нові знання про навколишній світ; творчі здібності сприяють створенню нових концепцій, теорій, підходів. Оптимальне поєднання в обдарованих дітей інтуїтивного і дискурсивного мислення (переважно за домінування першого над другим) робить процес отримання нових знань продуктивним і значущим; такі люди наділені великою енергією, цілеспрямованістю

та наполегливістю, які в поєднанні із знаннями і творчими здібностями дозволяють втілювати в життя цікаві і важливі проекти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами виховання та розвитку обдарованих дітей у свій час займалися вітчизняні психологи та відомі педагоги, серед яких необхідно виділити: А.О.Йоголевіч, А.І.Єршомкін, С.Л.Соловейчик, М.С.Лейтес, В.С.Юркевич, А.І.Савенков, Є.С.Белова, А.М.Матюшкін, Л.В.Матвеева, Д.Б.Богоявленська та ін.

Метою цієї статті є вивчення особливостей виховання особистості обдарованої дитини і детальний аналіз пов'язаних з цим процесом проблем.

Виклад основного матеріалу. Проблема обдарованості виникає у зв'язку зі зростаючими потребами суспільства, зумовленими змінами економічних і політичних систем, з гострою необхідністю в обдарованих, талановитих фахівцях. Сьогодні освіта висуває високі вимоги до розуму, волі і здібностей дитини. Побачити в кожній дитині особистість, допомогти їй сформуватися, розвинутися і вдосконалюватися, розпізнати індивідуальність, а також створити систему роботи з обдарованими дітьми повною мірою, що сприятиме розвитку їх здібностей — завдання педагогів, сім'ї.

Існує безліч підходів до визначення поняття «обдарованість», тому до сьогодні немає його чіткого формулювання. Обдарованість містить

велику кількість ознак, які всебічно її характеризують. Як явище обдарованість існує в людській природі, з ним стикаються вчителі, вихователі, батьки. Поняття «обдарованість» вживається стосовно дітей, чії таланти виражені менше, однак в певній галузі науки, мистецтва можуть розвинути і дати результат.

Обдарованість визначається наявністю у людини виражених здібностей з дитинства. Обдарованість індивідуальна: у різних дітей, що виконують один вид діяльності, обдарованість різна. Необхідно також зазначити існування поняття «геніальна обдарованість», яке означає різнобічну обдарованість, яка позначається на результатах геніальної діяльності — як особливе багатство, багатогранність створюваного.

У науці є таке визначення обдарованості: «вона визначає можливість досягнення успіху, а цим визначається, якою мірою будуть розвинені здібності» [5; с.592].

З психологічного погляду обдарованість розглядається різнобічно, як своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання діяльності, як розумовий потенціал, або інтелект, як сукупність задатків, природних даних, характеристика рівня вираженості і своєрідності природних передумов здібностей, талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності.

А.І.Єрьомкін визначає поняття «обдарованість» так: «це властивість людської індивідуальності, що виявляється у сукупності її духовних сил і природних здібностей, що забезпечують високий рівень творчості, результати якого належним чином змінюють й перетворюють навколишній світ» [2, с.38]. Отже він вважає, що обдарованість є нормою для будь-якої людини, а її відсутність пов'язана з неправильним вихованням та освітою.

Необхідно зазначити, що більшість учених включають в структуру обдарованості як когнітивні (інтелект, спеціальні здібності, креативність), так і некогнітивні особистісні (мотиваційні, емоційні, вольові) і соціальні (умови виховання і навчання) чинники.

Відомий психолог А.М.Матюшкін визначає певну структуру творчої обдарованості. Він вважав, що в єдиній інтегративній структурі обдарованості виділяються такі компоненти: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність, що виражається у виявленні нового, у постановці і розв'язанні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [4, с.32].

Сучасні дослідження, проведені відомим психологом А. Барком, містять цікавий матеріал рекомендацій батькам і педагогам з питань

виховання обдарованої дитини. Не можна перетворювати життя людини на інструмент для батьківських амбіцій, слід створити всі умови для розвитку таланту, але не насаджувати дитині своїх захоплень, не культивувати необхідності за будь-яких умов досягти неперевершених результатів, не переважувати, не змушувати постійно займатись улюбленою справою [9].

Зазначене вище засвідчує, що обдарованість як найбільш загальна характеристика сфери здібностей вимагає комплексного вивчення: психофізіологічного, диференціально-психологічного, соціально-психологічного.

Проблема взаємодії людини та техніки розглядається різними галузями наукового знання, зокрема, технічними науками, гігієною і науковою організацією праці, психологією інженерії. Філософія обґрунтовує соціальний аспект цієї взаємодії, наділяючи техніку культуротворчою функцією, оскільки вона визначає технічний світогляд. Сучасний етап технічного розвитку пов'язаний з розвитком інформатики та інформаційних технологій. Такий прогрес вимагає розвиток гнучкої автоматизації і відновлює цінність і привабливість живої праці, в основному інтелектуальної.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність підготовки відповідного сучасним вимогам професіонала. Якість підготовки такого фахівця в галузі техніки значною мірою пов'язано з ефективністю професійного відбору й урахуванням в процесі навчання індивідуально-психологічних якостей, що обумовлюють успішність взаємодії людини і техніки, тобто *технічної обдарованості*.

Технічне розуміння — це здатність правильно сприймати просторові моделі, порівнювати їх, визначати однакові і знаходити різні.

Технічний інтелект розглядається різними дослідниками в різних площинах. Характеристиками технічного інтелекту є технічна тямущість, розуміння механіко-технічних співвідношень, особливості відбиття фізичних феноменів і просторових явищ, а також розуміння просторових взаємодій.

Технічна креативність виділяється нами на основі обов'язкового включення у різні моделі технічних здібностей таких, як конструкторська фантазія, творчий підхід до розв'язання конструкторських задач, нестандартність технічного мислення [6, с.48].

Структура технічних здібностей, що залежать від властивостей психіки, складається з таких компонентів: технічна спостережливість; розвинене технічне мислення; розвинена просторова уява; здатність до комбінування; особистісні якості (інтерес до техніки, допитливість, наполегливість, активність);

уміння враховувати властивості використовуваних матеріалів, деталей, форм.

Залежно від виявлення здібностей у тій чи тій сфері життєдіяльності виокремлюються такі показники успішності реалізації особистості в технічній сфері: інтерес до механізмів і машин, до конструкторської діяльності, здібність до якісного виконання завдань з ручної праці, образотворчої діяльності, креативність та гнучкість мислення.

Властивостями професійного мислення є цілеспрямованість, лабільність, докладність, швидкість і гнучкість як показники активності мислення та інших властивостей. Лабільність — це властивість нервової системи, що характеризує функціональну рухливість нервових процесів, швидкість їх виникнення і припинення. Отже, лабільність — це здатність людини до швидкого виконання поставленого перед нею завдання, уміння абстрагуватися, виділяти основне в предметі сприймання. Лабільність безпосередньо впливає на швидкість перемикання уваги. Швидкість — відбиває здатність до виникнення великої кількості словесно сформульованих ідей і сприяє розвитку креативності в цілому. Гнучкість — оцінює здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту до іншого, використовувати різноманітні стратегії рішення. Низькі показники гнучкості можуть засвідчувати ригідність мислення, низьку інформованість, обмеженість інтелектуального розвитку або низьку мотивацію [1, с.122].

Зміст технічного мислення полягає у розв'язанні завдань, у процесі їх розв'язання і формуються необхідні якості технічного мислення. Щоб розв'язати технологічну задачу необхідно: мати визначену мету і прагнути отримати конкретну відповідь; враховувати умови та вихідні дані, необхідні для досягнення мети; застосовувати такі способи вирішення завдань, які відповідають наявним умовам.

Значний доробок у дослідження технічної обдарованості, технічного інтелекту та його структури внесли такі вчені: Дж.Беннет, А.Біне, В.П.Захаров, М.Р.Давлетшин, Т.В.Кудрявцев, Н.Д.Левитів, Ч.Спірмен, Б.М.Теплов, М.А.Холодна, В.Д.Шадриков, Ю.А.Шевченко, П.М.Якобсон.

Аналізуючи особливості фахівців інженерних спеціальностей (інженера-конструктора, інженера-технолога, інженера-електрика, інженера-будівельника, інженера-проектувальника), можна дійти висновку, що професійно важливими якостями для цих фахівців є: технічний склад розуму; розвинене просторове мислення і уява; високий рівень

розподілу, концентрації і переключення уваги; пластичність мислення.

Отже, якщо у дитини названі здібності розвинуті на високому рівні, то ми можемо говорити про потенційну можливість розвитку технічної обдарованості при організації відповідної розвивальної діяльності.

Аналіз різноманітних поглядів і понять дає змогу сформулювати основні компоненти механізму виявлення особливих здібностей дитини під час виховання з метою запобігання втрати професійних навичок в майбутньому:

1. Виявлення певних особливостей, оскільки кожна дитина неповторна. Необхідно виділити сильні та слабкі сторони кожної дитини та скласти програми, що відповідають її потребам.

2. Роль родини найважливіша в освіті обдарованої дитини, тому вона повинна працювати в тісному контакті з закладами освіти.

3. Комплексний компонент, оскільки обдарованих дітей відрізняє широка сфера інтересів; програма повинна включати різноманітний матеріал, збалансований і сприятливий їх усебічному розвитку (з емоційного, рухового погляду й у сфері спілкування).

4. Системний компонент розвитку обдарованості дитини повинен бути ретельно вибудованим, суворо індивідуалізованим і його реалізація повинна припадати на досить сприятливий віковий період.

5. Постійне вдосконалення та пошук нових джерел для самореалізації.

Висновки. Отже, володіння обдарованими дітьми якостями, описаними вище, вимагає до них особливого підходу. Саме тому, такі діти потребують особливого виховання, індивідуальних навчальних програм у спеціальних школах, у яких учителі знають і враховують можливості кожної обдарованої дитини, ставлять перед нею надзавдання, долаючи які вона буде розвиватися відповідно до своїх задатків і здібностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
2. Єрьомкін А. І. Школа обдарованості / А.І. Єрьомкін. – М., 2003.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
4. Матюшкін О. М. Концепція творчої обдарованості // Питання психології. – 1989, № 6, С. 29 - 33.
5. Седов А. Біологія обдарованості // Ліцейська і гімназійна освіта. – 2002. – № 2. – С. 41- 50.
6. Теплов Б.М.Способности и одарённость // Избр. Труды. – Т1.
7. Актуальные проблемы подготовки учителя общетехнических дисциплин / [Под. ред. Д. А. Тхоржевского]. – К.: Вища школа, 1986. – 176 с.
8. Єрьомкін А. І. Школа обдарованості / А. І. Єрьомкін, – М., 2003.

9. Матюшкін О. М. Концепція творчої обдарованості // Питання психології. 1989, № 6, с. 29-33.

10. Савенков А. І. Дитяча обдарованість як теоретична проблема // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 94-100.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Завітренко Долорес Жорівна. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри методик

дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування в майбутніх учителів технологій готовності до професійної орієнтації учнів основної школи.

УДК 373.5

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РЕПЕРТУАРНИХ РЕШІТОК Д. КЕЛЛІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ірина ЗАЛЕСОВА (Вінниця)

Постановка проблеми. В українському суспільстві все більшої актуальності набуває проблема формування міжнаціональної толерантності особистості. Адже саме цей феномен забезпечує успіх при розв'язанні питань консолідації української нації, формуванні громадянського суспільства нового типу. Толерантність виступає запорукою стабільності, єдності суспільства, показником готовності до мирного співіснування зі світовою спільнотою та співтовариством.

Виключно важливе значення проблеми формування міжнаціональної толерантності підсилюється Декларацією принципів толерантності, затвердженої резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО, низкою державних документів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема міжнаціональної толерантності розглядається вченими у різних аспектах: філософському – О. Асмолов, О. Довгополова, В. Євтух, В. Тишков, С. Дрожжина; соціологічному – К. Грабчак, Н. Паніна, В. Піскун, О. Швачко; етнополітичному – В. Мухтерем, І. Жадан, І. Жданова, О. Кресін, В. Крисаченко, О. Майборода; історичному – В. Ханстантинов, Т. Татаренко, О. Кривицька; психологічному – Д. Леонтьєв Г. Солдатова, О. Шаук; педагогічному – О. Безкоровайна, І. Бех, І. Борейчук, Б. Гершунський, С. Грабовська, О. Грива, Н. Яшин,

З точки зору аналізу проблеми формування міжнаціональної толерантності, цікавим на наш погляд, є когнітивний напрямок в теоріях розвитку, автором якого є Джордж Келлі. Окрім засновника теорії конструктів Д. Келлі, її розробкою займалися Д. Банністер, Дж. Майерс, Ф. Франселла та інші.

З огляду на актуальність та теоретичну значущість зазначеної проблеми, **метою поданої статті** є висвітлення проблематики використання техніки репертуарних решіток

Д. Келлі у процесі дослідження міжнаціональної толерантності студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Когнітивна теорія розвитку особистості Д. Келлі базується на основі цілісної філософської позиції про природу людини – конструктивного альтернативізму. Суть його в тому, що об'єктивну реальність можна розглядати з різних точок зору і люди здатні до перегляду або зміни власних інтерпретацій подій. [3, с.475]. Д. Келлі стверджував, що не існує таких речей у світі, відносно яких «не могло б бути двох думок», оскільки усвідомлення дійсності – це завжди предмет для тлумачення. Сутність конструктивного альтернативізму Д. Келлі розглядав так: «... яка б не була природа, або які б не були наслідки пошуку правди, ми сьогодні наштовхуємось на факти, яким можна дати стільки пояснень скільки може досягнути наш розум [Kelly, 1970, р. 1]. Реальна дійсність існує, проте люди розглядають, інтерпретують її на основі власних суджень, які можуть не співпадати із судженнями інших.

Яскравим підтвердження цієї думки є розмаїття ідей, поглядів, мотивів, ставлень відповідно до національної, етнічної належності у полікультурному світі.

В основі теорії Д. Келлі – метод, за допомогою якого люди інтерпретують явища або інших людей у своєму оточенні. Розроблену теорію особистості Келлі назвав теорією особистісних конструктів. Основні її положення були висвітлені у праці «The Psychology of Personal Constructs» (1955).

Особистісний конструкт – це ідея або думка, яку використовує людина з метою усвідомлення, інтерпретації, пояснення власного досвіду. Це є стійкий спосіб, за допомогою якого людина інтерпретує і прогнозує власний життєвий досвід з точки зору подібності і контрасту. Наприклад: «доброзичливий – агресивний», «схвильований – спокійний»,

«дружній – ворожий», «миролюбний – агресивний», «толерантний – інтолерантний» тощо. Мова йде про те, що кожна людина сприймає реальність за допомогою власних моделей або конструктів, які необхідні для створення картини світу. Валідність конструкта перевіряється ефектом прогнозу.

Подібні конструкти можуть існувати і в сфері міжнародних стосунків, зокрема, у виявленні ставлення до інших народів, етносів, націй, рис характерних для певної етнічної групи.

У відповідності з теоретичною системою Д. Келлі, людина виступає як вчений, дослідник, що прагне зрозуміти інтерпретувати, передбачати, контролювати світ своїх особистих переживань, для того щоб ефективно діяти у ньому.

Згідно із теорією Д. Келлі особистісні конструкти є біполярні і дихотомічні. Тобто сутність мислення людини в тому, що вона усвідомлює життєвий досвід в термінах чорне або біле без відтінків. Цей когнітивний процес спостереження людиною подібності та відмінності явищ, подій, суб'єктів і формує особистісний конструкт. При цьому у двох з них відмічається подібність, а у третього – відмінність. Отже для формування конструктів необхідно, принаймі, три елементи. Всі конструкти мають два протилежні полюси. Те, в чому два елементи є подібними, називають емерджентним полюсом або полюсом подібності, те, в чому вони протилежні, третьому – називають імпліцитним або полюсом контрасту.

Отже, мета особистісного конструкту – пояснити яким чином люди інтерпретують і прогнозують власний життєвий досвід з точки зору подібності і контрасту. У дослідженні сфери міжнародних стосунків можна застосовувати теорію особистісних конструктів, щоб пояснити внутрішній світ індивіда, його почуття, установки, ідентифікації і стереотипи.

Д. Келлі виділив такі типи особистісних конструктів: упереджувальний – як такий, при якому те, що попало в одну класифікацію виключається з іншої. Цю інтерпретацію можна порівняти з мисленням ригідної людини, що виражається в принципі «нічого, окрім». Прикладом упереджувального конструкта може бути етнічний ярлик. Якщо людина є представником іншого етносу, національності, наприклад, грузинської, тоді про нього будуть думати тільки як про грузина. Упереджене мислення виключає право перегляду тієї чи іншої інтерпретації для інших і самого себе, не дає можливості розглянути це явище під іншим кутом зору. Д.Келлі виділяє ще такий тип конструкту як констеляційний. Елементи цих

конструктів можуть належати одночасно до різних сфер, проте вони є постійними в складі своєї сфери. Тобто, якщо явище відноситься до якоїсь категорії одного конструкту, тоді інші його характеристики стали. Це характерно для людей із шаблонним мисленням. Прикладом такого типу конструкта може бути вислів: «Якщо ця людина продавець, тоді вона обов'язково нечесна, несправедлива, хитра, груба у стосунках з клієнтом».

Цей приклад свідчить про те, що констеляційні конструкти обмежують наші можливості у використанні альтернативної думки якщо ми зараховуємо людину до певної категорії, тоді характеризуємо її досить однотипно.

Стереотипне мислення існує в суспільстві стосовно питань нації, етносу, міжнародних стосунків.

Келлі виділяє ще один тип конструкту – прогностичний. Його елементи є відкритими для альтернативних конструкцій. Він прямо протилежний за своїм призначенням двом попереднім, оскільки дає можливість людині бути відкритою для набуття нового досвіду та формувати альтернативну точку зору на реальний світ. Келлі відкидає думку про те, що лише третій конструкт повинен мати місце, оскільки відкидаючи два перші, можна наштотуватись на труднощі, адже, як зазначає автор, люди не могли б приймати невідкладні рішення. Келлі наводить приклад гри в бейсбол. М'яч летить в голову. Якщо використаємо тип конструкту – прогностичний, тобто почнемо інтерпретувати це зі всіх сторін, м'яч вдарить нас по обличчю, то напевне, краще було б інтерпретувати м'яч за допомогою конструкту упередження [3, с.441].

Проте Келлі стверджував, що якщо ми не хочемо бути зашкарубленими інтелектуально, ми маємо включати прогностичний тип конструкту. Таким чином, всі типи конструктів є необхідними для пояснення феноменів цього світу.

Типи конструктів у міжнародних стосунках можна використати для визначення рівня сформованості знань, почуттів, поведінки у цій сфері. Адже погляди людей полікультурного суспільства можуть бути як упереджені, стереотипні так і альтернативні.

Джордж Келлі розвинув ідею про зміни у системі конструктів. Він стверджував: «Конструктна система людини змінюється у відповідності з успішністю інтерпретації повторних явищ» і Келлі розглядав особистісні утворення як сукупність гіпотез, які постійно перевіряються досвідом. Зворотній зв'язок дає людині можливість оцінювати наскільки вони підтвердились і це призводить до змін

конструктів, які використовуються як нові гіпотези для послідової зміни системи. Людина набуває незначного досвіду, або й зовсім його не набуває, якщо після нових подій вона інтерпретує їх за старими стереотипами [7]

Отже, за теорією Келлі, люди відрізняються один від одного настільки, наскільки по різному інтерпретують події. Логічним продовженням цієї думки може бути те, що схожими вони можуть бути і за ознакою співпадіння інтерпретацій. З цього приводу Д. Келлі висловлювався: «Якщо людина інтерпретує досвід якоюсь мірою подібно до того як це робить інша, тоді її психічні процеси подібні психічним процесам іншої людини» [6]. Ця ідея виражена у спільнотах. Подібність очевидна серед представників однієї культури. Келлі підкреслював, що люди однієї культури інтерпретують свій досвід майже однаково. Культурний шок виникає на основі того, що людина зустрічається з представниками іншої культури, що містить багато відмінностей. Дослідження в цьому напрямку підтверджують те, що культурні відмінності полягають в різних конструктах, які використовують люди. Інший важливий аспект теорії особистісних конструктів щодо стосунків між людьми відображений у висновку про співдружність, у якому формулюються умови, що необхідні для ефективних міжособистісних стосунків: «Одна людина може відігравати роль у соціальному процесі, включаючи іншу людину тією мірою, в якій перша аналізує інтерпретаційні процеси другої». Інакше кажучи, щоб плідно взаємодіяти з іншим, людині варто інтерпретувати певну частину конструктивної системи цього іншого. Проте цей висновок не допускає думки, що люди можуть взаємодіяти лише тоді, коли у них схожі системи конструктів. Згідно з теорією Келлі для гармонійної соціальної взаємодії необхідно, щоб одна людина «поставила себе на місце» іншої з метою кращого розуміння і прогнозування її теперішньої і майбутньої поведінки. Для того щоб брати участь у соціальному процесі і, при цьому, приєднувати сюди іншу людину, не обов'язкова її згода, варто лише зрозуміти хід її думок і діяти у відповідності до своїх конструктів. Твердження про те що стійкі і щирі людські стосунки не можуть розвиватись, якщо хоча б один із них не прагне стати на місце іншого, може пояснити ті проблеми спілкування, які виникають у людей у різних ситуаціях, починаючи із повсякденних стосунків і закінчуючи міжнародними [3, с.451]. Мир, злагода залежить від можливостей людей точно аналізувати інтерпретаційні конструкти інших. Звідси впливає думка про те, що необхідною умовою формування міжнаціональної толерантності особистості є пізнання поглядів, соціальних установок,

цінностей, мотивів поведінки людей інших культур, і врахування їх у побудові стосунків.

Для визначення рівня сформованості етнічної самосвідомості та міжнаціональних стосунків ми використали техніку репертуарних решіток Д. Келлі, модифіковану Г.Солдатовою [153]. Авторка стверджує, що у порівнянні з класичними методами дослідження перевага методики Келлі полягає у наступному: уникнення формального характеру змін стереотипів, відсутність штучного посилення стереотипізації; поява прояву не лише групових стереотипів, а й індивідуальних, а це означає, що виникає можливість врахування тих індивідів, думки яких не співпадають із більшістю; необмеженість респондентів у відповідях сприятиме якіснішому проведенню дослідження та отриманню реальних результатів; принцип бінарної опозиції дає можливість порівняти міжособистісні та міжнаціональні рівні взаємодії [97].

Для цієї методики ми відібрали групу студентів (45 осіб) у яких часто виникають ситуації міжнаціонального спілкування з певними представниками національностей (сусідами, друзями, бувшими однокласниками, приятелями тощо). Респондентам було запропоновано картки з надписом «Я сам», «типовий українець», «типовий росіянин», «типовий єврей», «типовий молдаванин», «типовий грузин», «типовий вірменин», «типовий циган», «типовий азербайджанець», «типовий татарин». Картки подавались за стандартною процедурою, тріадами, за принципом бінарної опозиції: дві картки об'єднуються для порівняння з третьою. А тому студентам була дана інструкція такого змісту: «Об'єднайте дві картки і відділіть третю на основі подібності і різноманітності між даними суб'єктами». Студентам необхідно було назвати властивість особистості за яких двоє із трьох представників різних національностей схожі між собою і записати в графі (подібні), а в графі (відмінність) написати ту властивість, яка відрізняє представника третьої національності. Характеристики з кожної тріади розглядаються не лише як біполярні «особистісні конструкти», а й як окремі самостійні судження про представників різних національностей.

У результаті формування конструктів виявились судження, які можна диференціювати за подібністю їх змісту, синонімічності. Конструкти відображали показники рис характеру, ставлення до інших, емоційності, вихованості. Їх зміст виявився таким:

– риси характеру: щирий – лукавий; щедрий – скупий; чесний брехливий; сміливий – боягуз; розсудливий – легковажний; охайний – неохайний; доброзичливий – безсердечний; трудолюбивий – ледачий; зверхній – шанобливий; простакуватий – хитрий;

– ставлення до інших, до себе: комунікабельний – замкнутий; прямолінійний – дипломатичний; миролюбний – ворожий; турботливий – недбалый; егоїстичний – альтруїстичний;

– емоційна сфера: жорсткий – чутливий; стриманість – експресивність; емоційна нестійкість – емоційна стійкість; життєрадісність – понурість; імпульсивний – ригідний;

– культура поведінки: тактовний – безтактний; дисциплінований – недисциплінований; охайний – неохайний; ввічливий – нечемний.

Шкала з діапазоном від – 3 до +3. (дуже проявляється, проявляється, інколи, не може відповісти відповідно +3,+2,+1, 0 і навпаки –3, –2, – 1, 0). Наприклад: українець: трудолюбивий 3113033112222 ледачий; життєрадісний невеселий, сумний.

Висновки. Отже, використання техніки репертуарних решіток Д.Келлі дає можливість вивчити уявлення людей, їх соціальні установки, цінності, мотиви поведінки, систему його уявлень про світ, а також бачити світ очима інших, розуміти і пояснювати, прогнозувати оцінки і стосунки конкретних людей у сфері міжнаціональних стосунків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борейчук І.О. Толерантність як компонент полікультурності педагога // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб.

наук. праць / І.О. Борейчук, М.М. Гон. – К.: Міленіум, 2010.– Вип.10. – С.123 – 129.

2. Грабовська С.Л. Виміри толерантності: психологічний ракурс// Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / С.Л.Грабовська, Д.В.Мельник. – К.: Міленіум, 2010.– Вип.10. – С.129 – 140.

3. Хьелл Л. Теорії личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб. : Питер, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Франселла Ф. - Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер – Изд. М.: Прогресс, 1987.– 236 с.

5. Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective. Newbury Park, CA: Sage, pp. 264-295. [<http://www.uky.edu/~drlane/cjt601/cjt601teamproject>].

6. Applications and articles related to Kelly, PCP and the repertory grid, including a web tool that helps elucidating constructs and graphing the resulting grid. [<http://tiger.cpsc.ucalgary.ca:1500/Web-gridII>].

7. Kelly G (1970) A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.). Perspectives in personal construct theory (pp. 1– 29).New York^ Academic Press.

8. Triandis, H. C. and Albert, R. (1987). Cross-cultural perspectives on organizational communication. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts and L. W. Porter (Eds.), Handbook of organizational communication. Beverly Hills, Sage. pp. 264– 295.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Залесова Ірина Віталівна – аспірантка кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Коло наукових інтересів: навчально-виховний процес, проблематика міжнаціональної толерантності студентської молоді, педагогічна підтримка студента.

УДК 378.1:37

ЗАСТОСУВАННЯ АКсіОЛОГіЧНОГО ПІДХОДУ В ПРАВОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Олена ІВАНІЙ (Суми)

Постановка проблеми. Реалії сьогодення актуалізують процес становлення України як цивілізованої європейської країни, що передбачає її розвиток і зміцнення як правової держави. Однак зі зміною соціально-правових умов життєдіяльності сучасної молоді, коли її соціальне зростання збігається зі становленням у державі ринкових відносин, зниженням соціально-правового імунітету суспільства, її правова соціалізація значно ускладнюється і саме від учителя залежить які правові цінності будуть покладені в основу світогляду майбутніх поколінь. У зв'язку з цим важливим є формування правових ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, що потребує пошуку, розробки й застосування актуальних наукових підходів до організації ефективної правової підготовки студентів, зокрема, в межах аксіологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес до проблеми аксіологічного підходу в освітньому процесі таких педагогів, психологів, філософів як: І.Бех, С.Гончаренко, Л.Ігнатенко, В.Луцай, С.Рубінштейн, В.Сластьонін, О.Сухомлинська та ін.

Формування системи професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу розглядали І.Бех, Л.Вовк, Л.Долинська, О.Сухомлинська, М.Фіцула та ін. У роботах [1; 2; 6] визначено систему правових цінностей, які повинен отримати майбутній учитель в процесі правової освіти. Автором роботи [6] з точки зору аксіологічного підходу розглядається проблема формування правосвідомості у майбутнього вчителя як результату засвоєння особистістю правових цінностей й зразків правової поведінки.

Як свідчить аналіз наукової літератури, застосування аксіологічного підходу в правовій підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті не було достатньо досліджено в педагогічній практиці.

Метою статті є аналіз науково-методологічних засад аксіологічного підходу та його практичного застосування в процесі правової підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці аксіологічний підхід до аналізу освітніх процесів є найбільш актуальним. Аксіологічний підхід (з грец. *аксіа* – цінність) забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольнити потреби людини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, у яких людина є найвищою цінністю [10, 78]. Дослідниця О.Сухомлинська визначає ціннісний підхід як «найпріоритетнішу виховну проблему» в умовах «кризи моральності й правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації» [9, 42].

Категорія цінність – одна з найскладніших у педагогіці, психології, філософії, соціології. В літературі налічується більше ста дефініцій, у яких акцентується увага на різноманітні аспекти цього феномену. Незважаючи на розбіжності у визначенні розумово-духовних цінностей людини, всі дослідники одностайні в тому, що діяльність людини має аксіологічні властивості ([2], [4], [7] та інші).

На думку М.Кагана, цінність – це внутрішній, емоційно засвоєний суб'єктом орієнтир його діяльності. Ціннісні орієнтації – це компонент структури особистості, важливий ланцюг зв'язку між внутрішнім світом особистості й соціального середовища. Науковець зазначає, що «ціннісна свідомість визначає цілі культурної діяльності людини, смисли, її спрямованість, а пізнання – найбільш ефективний спосіб досягнення цих цілей» [7, : 154].

І.Бех вважає, що ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [3, 237].

Формування системи професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів – важливе завдання професійної освіти, яке може бути вирішено в межах аксіологічного підходу. До основних психолого-педагогічних умов, які забезпечують аксіологічність навчально-виховного процесу, відносяться: опора на аксіологічний і особистісно-орієнтований

підходи, принципи проблемності, активності особистості та діалогічності освітнього процесу; врахування емоційної спрямованості й особливостей суб'єктивного досвіду студентів; опора на психологічний механізм розвитку ціннісних орієнтацій та ціннісно-орієнтаційної діяльності [5, 72]. У освітньому процесі вони реалізуються за допомогою адекватних засобів, методів, певної організації діяльності й поведінки студентів та взаємодії суб'єктів освіти [4, 58].

Провідним у даному процесі є аксіологічний підхід (аксіологічний принцип) до освіти. Аксіологічний принцип виховання і навчання передбачає, що становлення особистісного в людині пов'язано з усвідомленням системи гуманістичних цінностей, які складають основу її гуманітарної культури і характеризують мотиваційно-ціннісне відношення особистості до оточуючого світу в сукупності. Якщо цінності інтеріоризовані, вони набувають спонукаючої сили мотиву, спонукають до активної діяльності, самовиховання і саморозвитку особистості. Виховання як соціально організований процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей сприяє духовному становленню особистості. При цьому необхідне врахування діалектичної єдності когнітивного і чуттєвого, раціонального і практичного, соціального та індивідуального в особистості [8, 274].

Узагальнення результатів наукових досліджень Б.Андрусичина [1], А.Бабенко [2], О.Іваній [6] та інших дозволяє визначити, що в процесі правової освіти студент повинен отримати уявлення про наступні найважливіші правові цінності, які лежать в основі ціннісних правових орієнтацій учителя:

- повага до права і свободи людини;
- справедливість;
- рівність людей перед законом;
- самовизначення особистості;
- повага до національних традицій та культури;
- цінність політичної різноманітності, патріотизм;
- готовність до розумного компромісу;
- толерантність, правдивість та ін.

Права людини – це універсальна цінність, яка дозволяє змінювати всі важливі явища і події, що відбуваються в суспільстві і світі. Зміст конкретної цінності розкривається через комплекс ідей. Такою ідеєю є вища цінність – «гідність і права людини, як консолідуючий принцип духовної й правової орієнтації суспільства» [2, 102]. У правах людини взаємодоповнюваність права і моралі складається з приводу відтворюваності й захисту загальнозначущих цінностей цивілізованої діяльності і спілкування людини.

У межах аксіологічного підходу процес формування правових ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя уявляє собою процес особистісно-професійного розвитку, спрямований на зміни ціннісного змісту самої правової підготовки фахівця, а також на упорядкування системи правових цінностей у нерозривному зв'язку з правовою соціалізацією особистості, модернізація якої заснована на визнанні значущості загальнолюдських цінностей та гуманізації системи управління. У відповідності з основними положеннями аксіологічного підходу особистісні цінності виступають в якості основи дій людини при оцінці тих чи інших подій [4, 55]. Упорядкована система аксіологічних форм правової культури, побудована за критеріями їх значущості для студента, регулює його відносини з соціальною дійсністю та з самим собою. У цьому зв'язку, при дослідженні процесу формування правових ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, найбільш актуальними є погляди Д.Леонтьєва про те, що «регулююча дія цінностей виражена в спрямуванні вектору діяльності» [8, 227]. Таким чином, правові цінності виступають мірою моральності, естетичної, світоглядної, інтелектуальної, емоційної готовності особистості не тільки пізнавати, але й вимірювати правовий соціальний та свій внутрішній світ. Знаючи зміст і структуру ціннісно-сислової сфери, можливо аналізувати особливості правового розвитку особистості студента, прогнозувати траєкторію його правового становлення, вибирати оптимальні засоби удосконалення професійно-правової підготовки майбутнього вчителя.

Як основна умова формування правових ціннісних орієнтацій в майбутніх учителів у навчальному процесі, аксіологічний підхід має на увазі відповідність освітнього процесу ряду характеристик, сукупність яких забезпечує *аксіологічність освітнього процесу* при вивченні правових дисциплін:

1) Ціннісна визначеність навчально-виховного процесу з правознавства, тобто виділення системи правових цінностей для інтеріоризації й подальшої екстеріоризації її студентами, а також співвіднесення цієї системи зі змістом правової освіти майбутнього вчителя. Дана позиція повинна бути представлена обґрунтованою системою професійно-правових цінностей – цілей правового навчання і виховання студентів, а також змістом і критеріями сформованості системи професійно-правових ціннісних орієнтацій особистості, в сукупності ціннісно забарвлених знань і умінь, досвіду поведінки, діяльності та емоційно-ціннісних правових відносин, тобто основних

єдиниць змісту правової освіти в контексті аксіологічного підходу.

2) Ціннісне наповнення змісту правової освіти, тобто відбиття цінностей, до яких формується ціннісне відношення, в змісті дисциплін, які реалізують зміст правової освіти, а також ціннісна інтерпретація всіх складових структури змісту правової освіти: правових знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісних правових відносин. Дана позиція також передбачає обов'язковість оцінки викладачем різних вчинків, поведінки, слів, думок особистостей з точки зору професійно-правових цінностей та ціннісних правових відносин, а також організації розуміння й опанування студентами правової інформації в аксіологічному контексті. Ефективним методом (формами) трансляції ціннісного змісту правового навчання і виховання є розповіді на правову тему (яскравий і емоційний переказ конкретних професійно-правових орієнтованих фактів і подій, в яких розкривається зміст правових понять, актуалізується позитивне відношення до вчинків, що відповідають правовим нормам), за допомогою яких реалізується метод позитивного прикладу.

3) Аксіологічна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, а саме: емоційна й переконлива трансляція правових цінностей викладачем, обґрунтування їх значущості, вплив на емоційно-оцінну сферу студентів, організація і підтримка їхньої рефлексивної діяльності та т.п.; усвідомлення студентами інформації, зафіксованої в змісті правової освіти, ситуацій життєдіяльності та професійної практики, явищах та фактах дійсності з позиції їх співвідношення з гуманістичними професійно-правовими ціннісними орієнтаціями, виділення в них аксіологічного ядра. Ця вимога передбачає використання викладачем методів емоційного збудження, до яких відносять невербальне передавання викладачем власного емоційного стану (за допомогою інтонації, темпу, ритму мови, міміки та рухів). Окрім цього, важливо навчити студентів оцінювати об'єкти пізнання з професійно-правових ціннісних позицій шляхом пояснення значущості тих чи інших цінностей, способів виявлення ціннісних правових орієнтацій у діяльності та поведінці.

Висновки. На основі аналізу результатів застосування аксіологічного підходу в правовій підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті з'ясовано, що навчально-виховний процес набуває нового якісного змісту, пов'язаного з формуванням у студентів правових ціннісних орієнтацій. Охарактеризовано умови формування правових ціннісних орієнтацій, які

забезпечують аксіологічність процесу викладання правознавчих дисциплін: ціннісна визначеність навчально-виховного процесу; ціннісне наповнення змісту правової освіти; аксіологічна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці теоретико-методологічних засад та інноваційних педагогічних технологій правової підготовки студентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андрусишин Б.І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства»: підручник / Б.І. Андрусишин, А.М. Гуз. – К.: Знання, 2008. – 301 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
2. Бабенко А.Н. Освоение правовых ценностей в процессе правовой социализации личности / А.Н. Бабенко. – Иркутск: Иркут. гос. пед. ун-т, 2001. – 119 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
4. Вовк Л.П. Історико-педагогічне обґрунтування аксіологічної підготовки вчителя / Л.П. Вовк // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: Матеріали

міжнародної конференції. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 51–59.

5. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ДОП, 2009. – 124 с.

6. Іваній О.М. Формування правосвідомості майбутнього вчителя / Іваній О.М. // Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. – Серія «Психологія». – Одеса: ОНУ ім. І.Мечникова, 2013. – т.18, вип.6., С. 18-21.

7. Каган М.С. Системный поход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Изб. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1991. – 384 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1(11). – С. 41-48.

10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іваній Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Коло наукових інтересів: теоретичні та методичні проблеми правової підготовки майбутнього вчителя.

УДК 378:61.(09).001.8 «19»

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА РУБЕЖІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Тетяна КИР'ЯН (Черкаси)

Постановка проблеми. На період кінця ХХ – початок ХХІ століття припадає процес докорінних змін у системі підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України, пов'язаних з набуттям Української держави статусу самостійної й незалежної країни та входженням в європейський освітній простір, прагненням дорівнятися до європейських освітніх стандартів і прийняттям та реалізацією ідей Болонської декларації. Зміни торкнулися всіх сфер суспільно-економічного й культурного життя України, включаючи й систему охорони здоров'я, яка повинна розбудувати власну структуру, функції відповідно до сучасних запитів суспільства, базуючись на кращому досвіді минулого й нових науково обґрунтованих засадах.

Реформування потребувала й сестринська справа в Україні під кутом зору методологічного підходу, насамперед це стосується визначення самого поняття як складника системи охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки медичних сестер присвячено праці В. Лісового, В. Капустник, О. Кравченко, Л. Ольховської, М. Шегедін. Питання морально-етичного виховання порушено в публікаціях Т. Недоводеєвої.

Особливості патріотичного виховання студентської молоді розкрито в посібниках В. Лісового, Н. Мудрик, М. Шегедін та ін.

Метою статті є розкриття провідних напрямів виховання майбутніх медичних сестер у процесі навчання у вищих навчальних закладах на межі ХХ – ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу стану медсестринства в багатьох країнах Європи й світу, змісту підготовки фахівців та системи виховання студентської молоді відбулося переосмислення цієї дисципліни.

За визначенням М. Шегедін, Н. Мудрик, сестринська справа або медсестринство – це галузь медичної науки про потенційні й існуючі проблеми в індивідуальному та громадському житті, які формуються під впливом зовнішніх чинників та шляхи їх розв'язання медичними сестрами в межах своєї компетенції в системі охорони здоров'я [7, с. 307].

На реформування процесу підготовки медичних сестер в Україні мали вплив Единбурзька декларація (Шотландія, 1988 р.) рішення Всесвітнього саміту з медичної освіти (1993 р.), Лісабонська конвенція (1997 р.), Болонська декларація (Берген, Норвегія, 2005 р.), у яких визначені шляхи реорганізації системи охорони здоров'я в Україні. Розвиток сучасної

медичної освіти спрямовано на підготовку висококваліфікованих лікарів і медсестер, які мають відповідати високому рівню розвитку медичної науки й запитам українського суспільства. Науковці виділяють низку тенденцій розвитку медичної освіти у світі, що полягають у інтернаціоналізації, глобалізації, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, стандартизації. Водночас залишається актуальним питання виховання студентської молоді, які навчаються в медичних ВНЗ.

У 90-х роках починає формуватися філософія сестринської справи як важлива складова частина філософії, як система поглядів на відносини між медичною сестрою, пацієнтом, суспільством та навколишнім середовищем. Вона заснована на загальнолюдських принципах етики і моралі [4, с. 29].

За міжнародними стандартами, філософія сестринської справи, ґрунтуючись на чотирьох основних поняттях (пацієнт, сестринська справа, навколишнє середовище, здоров'я), тісно пов'язана з етичними обов'язками медсестри, етичними здобутками, що визначають мету професійної діяльності медичної сестри, серед яких є: 1) професіоналізм; 2) здоров'я; 3) незалежність; 4) безпечне навколишнє середовище; 5) людська гідність; 6) турбота [Там само].

Філософія сестринської справи під новим кутом зору переосмислила поняття «професіоналізм» і визначає його як добросовісність, що являє собою особистісні якості кваліфікованої медичної сестри, зокрема її глибинні знання, стійкі вміння, милосердя, співчуття, терпіння (толерантність), цілеспрямованість.

Міністерство охорони здоров'я України розробляє Етичний кодекс медичної сестри (проект) як стандарт поведінки, впорядковуючи морально-етичні норми в охороні здоров'я населення, у якому зазначається, що в діяльності сестри органічно повинні поєднатися високий професіоналізм, гуманність, милосердя, глибоке розуміння громадського значення своєї роботи, комплексний усебічний догляд за пацієнтом, полегшення його страждань, відновлення й реабілітація, сприяння зміцненню здоров'я пацієнта, готовність віддати себе обраному фаху. Етичний кодекс висвітлює моральний рівень медичної сестри, її світогляд. У статті 5 Кодексу наголошується на тому, що у своїй професійній діяльності та поведінці медична сестра має бути взірцем високої культури, ввічливості, скромності та акуратності. Підготовлений проект національного Етичного кодексу медичної сестри перегукується з Міжнародним кодексом медичної сестри,

прийнятим 5-ю Генеральною Всесвітньою Медичною асоціацією (Лондон, Великобританія, жовтень 1949 р.), доповнений 22-ю Всесвітньою Медичною асамблеєю (Сідней, Австралія, серпень 1968 р.), 35-ю Всесвітньою Медичною Асамблеєю (Венеція, жовтень 1983 р.) й лікарською клятвою Гіппократа.

На підставі результатів проведеного аналізу міжнародного досвіду та основних напрямів реформування національної системи охорони здоров'я М. Шегедин, Н. Мудрик стверджують, що відбувається зближення вітчизняного медсестринства й міжнародних стандартів, поєднання українських традицій у сестринській справі зі європейським та світовим досвідом [7, с. 306].

У кінці 90-х ХХ ст. – початку ХХІ ст. одним із стратегічних напрямків реформування медичної освіти було визнано компетентнісний підхід, основними компонентами якого стали «компетенції» і «компетентності», серед яких для формування майбутніх фахівців важливою є «професійна компетентність». Як зазначають дослідники Т. Браже, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Маркова, професійна компетентність фахівців, які ведуть професійну діяльність у системі «людина-людина», визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, усвідомленням себе в навколишньому середовищі, стилем поведінки, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [1, с. 14; 2].

Професійну компетентність медичної сестри розуміють як сукупність професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей, що визначають внутрішню готовність здійснювати професійну діяльність на основі кваліфікаційних вимог та морально-етичних норм [3, с. 220].

Розглядаючи особливості виховання майбутніх медсестер у вищих навчальних закладах, вважаємо за необхідне зазначити, що компетентнісний підхід не має змоги повністю реалізуватися без культурологічного. Культурологічний підхід уможливує трактувати професійну підготовку майбутніх медичних сестер як сукупність культурних складників у контексті широкого культурного підґрунтя соціуму з урахування культурної ситуації, що склалася в певний історичний період.

Реалізувати ідеї компетентнісного й культурологічного підходу покликана медична етика як вид професійної етики, що виробляє принципи регулювання взаємостосунків і норм поведінки медичних сестер. Основними цінностями медсестринської етики є милосердя,

гуманність, любов і турбота, співчуття, доброзичливість, працьовитість, чемність.

Водночас у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів широкого впроваджується аксіологічний підхід, починаючи з 90-х років ХХ ст.

Аксіологічний підхід спрямований на формування професійної етики майбутніх медсестер і передбачає гуманістичну орієнтацію освіти, що ґрунтується на набутті соціокультурного досвіду. Відповідно до аксіологічного підходу людина розглядається як найвища цінність суспільства. З позицій цього підходу медична сестра – це особистість, яка розвивається через оволодіння медичною культурою, медсестринську етику як систему цінностей.

Дослідниця Т. Недоводєєва, погоджуючись з В. Анісимовим, М. Безруковим, М. Ганієвим, О. Казановою, Г. Солодовою, виділяє такі характеристики соціально-професійної групи медичних сестер, що сприяють вияву найважливішої ознаки медичної етики милосердя, – тендерна, соціально-рольова та інтерактивна [5].

Тендерна характеристика полягає в тому, що професія медсестри традиційно характеризується абсолютною перевагою таких жіночих якостей, які мають схильність проявляти милосердя до дітей, літніх людей, хворих.

Соціально-рольова ґрунтується на особистісних якостях медичної сестри і на вивченні досвіду роботи лікувально-профілактичних закладів.

Інтерактивна характеристика пов'язана з діяльністю з надання допомоги різновіковим групам пацієнтів, пацієнтам з різним соціальним статусом та багатоаспектним характером взаємостосунків у системі «медсестра – лікар», «медсестра – пацієнт» [Там само].

Ці характеристики сприяють вияву милосердя в медичних сестер, проте, на думку багатьох учених, існують і такі, що перешкоджають проявляти милосердя. Це психологічні перевантаження та низький соціальний статус фаху.

Повернемося до визначення категорії «милосердя». На думку Т. Недоводєєвої, милосердя медсестри трактується як готовність до відкритого діалогу з суб'єктом, який потребує медичної допомоги: це поєднання співпереживання, співчуття, співстраждання до хворого; моральних уявлень про любов до людей; добро, необхідність пробачення, терплячість, турбота про ближнього, надання реальної допомоги, прагнення діяти адекватно до своїх професійних знань і особистих почуттів [6].

Виховання милосердя в майбутніх медичних сестер у Черкаському медичному коледжі розглядають як процес духовно-ціннісних орієнтацій, що передбачає організацію соціального досвіду взаємодії з суб'єктом, що потребує сестринського догляду, професійних дій.

Виховання милосердя здійснюється у ході засвоєння як теоретичного матеріалу з професійно-орієнтованих дисциплін, так і під час проходження практики у стаціонарних лікувальних закладах. Саме тут майбутні медичні сестри мають унікальну можливість, безпосередньо спілкуючись з пацієнтами, виявляти милосердя, відволікати хворих від фізичного болю, сприймати свою діяльність як духовно-моральне служіння, життєве призначення робити добро людям. Готують до такої професійної діяльності студентів спецтренинги з професійно-орієнтованих предметів, у центрі яких перебуває ситуаційна задача, що будується на фіксації визначених об'єктів, суб'єктів (лікар, медсестра, пацієнт (пацієнти); стосунки, що складаються між ними; сукупність дій (операцій) у компетенції медсестри. Водночас кожна ситуаційна задача включає в себе різні варіанти прояву майбутніми медсестрами милосердя вербальними способами (будь ласка, не хвилюйтеся, хвилинку почекайте, не бійтеся, це не так страшно, потерпіть секунду, все вже закінчилося, будьте здорові, це так просто тощо).

Організація навчально-виховного процесу в медичному коледжі, його зміст, методика проведення занять мають свою специфіку, зорієнтовану на розвиток соціально активної особистості майбутньої медсестри.

Спрямованість на формування висококваліфікованої медичної сестри, здібної проявляти милосердя, дає змогу також реалізовувати особистісно зорієнтований підхід через безпосередню участь студентів у ділових іграх під час проведення тренінгів, оскільки основний зміст ділових ігор будується на імітації реальних або умовних професійних ситуацій, програвання яких уможливило майбутнім медичним сестрам через активну взаємодію приймати рішення, набувати конкретні знання, виробляти практичні вміння і досвід соціального спілкування та прояву милосердя.

Соціально-економічним дисциплінам належить важливе місце в системі вищої освіти, адже вона покликана готувати фахівця не лише з глибокими спеціальними знаннями, а і як громадянина з високим інтелектуальним потенціалом, громадянськими та національно-політичними переконаннями. Проблема формування медичної сестри як особистості

завжди була і залишається однією із основних у навчальному процесі. Як майбутні фахівці, студенти медичного коледжу потребують міцних знань, що допоможе їм вміло орієнтуватися в житті, виробити свою активну життєву позицію, а найголовніше – допоможе глибше пізнати людей, краще розуміти своїх пацієнтів, знаходити оптимальні рішення в лікувальному процесі пацієнта. Саме на це і спрямований навчальний і виховний процес, професійна діяльність викладачів соціально-економічних дисциплін.

Одним із головних завдань вищої школи на сучасному етапі має стати формування національної духовної еліти. Дисципліни соціально-економічного циклу відіграють у цьому процесі основну роль, оскільки вони передбачають вивчення та осмислення студентами вітчизняної історії, національної самосвідомості, сприяють становленню загальної культури особистості та її соціальної активності.

З огляду на це, головними завданнями виховної роботи під час вивчення дисциплін соціально-економічного циклу є: формування сучасного соціального ідеалу, що ґрунтується на принципах істини, добра, краси; виховання національної гідності, свідомого та шанобливого ставлення до законів держави та її символіки; формування культури поведінки, ділового та побутового етикету; формування толерантного та шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій, історії свого народу та інших народів; розвиток індивідуальних, творчих здібностей студентської молоді, забезпечення умов для її самореалізації.

Вихованню майбутніх медсестер із громадянськими та національно-політичними переконаннями покликаний насамперед курс історії України.

Історія України допомагає зрозуміти виникнення проблем у сфері охорони здоров'я. На заняттях викладачі акцентують увагу на фактах, пов'язаних з історією медичної та практичної медицини України. Наприклад, інфекційні захворювання, які супроводжували війни та створювали значний вплив на хід військових дій, адже кількість померлих від інфекцій була іноді значно більшою, ніж убитих у боях. Так, досить значним наслідком німецько-фашистської окупації України під час Другої Світової війни був значний сплеск епідемій паразитарних тифів та дитячих інфекцій. На заняттях прослідковується тісний зв'язок із професійно-орієнтованими предметами, такими, як: «Інфекційні хвороби», «Епідеміологія», «Гігієна».

Чільне місце у процесі формування всебічно розвиненої особистості посідають соціологічні,

політологічні та філософські знання. Студенти вивчають сутність соціальних процесів, механізми та закономірності їх розгортання, розвиток світової та вітчизняної політичної думки, сутність політичної влади, діяльність суб'єктів політики, провідні ідеї часу, досягнення та спрямованість філософської думки кожної доби. Ці предмети сприяють вихованню національної самосвідомості, соціальної активності, політичної культури молоді.

У сучасних умовах розбудови правової системи України, що базується на зміцненні гарантій прав людини і громадянина, важливим є піднесення на належний рівень правосвідомості і правової культури населення України. Важливе значення в реалізації цього процесу належить правовому вихованню і правовій освіті майбутніх фахівців у галузі медицини. Без глибоких знань прав, свобод і законних інтересів людини і громадянина, чинного законодавства кожним членом нашого суспільства стає неможливою розбудова української правової держави. Підвищення рівня правових знань молоді, її правосвідомості і правової культури може відбуватися лише за умови повсякденного, професійно організованого правового виховання, яке проводилося б із використанням усіх його форм.

Критеріями ефективності правового виховання майбутніх медсестер є глибина та міцність правових знань, повага до права та його верховенства, переконаність та впевненість у значущості й справедливості норм права, інтерес до їх вивчення, непримиренність до правопорушень, свідоме дотримання законів держави і норм співжиття.

Правовому вихованню студентів Черкаського медичного коледжу приділяється значна увага й у позааудиторній роботі. Ефективними формами роботи зі студентами в академічних групах із питань правового виховання є:

- бесіди («Я – громадянин України», «Права і обов'язки громадян України», «Права і обов'язки студентів Черкаського медичного коледжу», «Закон і право», «Чи знаєш ти закон?», «Дорога у безодню», «У країні карного розшуку», «Профілактика правопорушень та злочинів» та ін.);

- правові інформації (ознайомлення студентів із текстами законодавчих актів, матеріалами газет і журналів, буклетів-пам'яток);

- виховні години («Кара і злочин», «Право, мораль та міліція», «Правова культура студентів», «Профілактика правопорушень серед студентської молоді», «Правопорушення та юридична відповідальність», «Протидія

торгівлі людьми», «Права затриманого підлітка», «Кримінальна відповідальність неповнолітніх» та ін.);

- зустрічі з працівниками правової сфери діяльності;

- вечори запитань і відповідей.

У Черкаському медичному коледжі регулярно проводяться заходи в рамках Всеукраїнського тижня права, до якого залучено роботу лекторської групи з підготовленими виступами на тему «Права громадян України», турнір правознавців, виставку малюнків та фотомалюнків, відеолекторій, роботу юридичної клініки. Організаторами цих заходів виступають члени постійно діючого клубу «Закон», метою якого є формування в майбутніх медсестер високої правової культури, поширення правових знань, виховання поваги до законів і правил людського співжиття, свідомого ставлення до прав і обов'язків громадян України. Пріоритетними завданнями клубу є вироблення у студентів умінь і навичок поведінки відповідно до правових норм, підвищення юридичної обізнаності майбутніх медсестер, інформування з актуальних питань права та законодавства в охороні здоров'я.

Висновки. Отже, на межі ХХ – ХХІ ст. виховання майбутніх медсестер набуває надзвичайного значення. Воно здійснюється як під час проведення навчальних занять, медичної практики, так і в позааудиторній роботі. Основними його напрямками було і залишається

національно-патріотичне, моральне, етичне та правове виховання студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 550 с.
2. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
3. Кравченко О. Формування професійної етики майбутніх медичних сестер у навчально-виховному процесі медичного коледжу: методологічні підходи / О. Кравченко. // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38 – С. 218 – 221.
4. Лісовий В.М. Основи сестринства / В.М. Лісовий, Л.П. Ольховська, В.А. Капустник: Навчальне видання: К.: ВСВ «Медицина», 2010. – 558 с.
5. Недоводеева Т.А. Социально-педагогические условия воспитания милосердия у будущих медицинских сестер / Т.А. Недоводеева. – Электронный ресурс. [Режим доступа]: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=948.
6. Недоводеева Т. А. Воспитание милосердия у студентов медицинского училища : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Кострома, 2006. – 253 с.
7. Шегедин М.Б. История медицины та медсестринства / М.Б. Шегедин, Н.О. Мудрик. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 328 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кир'ян Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії української мови та історії Черкаського медичного коледжу.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, зокрема розвиток медичної освіти в Україні в ХХ – початок ХХІ століття.

УДК 378.016

ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Наталія КОНОНЕЦ (Полтава)

Постановка проблеми. Сучасні європейські та світові освітні стандарти ставлять нові вимоги перед вищою освітою України: індивідуалізацію навчання, використання нових інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічні інновації, дистанційні форми і методи, посилення органічної єдності навчання і самонавчання, трансформацію ролі викладача, нову роль бібліотеки та бібліотекаря, створення передумов для організації навчання протягом усього життя – завдання, розв'язання яких має забезпечити якісну освіту, постійне фахове вдосконалення та конкурентоспроможність випускників ВНЗ України. Ці завдання можливо вирішити, використовуючи сучасні дидактичні системи та методики організації навчального

процесу, які уже давно впроваджуються у системі вищої освіти таких країн світу як Австралія, Великобританія, Канада, Китай, Німеччина, Норвегія, Ірландія, США, Швеція та ін. Зважаючи на сучасні тенденції зростання ролі та обсягів інформації, електронної педагогіки, доцільним є перехід до ресурсно-орієнтованого навчання (*resource-based learning*) студентів, яке націлене на всебічне використання у навчальному процесі різноманітних ресурсів: кадрових, техніко-технологічних, навчально-методичних, інформаційних тощо [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) ґрунтовно досліджують зарубіжні учені

Abdul Paliwala, Margaret Butler, Michael Orey, Elizabeth Green, Janet Macdonald, Janette R. Hill, Michael J. Hannafin, Jacqueline Smith-Autard, Said Hadjerrouit, Paul Maharg, Christine Greenhow, Sara Dexter, Dale Holt, Christine Armatas, Mary Rice, Lisa Campbell, Paula Flageolle, Shann Griffith, Catherine Wojcik, D. Kellner, R. Doiron, J. Davies та інші науковці, які однозначно надають великої ваги РОН та вбачають перспективу розширення освітніх можливостей за умови повномасштабного переходу навчальних закладів до РОН.

Мета статті – дослідити поняття РОН у зарубіжній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу. Основоположником РОН доцільно вважати британського педагога, дослідника Нормана Бесвіка (*Norman J. Beswick*), який ще у 1977 році запропонував упроваджувати РОН у навчальний процес освітніх закладів. РОН він розглядав як студенто-центрований підхід, який забезпечить навчальну автономію, тобто самоорганізоване навчання, самопідготовку та індивідуальну систему незалежного навчання [3]. Головною метою РОН науковець вбачав надання студентам знань і навичок, що дозволяють їм ефективно самостійно регулювати свій процес навчання. Досягти мети можна за умови використання великої кількості різноманітних ресурсів, головними з яких є фонди бібліотек, оскільки у той доцифровий час основними навчальними ресурсами розглядалися саме бібліотечні фонди.

Основний акцент при РОН дослідник здійснював на автономне навчання – здатність студента (учня) взяти на себе відповідальність за своє власне навчання. Причини для впровадження РОН Н. Бесвік сформулював наступним чином:

- збільшення інтересу до навчання;
- активне, незалежне ставлення до процесу навчання та незалежне виконання навчальних завдань є більш вигідним для навчання, персональне втручання в прийняття рішень призводить до більш ефективного навчання;
- плануючи та вибудовуючи власну траєкторію навчання, студент стає більш сконцентрованим та цілеспрямованим, а отже, навчання буде більш ефективним як сьогодні, так і в довгостроковій перспективі;
- коли відповідальність за процес навчання лежить на студентові, то будуть долатися бар'єри, які часто існують при традиційних формах навчання під керівництвом викладача;
- трансфер автономності поведінки студентів при навчанні в інші сфери життя зробить студента більш корисним членом

суспільства, готовим до успішної професійної та суспільної діяльності.

РОН включає в себе повторне використання наявних активів для підтримки різноманітних потреб у навчанні. Ресурси – це ЗМІ, люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання. Унікальність РОН полягає у тому, що ресурси використовуються багаторазово і різними способами для реалізації різноманітних потреб в навчанні [3].

РОН успішно використовувалося та упроваджувалося у різних країнах Австралії, Великобританії, Північної Америки ще у 80-х роках ХХ століття. Канадські педагоги І. Сікстром (*I. E. Sikstrom*), М. Вестерленд (*M.-A. Westerlund*), розглядали РОН як філософський підхід та методологічну стратегію розвитку інформаційної культури та грамотності в учнів під час навчання за звичайною шкільною програмою. У багатьох освітніх закладах Канади, США, Великобританії програми РОН, його дидактичні принципи були схвалені і послідовно використовуються з великим успіхом і до сьогодні. Такими закладами є: Саскачеванський Інститут прикладних науки і технологій (*Saskatchewan Institute of Applied Science & Technology, (SIAST) Kelsey Campus*); Саскачеванська асоціація шкільних бібліотекарів (*Saskatchewan School Librarian Association*); Саскачеванська федерація вчителів (*Saskatchewan Teacher's Federation*); Саскатунська публічна бібліотека (*Saskatoon Public Library*); Саскатунська районна державна школа № 13 (*Saskatoon Public School District No. 13*); Саскатунський Західний шкільний округ № 41 (*Saskatoon West School District No. 41*); Уїтлендська Регіональна бібліотечна система (*Wheatland Regional Library System*); Початкова школа доктора Джона Егнатофа (*Dr. John G. Egnatoff Elementary School*); Лангемська середня школа (*Langham High School*); Коледж Маріан Грехем (*Marian M. Graham Collegiate Institute*); Мейфейрська общинна школа (*Mayfair Community School*); Натанський колегіальний інститут (*Nutana Collegiate Institute*); Прері В'ю школа (*Prairie View School*); Уайлдвудська початкова школа (*Wildwood Elementary School*) та ін. [23]. Саме саскачеванські дослідники визначили, що РОН є своєрідним баченням освітньої програми, реалізація якої залежить не лише від професійних навичок викладача, але й від педагога-бібліотекаря та адміністратора навчального закладу.

При РОН відводиться нова роль для бібліотек та бібліотекарів. Ця роль нівелює певний тиск з боку вчителів при виборі навчальної літератури та методичних матеріалів, у той час як педагог-бібліотекар зможе запропонувати студентові чи учневі набагато

більший вибір альтернативних навчальних ресурсів з бібліотечних фондів. РОН змінює фокус викладання та процесу навчання від вчителе-орієнтованого підходу до студенто-орієнтованого.

Як стверджують І. Сікстром, М. Вестерленд, РОН – це філософія освіти та методологія викладання і навчання, яка включає у себе досягнення освітніх та інформаційних цілей, інформаційної грамотності через практику роботи з різноманітними ресурсами. У процесі РОН студенти (учні) стають активними суб'єктами навчального процесу, використовуючи широкий спектр навчальних матеріалів для вивчення і дослідження навчальних завдань, які ставляться перед студентами чи учнями згідно навчального плану. Вчителі та бібліотекарі при РОН стають *прем'єр-мотиваторами* і посередниками в процесі навчання та забезпечують початковий імпульс, який змушує студентів (учнів) шукати інформацію і творчо вирішувати проблеми. Кінцевий результат навчання канадські педагоги вбачають у тому, що у студентів та учнів формується «культура навчання» як певний клімат, який заохочує до активного і продуктивного навчання.

Дослідники виділяють дві суттєві риси РОН: 1) гнучкість в плані пристосованості до різних стилів навчання і предметних областей, 2) просування автономії студентів (учнів).

РОН сприяє активному пошуку інформації з різних ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, веб-сайти, спільноти, люди), при якому умотивований студент, вивчаючи певну тему, намагається знайти інформацію багатьма способами та у різних можливих місцях. Цінним є заохочення студентів до збору, аналізу та інтерпретації інформації для досягнення навчальної мети. РОН є особистісно орієнтованим навчанням і обумовлюється тим, що студенти самостійно вчать на практиці, розвиваючи власну особистість. Цей досвід навчання імітує реальне життя, перетворює студента на мисливця за інформацією, який буде знання та вміє вирішувати проблеми інформаційними інструментами.

Варто зазначити, що керівництво Саскачевану виділило 2 млн.доларів на розвиток РОН у провінції Саскачеван (Saskatchewan, Канада).

Британські та швейцарські дослідники Майкл Орей (*Michael Orey*), Ліза Кемпбел (*Lisa Campbell*), Пола Фледжуол (*Paula Flageolle*), Шанн Гріффіт (*Shann Griffith*), Кетрін Войчік (*Catherine Wojcik*) зазначають, що РОН – це навчання, призначене планувати і будувати справжні знання, яке дозволяє студентам розвинути навички і прийоми, необхідні для того, щоб стати автономними, самостійними та

ефективними користувачами інформації. РОН істотно змінює роль вчителя та його практичну діяльність, оскільки вчителю потрібно традиційні форми, засоби та методики навчання співвідносити з сучасністю, враховувати новітні технології та мінливий світ, у якому студенти живуть та навчаються. Комп'ютер та інформаційні технології, які у ХХІ столітті виступають потужним головним навчальними ресурсом, відкривають нові можливості для дослідження, експериментування у навчальному процесі, що змінює мислення сьгоднішніх студентів та викладачів.

РОН передбачає 3 етапи у навчальній діяльності при вирішенні навчальних завдань: *Розвідка* ➔ *Інтерпретація* ➔ *Створення нових ідей*.

Етап "Розвідка" передбачає пошук інформації, "Інтерпретація" – етап обробки, аналізу, інтерпретації знайденої інформації та її адаптація до конкретних навчальних цілей та завдань, "Створення нових ідей" – етап узагальнення та систематизації інформації, прийняття рішень, генерації нових ідей, побудови знань. Студенти, послідовно проходячи ці етапи, стають відповідальними компетентними оцінювачами інформації, творчими її користувачами. Очевидно, що РОН засноване на необхідності формування навичок інформаційної грамотності та інформаційної компетентності [16].

Студенти, які навчаються за системою РОН, повинні аналізувати, узагальнювати і оцінювати інформацію; ці когнітивні компетенції знаходяться на найвищих рівнях Таксономії Блума [19; 4]. РОН не лише сприяє більш ефективному навчанням, вирішенню різноманітних навчальних завдань, але й формує у студентів мислення на найвищому рівні. Студент не повинен пасивно сприймати інформацію, він має активно взаємодіяти з нею через залучення великої кількості відповідних ресурсів.

Р. Дойрон (*R. Doiron*), Дж. Девіс (*J. Davies*), С. Хейкок (*C. A. Haycock*) визначають РОН як використання і застосування вільних коштів та ресурсів для підтримки різноманітних освітніх потреб залежно від контексту [7; 10].

Однією з характеристик РОН, зазначають Р. Дойрон та Дж. Девіс, є його гнучкість. Студенти можуть працювати поодиночці або спільно. Вони вибирають ресурси, які краще відповідають їх стилям навчання та фінансовим можливостям. Окремими формами РОН науковці виділяють проектне або проблемне навчання, які можуть бути доповненням до інших традиційних форм та освітніх моделей, що відповідають конкретним навчальним запитам. Перевагою РОН є максимальне використання навчальних ресурсів при

виконанні навчального плану, що є ефективною технологією організації навчального процесу в освітніх закладах, починаючи від початкової школи і закінчуючи вищими навчальними закладами (коледжами, університетами, академіями) [7].

Д. Келнер (*D. Kellner*) стверджує, що РОН – це демократизація доступу до інформації та освітніх цілей, що сприяють розвитку інформаційної грамотності та культури тих, хто навчається [14]. РОН не прив'язане до конкретної теорії навчання чи до спеціального розділу педагогіки.

П. Калістер (*Paul D. Callister*) наголошує на тому, що РОН є одним з видів конструктивістської педагогічної теорії, теорії навчання (дидактики). [21]. Конструктивізм у цьому контексті, як зазначають Патрісія Сміт (*Patricia L. Smith*) та Тілман Рейган (*Tillman J. Ragan*), має в основі припущення, що знання не передаються: вони будуються. Прихильники конструктивістської дидактики поділяються на індивідуальних та соціальних конструктивістів. Індивідуальні конструктивісти вважають, що результати навчання залежать від особистої інтерпретації знань. Соціальні ж конструктивісти наполягають на колаборативності навчання, оскільки навчання – це спільні зусилля викладача та студента, які уможливають подивитися на навчальний процес з різних точок зору і віднайти сенс навчання [20].

Німецькі дослідники Моїзола Аньйорен (*Mojisola Anjorin*), Крістоф Рензінг (*Christoph Rensing*), Керстін Бішоф (*Kerstin Bischoff*), Крістіан Богнер (*Christian Bogner*), Ласе Ліманн (*Lasse Lehmann*), Ана Ленка Рега (*Anna Lenka Reger*), Нільс Фальтін (*Nils Faltin*), Ахім Штайнакер (*Achim Steinacker*), Анді Людеманн (*Andy Lüdemann*), Ренато Домінгес Гарсія (*Renato Domínguez García*) визначають РОН наступним чином: РОН – це здатність того, хто навчається, організувати своє навчання, ефективно управляти власним часом та інформацією, як індивідуально, так і в групах, вибудовуючи індивідуальну траєкторію навчання. Науковці зазначають, що РОН створює сприятливі та зручні умови для тих, хто навчається, і саме у РОН вбачають перспективу розвитку новітніх дидактичних систем і педагогіки у цілому завдяки широким технічним та технологічним можливостям [18].

Поновлення інтересу до РОН, зазначає Майкл Орей (*Michael Orey, University of Georgia*), можна помітити у XXI столітті, яке характеризується бурхливим розвитком ІКТ, інформаційного суспільства та Інтернету, особливо у 2001-2002 роках, коли з'явилися такі педагогічні конструкції, як *змішане навчання* і

гнучка доставка, тобто гнучкі способи доставки інформації до тих, хто навчається. Американський дослідник визначає змішане навчання з точки зору студента чи учня як можливість вибору серед наявних можливостей, технологій, засобів масової інформації та матеріалів, які відповідають їхньому об'єму попередніх знань та стилю навчання, і які студент чи учень вважає за потрібне використати для досягнення навчальних цілей [19].

За Барбарою Грін (*Barbara A. Greene*), Сьюзан Ланд (*Susan M. Land*), Маргарет Батлер (*Margaret Butler*) РОН – це педагогічний підхід, в основі якого лежить проектно-орієнтоване навчання, при якому студенти працюють з широким спектром навчальних ресурсів [2; 5]. Педагоги зазначають, що потенціал РОН надто великий, РОН може бути ефективним не тільки у науково-дослідницькій роботі (начальні проекти, курсові роботи тощо), при вирішенні складних навчальних та професійних проблем, але й у системі навчання студентів різних спеціальностей у вищій школі: медичних, юридичних, економічних, технічних, мистецьких тощо.

Американські дослідники Джанет Гіл (*Janette R. Hill*), Майкл Ганафін (*Michael J. Hannafin*) з Університету Джорджії в США вважають, що з розвитком Інтернету та цифрових технологій розпочався новий етап відродження РОН як головного напрямку інтенсифікації та оптимізації навчального процесу, який формує уміння самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням новітніх інформаційних технологій і цифрових інформаційних систем. Цифрове середовище дозволяє викладачам і студентам користуватися електронними освітніми ресурсами, розширюючи можливості поліпшення процесу викладання і навчання [12.]. Як зазначають науковці, РОН, яке базується на основних традиційних формах та методах навчання, розглядається як доповнення до більш конструктивних методів. Об'єм наявної інформації та здатність передавати цю інформацію у різних форматах перефокусувала увагу педагогів на потенціал РОН [11].

Деніз Доміці (*Denise P. Domizi*), Джанет Гіл (*Janette R. Hill*), Майкл Ганафін (*Michael J. Hannafin*) наголошують, що в епоху стрімкого розвитку цифрових технологій у XXI столітті, відбувається перехід до електронної педагогіки, що головним чином обумовлено величезною кількістю цифрових ресурсів, які швидко створюються і поповнюються електронні сховища даних. Розвиток інформаційних систем та телекомунікаційних мереж, сервісів Інтернету уможливають доступ до цих ресурсів не лише

у навчальних аудиторіях навчальних закладів, але й у бібліотеках, музеях, офісах, будинках. Особливо багатими на навчальні ресурси виявляються наукові установи, бібліотеки, вищі навчальні заклади. Ці зміни відкривають перспективи та захоплюючі можливості для отримання освіти усіх, хто бажає навчатися. Тому РОН дослідники визначають як навчання, яке сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища навчального закладу із залученням ресурсів бібліотек, наукових центрів, інших освітніх установ регіону, країни, світової освітянської спільноти [13]. РОН – це навчання, засноване на використанні та застосуванні різноманітних ресурсів (ЗМІ, люди, місця або ідеї, які мають потенціал для підтримки навчання) та вільних коштів для підтримки різноманітних навчальних потреб залежно від контексту [9]. Зміст кожного ресурсу варіюється залежно від епістемологічних, психологічних, педагогічних і контекстних особливостей та потреб його використання. РОН – це створення своєрідного контексту для навчання, поєднання інструментів пошуку та інтерпретації інформації з різних ресурсів і є гідом у процесі навчальної діяльності, яка узгоджується з епістемологією (процесом дослідження знань) та різними моделями навчання [17].

Жаклін Сміт-Отард (*Jacqueline Smith-Autard, University of Limerick, Ireland*, Лімерікський університет, Ірландія) зазначає, що РОН – це дидактична система, яка вимагає у першу чергу активного навчання від студентів, і активного викладання – від викладачів, використовуючи у навчальному процесі різноманітні ресурси (мультимедіа, інтерактивні відео, віртуальні лабораторії, засоби масової інформації тощо). Викладач самостійно може сформувати банк методичних матеріалів на основі принципів науковості, диференціації навчання, індивідуального підходу та інших принципів дидактики [24].

За Д. Раунтрі (*D. Rowntree*), РОН – це педагогічні умови, які базуються головним чином на використанні великої кількості навчальних ресурсів, і у значно меншій мірі на викладанні типу «викладач-студент» (*face-to-face teaching*) [22]. На думку С. Лаверті (*C. Laverty*), РОН – це активна взаємодія студентів з кількома навчальними ресурсами з чітко сформульованими освітніми цілями, яка передбачає співробітництво в групах як в аудиторії, так і за допомогою ІКТ [15]. Дж. Гіббс (*G. Gibbs*), Н. Полард (*N. Pollard*), Дж. Фаррелл (*J. Farrell*), С. Кокс (*S. Cox*) трактують РОН як самостійне навчання студентів з використанням різноманітних ресурсів на основі клас-орієнтованого навчання та «гібридних» ресурсно-орієнтованих систем (електронні та онлайн навчальні ресурси).

Таке навчання розвиває ІТ-грамотність та інформаційну культуру і є ключовим вектором освіти протягом життя. РОН покладає відповідальність на студентів за своє власне навчання, але надає більш гнучкі та зручні умови для нього (час, місце, навчальні ресурси) [8; 6].

Висновки. Проаналізувавши наукові праці зарубіжних педагогів та науковців, ми пропонуємо розглядати РОН як комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів. Основною характеристикою РОН є те, що навчання здійснюється у тандемі «викладач-бібліотекар» на основі сучасних інноваційних технологій навчання, зорієнтоване на самостійну пошуково-дослідницьку роботу студента та на освіту протягом життя (*lifelong learning*).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання – крок до якісної освіти в аграрному коледжі / Н. В. Кононец // Збірник матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. [“Людина, природа, техніка у XXI столітті”], (Полтава, 21-22 листопада 2013 р.) / Полтавська державна аграрна академія. – Полтава, 2013. – С. 71–74.
2. Barbara A. Greene and Susan M. Land, A Qualitative Analysis of Scaffolding Use in a Resource-based Learning Environment Involving the World Wide Web, 23 J. Educational Computing Research 151, 152 (2000).
3. Beswick, N. (1977). Resource-based learning. London: Heinemann Educational Books.
4. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
5. Butler, Margaret (Meg), Resource Based Learning and Course Design (2011). Law Library Journal, 2012; Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No. 2011-24.
6. Cox, S. & Gibbs, G. (1994). Course Design for Resource Based Learning Social Science, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
7. Doiron, R. and Davies, J. (1998). Partners in Learning: Students Teachers and the School Library . Englewood, CO: Libraries Unlimited, Teacher Ideas Press.
8. Gibbs, G., Pollard, N. & Farrell, J. (1994). Institutional Support for Resource Based Learning, Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff Development.
9. Hannafin, M. J., & Hill, J. R. (2008). Resource-based learning. In M. Spector, D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. Driscoll (Eds.), Handbook of Research in Educational Technology (3rd ed.) (pp. 525-536). New York: Lawrence Erlbaum.
10. Haycock, C. A. (1991). Resource-based learning: a shift in the roles of teacher, learner. NASSP Bull. , 75(535), 15–22.
11. Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). The resurgence of resource-based learning. Educational Technology, Research and Development, 49(3), 37-52.
12. Hill, Janette R., Hannafin, Michael J. Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. Janette R. Hill and Michael J. Hannafin /

Educational Technology Research and Development Vol. 49, No. 3 (2001), pp. 37-52.

13. Janette R. Hill (University of Georgia, USA), Michael J. Hannafin Resource-Based Learning and Informal Learning Environments: Prospects and Challenges (University of Georgia, USA) and Denise P. Domizi (University of Georgia, USA). 2005. 17 pages.

14. Kellner, D. (2003). Toward a critical theory of education. *Democracy Nat.*, 9(1), 51–64.

15. Laverty, C. (2001). Resource-Based Learning, Ontario: Queen's University, Kingston, <http://stauffer.queensu.ca/inforef/tutorials/rbl/index.htm> Accessed 12th September, 2002.

16. Lisa Campbell, Paula Flageolle, Shann Griffith, Catherine Wojcik. Resource-Based Learning. – Department of Educational Psychology and Instructional Technology, University of Georgia. from the World Wide Web: <http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Resource-Based Learning>

17. Michael J. Hannafin & Janette R. Hill, Resource-Based Learning, in *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* 525, 528 (J. Michael Spector et al. eds., 3d ed. 2008).

18. Mojisola Anjorin, Christoph Rensing, Kerstin Bischoff, Christian Bogner, Lasse Lehmann, Anna Lenka Reger, Nils Faltin, Achim Steinacker, Andy Lüdemann, Renato Domínguez García: CROKODIL - a Platform for Collaborative Resource-Based Learning. In: Carlos Delgado Kloos, Denis Gillet, Raquel M. Crespo Garcia, Fridolin Wild, Martin Wolpers: *Towards Ubiquitous Learning*, Proceedings of the 6th European

Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2011, no. LNCS 6964, p. 29-42, Springer, September 2011.

19. Orey, M. (2002a). Definition of Blended Learning. University of Georgia. Retrieved February 21, 2003, 2003, from the World Wide Web: <http://www.arches.uga.edu/~mikeorey/blendedLearning>

20. Patricia L. Smith & Tillman J. Ragan, *Instructional Design* 15 (2d ed. 1999).

21. Paul D. Callister, Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Means to Ordered Legal Research Skills, *102 Law Libr. J.* 191, 194–95, *2010 Law Libr. J.* 12, 8–9.

22. Rowntree, D. (1997). *Making Materials Based Learning Work: Principles, Politics and Practicalities*, London: Kogan Page, Open and Distance Learning Series.

23. Siktstrom, Inger Edebro; Westerlund, Mari-Ann. Umea, Sweden--Saskatoon, Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries. 2001-10-21. 98 p.

24. Smith-Autard, Jacqueline. Resource-Based Teaching and Learning Ref. 199701Bi, University of Limerick, Ireland – 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кононец Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач Аграрного коледжу управління і права Полтавської ДАА.

Коло наукових інтересів: теорія і методика ресурсно-орієнтованого навчання в системі професійної освіти.

УДК 37.091.33:[53+51]

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Наталія КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сьогодні вища школа орієнтується у своєму розвитку на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Тому необхідно вдосконалювати рівень математичної підготовки майбутніх фахівців ВНЗ, оскільки математика з її розвиненим логічним і обчислюваним апаратом відіграє важливу роль у різних галузях людської діяльності. Формування математичної компетентності є важливою складовою професійної діяльності сучасних учителів фізики і математики. Проблема підвищення рівня математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, 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. Загальні проблеми формування майбутнього фахівця відображені в 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах О. Аверіної, Р. Блохіної, Г. Жукової, Г. Іларіонової розглядається проблема формування 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: зокрема, О. Беляніна – технологічний підхід до математичної компетентності економістів, С. Раков – використання інформаційних технологій у процесі формування математичної компетентності економістів, Я. Стельмах – математичну компетентність інженерів. Проблема розвитку математичної компетентності вчителів відображена в дисертаціях М. Аммосової, І. Бондаренко, О. Валиханової, Г. Іларіонової, Д. Картежникова, М. Паливої, С. Севастьянової, Т. Федотової, Н. Ходирьової, С. Шунайлової, С. Ярдухіної. Також ця проблема вивчалася

І. Аллагуловою, В. Ачканом, Л. Зайцевою, Л. Романишиною, О. Шавальновою та ін. При цьому відзначаємо ряд учених, які досліджували проблему формування математичної компетентності саме майбутніх учителів математики: О. Аверіна, Ж. Адамар, С. Башнаєва, Г. Вейль, Н. Віленкін, Б. Гнеденко, М. Давидов, В. Дзядик, О. Долженко, Л. Іляшенко, О. Колмогоров, Ю. Колягін, П. Коровкін, Л. Кудрявцев, О. Курант, М. Лузін, Г. Пойа, В. Поладова, Д. Райков, О. Хачатурова, О. Хінчин, М. Шкіль.

Звідси, **метою статті** є визначити проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики у психолого-педагогічній та науково-методичній літературі та обґрунтувати ефективність впливу навчально-ігрових технологій на формування математичної компетентності майбутніх учителів зазначеної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. У цілому, розглядаючи формування математичної компетентності, доцільним, на нашу думку, є використання основ компетентнісного підходу, який передбачає сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. У контексті дослідження окресленої нами проблеми важливим є врахування особливостей компетентнісного підходу, які полягають у наступному: 1) розвивати у студентів здатність самостійно приймати рішення на основі отриманого досвіду; 2) змістом навчання стають дії та операції, що співвідносяться з навичками, які потрібно отримати; 3) необхідно створювати умови для формування у студентів досвіду самостійного вирішення поставлених проблем; 4) оцінка результатів навчання заснована на аналізі рівня освіченості, досягнутого студентами [6].

Незаперечним є факт, що знання в навчанні перестають відігравати головну роль. При цьому головним завданням освіти є навчити студента користуватися знаннями для вирішення різних проблем, а не просто їх накопичувати. Тому важливим є орієнтація на основні вихідні положення компетентнісного підходу в освіті, що окреслюються через такі константи:

- освіта для життя, успішна соціалізація в суспільстві та особистісний розвиток на основі засвоєння студентами соціально значущих умінь;

- оцінювання для надання можливості студентові самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійної самооцінки;

- різноманітні форми організації самостійної осмисленої діяльності студентів на

основі власної мотивації та відповідальності за результат.

Тому не випадково, одна з головних ідей компетентнісного підходу – це одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Саме тому формування компетентності студента на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, співвідносних умінь та навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Не випадково, в основу формування математичної компетентності покладено знання математичної освіти, що є передумовою досягнення таких цілей: 1) інтелектуальний розвиток особистості, формування видів мислення, характерних для математичної діяльності і необхідних людині для повноцінного життя в суспільстві; 2) опанування прийомів математичної предметів для продовження навчання та у практичній діяльності; 3) формування уявлень про математику як форму опису і метод пізнання навколишнього середовища; 4) виховання особистості у процесі навчання математики; 5) формування позитивного ставлення та інтересу до математики.

У цілому ж, реалізуючи головну спрямованість процесу підготовки майбутніх учителів фізики та математики, можна виділити ряд загальних проблем у процесі навчання математики:

- організація самостійної роботи студентів неповністю відповідає сучасним вимогам освіти, при цьому самостійна робота відіграє ключову роль у процесі формування математичної компетентності;

- недостатнє використання компетентнісного підходу в розробці змісту і технологій навчання в процесі математичної освіти;

- оновлення змісту математичної освіти відстає від сучасних темпів розвитку наукових знань і доробок у галузі математичних знань;

- недостатня взаємодія загальноосвітніх закладів і ВНЗ з проблем підвищення якості математичної підготовки;

- несистематичне застосування нового підходу до побудови занять з нетрадиційними формами навчання;

- недостатнє застосування педагогічного моніторингу і контролю за якістю засвоєння математичних знань.

Систематизувавши ж опрацьовану психолого-педагогічну [2; 3; 6] та науково-методичну літературу, ми виокремили дві групи проблем формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

До першої групи відносимо проблеми, що стосуються теоретичних основ формування математичної компетентності. До них належать: недостатня кількість ґрунтовних теоретичних наукових доробок з впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес та шляхів реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ; недостатня кількість науково-організаційних підходів цілеспрямованого процесу формування математичної компетентності; недостатнє усвідомлення значимості формування математичної компетентності студентами у ВНЗ для професійної діяльності; недостатньо розроблено зміст, форми, методи навчального процесу у вирішенні завдань формування математичної компетентності; у необхідності підвищення якості викладання фізико-математичних дисциплін, що сприяють формуванню математичної компетентності; посилення впливу професійної спрямованості навчання у ВНЗ на якість математичної та фізичної освіти; недостатність обґрунтування педагогічних умов формування математичної грамотності і досвіду самостійної математичної діяльності в педагогічній теорії.

Друга група містить проблеми практичної підготовки майбутніх учителів фізики і математики: недостатня кількість фахівців, які володіють сучасними методами фізики і математики в умовах традиційної системи підготовки у ВНЗ, та їх рівень підготовки; недостатнє методичне забезпечення, необхідне для постановки цілей та виконання завдань математичної освіти, спрямованих на формування системи знань, на інтелектуальний розвиток студентів, на активізацію їхньої пізнавальної діяльності; збереження традиційних методів навчання поряд з нетрадиційними у процесі формування математичної компетентності майбутніх вчителів математики і фізики як засобу самовдосконалення, самоосвіти, творчої діяльності; неузгодженість теоретико-методичних засад реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів фізики та математики у ВНЗ та оцінювання її результативності; недостатнє застосування ігрових підходів та проектної діяльності у сфері вдосконалення професійної підготовки

майбутніх учителів фізики і математики в стандартах вищої педагогічної освіти, в програмах, навчальних посібниках з циклу фізико-математичних дисциплін; недостатня увага у питанні озброєння майбутніх фахівців методами перетворення зростаючої професійно важливої інформації; відсутнє системне використання математичної компетентності майбутнім фахівцем у вирішенні професійних завдань; необхідність практичного використання навчально-ігрових технологій в професійній підготовці майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу.

На основі зазначеного вище змісту ми спробували виокремити ряд питань у процесі формування математичної компетентності студентів – майбутніх учителів фізики і математики на вирішення яких і має бути зорієнтована діяльність викладача. Тому не випадково, для успішного формування математичної компетентності важливою є проблема професійної спрямованості навчання математики студентів, яка висвітлена у працях Н. Віленкіна, Я. Зельдовича, Л. Кудрявцева, О. Мишкіса, О. Мордковича, О. Мухіна, С. Плотникової, С. Розанової, О. Саватєєвої та ін. Це виражається у збільшенні професійно спрямованих задач як на практичних, так і на лекційних заняттях, вдосконаленні теоретичного матеріалу [3]. Власне ж реалізація професійної спрямованості навчання математики студентів, на нашу думку, можлива при виконанні таких вимог: 1) уточнення цілей, які актуалізують взаємозв'язок математики із загальнопрофесійними і спеціальними дисциплінами; 2) включення в зміст математичної підготовки професійно спрямованих задач; 3) використання активних методів навчання у процесі навчальної діяльності, які сприяють формуванню у студентів знань, умінь, навичок, необхідних при вивченні спеціальних і загальнопрофесійних дисциплін; 4) уміти застосовувати теоретичні знання до розгляду практичних питань; 5) формувати уміння, навички математичного моделювання реальних процесів і явищ, які будуть відбуватися у майбутній професійній діяльності.

Ще однією з проблем у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики є недостатність знань змісту і методів математичного моделювання як однієї зі складових математичної компетентності. Математичні поняття, аксіоми, теореми і теорії мають своїм джерелом реальність, разом з тим вони призначені для дослідження тієї ж реальності за допомогою математичних моделей [6]. Не випадково, у роботах відомих дидактів

В. Беспалько, М. Скаткіна та ін. робиться акцент на те, що недостатнє знання фундаментальних дисциплін перешкоджає процесу професійної освіти; підкреслюється необхідність гармонії між професійним та спеціальним навчанням студентів у ВНЗ.

На думку академіка Л. Кудрявцева [3], основна мета змісту всіх математичних курсів повинна полягати в набутті випускниками ВНЗ певної математичної підготовки; у формуванні вмінь використовувати математичні методи; у розвитку математичної інтуїції; вихованні математичної культури. При цьому ми погоджуємося з вченим Н. Коваленко, який вважає що фахівці повинні знати основи математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних і практичних завдань, мати досить високий рівень розвитку логічного мислення, вміння переводити практичне завдання з професійної на математичну мову [2].

Не випадково, одним із завдань ВНЗ у процесі професійної підготовки є формування гармонійно розвиненої особистості фахівця, який спроможний конкурувати з іншими на ринку праці. Підготовка такого спеціаліста неможлива без використання математичного моделювання, кількісних методів дослідження, обчислювальних засобів у професійній діяльності [8]. Усе це може бути використане у процесі підготовки майбутніх учителів фізики та математики перш за все під час навчальних занять.

Викладацька практика у цьому контексті засвідчує, що заняття під час якого використовуються нетрадиційні форми, – це засіб розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, збагачення їх суб'єктивного досвіду, середовище для повноцінної реалізації навчальних цілей студентів [7; 9; 10]. При цьому ми розділяємо позицію дослідників, які розглядають навчальне заняття як засіб розвитку особистісних якостей студентів, таких як: 1) ініціативність; відповідальність (готовність і здатність обґрунтувати підстави власного рішення, прогнозувати наслідки дій, нести відповідальність за наслідки); старанність і акуратність у роботі; продуктивність; мобільність; готовність до навантажень, що збільшуються; досвід групового вирішення проблем; 2) уміння планувати та прогнозувати; уміння працювати з інформацією для себе і для групи; уміння ефективно презентувати результати роботи; 3) здатність до раціональних, аргументованих, критичних, рефлексивних рішень [4; 5].

Шукаючи способи вирішення проблем формування математичної компетентності та враховуючи досвід педагогів-практиків вищої школи, зазначаємо, що важливим в організації навчально-пізнавальної діяльності є

використання нетрадиційних форм навчання у змісті викладання предметів фізико-математичного профілю. Серед яких можна запропонувати відмову від репродуктивного повторення, перевагу завданням, які стимулюють мисленнєву діяльність, активне використання операцій вибору, узагальнення, порівняння, класифікації, перетворення, конструювання, використання інформаційно-комп'ютерних технологій, навчально-ігрових технологій.

У цьому контексті цінним для нашого дослідження є досвід методиста О. Новікової, яка стверджує, що основними формами організації навчальної діяльності студентів є заняття з елементами використання інформаційних технологій, інтернет-заняття, інтернет-конкурси, прес-конференції, захист проєктів, уроки-дискусії, диспути, практикуми, семінари, «мозковий штурм», відео-заняття, лекції з використанням слайд-методу. Значну роль педагог-практик відводить методу евристичного слайда, який полягає у внесенні до деяких слайдів презентації, що супроводжує розповідь викладача; використання запрограмованих помилок, які повинен студент виправити наприкінці заняття. На думку вченої, впровадження даних форм організації навчальної діяльності студентів є одним із кроків вирішення проблеми формування математичної компетентності студентів [2].

Також важливим для нашого дослідження є досвід Л. Дегтяренко, який зазначає на вимогах до побудови співвідносних занять. Учений указує, що заняття треба будувати відповідно до сучасної теорії дидактики за принципом переходу від пізнання теоретичного матеріалу до практичного його застосування. Для занять потрібно відбирати такий зміст, щоб показати пріоритет тих засобів діяльності, які формують математичну компетентність майбутніх учителів. На занятті потрібно ставити за мету вчити студентів: вміння пояснити математичні процеси; використовувати математичні знання під час аргументації; вчити досліджувати й оцінювати математизацію соціальних явищ; оцінювати і робити твердження за допомогою статистики; бачити необхідність розпізнавати і планувати майбутнє [3].

При цьому ми підтримуємо позицію С. Ракова, який акцентує увагу на тому, що важливим при вирішенні проблеми формування математичної компетентності є використання методу проєктів, нестандартних занять з презентацією проведених досліджень з теми. На його думку, на заняттях з математики студенти повинні розв'язувати задачі, які спонукають думати, зіставляти різні методи; сприяють розвитку мислення (творчого, критичного) і застосуванню різних способів вираження думки;

інтуїції – здатності передбачати результат і знаходити шлях до розв’язання; знаходити їм практичне застосування. При цьому навчання математики має бути спрямоване на забезпечення в студентів розвитку процедур узагальнення, порівняння, конкретизації, абстрагування, аналізу та синтезу [6].

Окреслені проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики у процесі їх професійної підготовки потребують негайного розв’язання, тому нами запропоновано один із можливих способів їх вирішення – використання навчально-ігрових технологій у навчальному процесі. Слід підкреслити, що ряд авторів Т. Кашканова, О. Приходько, О. Хоменко та інші вважають, що використання навчально-ігрових технологій під час занять позитивно впливає на вирішення проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Ми погоджуємося з позицією П. Щербаня щодо ролі навчально-ігрових технологій при підготовці майбутніх учителів фізики і математики. На його думку, навчально-ігрові технології в системі вищої педагогічної освіти повинні відігравати важливу роль на всіх етапах підготовки майбутніх учителів, тому що вони активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, формують уміння й навички, підвищують рівень професійної мотивації, викликають інтерес до навчання і педагогічної професії. Заняття з використанням гри сприяють наближенню до реальних умов майбутньої педагогічної праці, що сприяє породженню потреб у психолого-педагогічних і профільних знаннях та їх практичному застосуванні, забезпечується навчальна активність студентів [10].

Для нашого дослідження є важливою думка методиста М. Воровки щодо реалізації навчально-ігрових технологій у ВНЗ. Учена вважає, що їх реалізація дозволяє підвищити якість педагогічного процесу, рівень навчальних досягнень, забезпечує комфортність, емоційну задоволеність [1].

Ми підтримуємо ідею методиста С. Яцюк [11], що розглядає використання навчально-ігрових технологій як ефективний спосіб для засвоєння навчального матеріалу та підвищення активності й мотивації студентів – майбутніх учителів математики.

Для нас цінною є позиція вчених [1; 10; 11], які окреслюють ряд переваг щодо застосування навчально-ігрових технологій з метою більш ефективного формування математичної компетентності майбутніх фахівців. На їх думку, перевагами ігрових технологій є активізація та інтенсифікація процесу навчання; відтворення

міжособистісних відносин, процедури прийняття колективних рішень учнів в ситуаціях, що моделюють реальні умови професійної діяльності; гнучке поєднання різноманітних прийомів і методів навчання (від репродуктивних до проблемних); моделювання практично будь-якого виду діяльності.

У цілому ж, проаналізувавши практичний доробок зазначених учених щодо вирішення окресленої нами проблеми та враховуючи власний практичний досвід, ми можемо запропонувати такі приклади використання навчально-ігрових технологій у вивченні фізико-математичних дисциплін: ігри-вправи, ігрова дискусія, ігрова ситуація, рольова гра, ділові ігри.

Так, до методу «ігор-вправ» належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок; їх проводять на аудиторних та позааудиторних заняттях.

Метод «ігрова дискусія» передбачає колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основними ознаками цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини під час обміну думками; аналіз суті явища чи процесу, вибір оптимального з існуючих варіантів рішення.

Щодо методу «ігрова ситуація», то важливим елементом є проблемна ситуація, що активізує пізнавальний інтерес студентів у навчанні, стимулює їх розумову діяльність на вирішення різних за складністю задач та спрямована на встановлення зв’язку теорії і практики з теми, що вивчалася або вивчається. Цей метод спонукає студентів до діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти студенти.

Використання ж рольової гри дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях» та спонукає студентів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють, що вже не просто студенти, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а особи, які мають певні права та обов’язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект студента; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар’єр спілкування. Відносини «викладач-студент» замінюються стосунками «гравець-гравець», за яких учасники надають один одному допомогу, підтримку, створюючи атмосферу, яка сприяє засвоєнню нового

матеріалу, оволодінню студентами певним видом діяльності.

Ділова навчальна гра передбачає моделювання діяльності фахівців щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення та поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльності. Вона дає змогу студентів збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, індивідуальним способом навчання студента і колективним характером професійної діяльності. Основні переваги полягають у тому, що ділові ігри зміщують акцент з «системи знань» на «систему формування навичок, умінь, способів поведінки», тобто на значущу діяльність для майбутнього. Здатність до моделювання професійної діяльності та створення умов і специфіки конкретних ситуацій сприяє формуванню математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Реалізація наведених прикладів використання навчально-ігрових технологій у вивченні фізико-математичних дисциплін підтверджує їх ефективний вплив на формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Узагальнюючи вищесказане, констатуємо, що світові тенденції модернізації вищої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетне значення надається формуванню в студентів умінь користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Тому ще раз наголошуємо, що необхідно формувати у майбутніх фахівців професійну компетентність узагалі, де важливою складовою є математична компетентність, що забезпечує якість професійної діяльності та підвищує ефективність процесу фахової підготовки спеціаліста в галузі. Зазначена властивість 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.

Висновки. Таким чином, проблема формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики є важливою складовою їх професійної діяльності та підвищує ефективність процесу фахової підготовки майбутнього спеціаліста. Також дана проблема є актуальною та знаходиться в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених у галузі фізико-математичних дисциплін. На основі аналізу вищезазначеної психолого-педагогічної та науково-методичної літератури нами зазначено проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Підтверджено, що використання навчально-ігрових технологій ефективно впливає на процес формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Перспективи подальших розвідок на пряму автора спрямовані на визначення та обґрунтування педагогічних умов формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воровка М.І. Активні методи формування знань студентів // Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи – Ч. 2: Педагогіка: Рівне. – 2003. – С. 144-149.
2. Коваленко Н.Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Н.Д. Коваленко. – Т., 1995. – 158 с.
3. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Физматлит, 2008. – 434 с.
4. Митрофанова І.В., Зуєв І.О. Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика / І.В. Митрофанова, І.О. Зуєв. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – 232 с.
5. Моторіна В.Г. Застосування активних методів навчання в процесі професійної підготовки вчителя математики // Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть. – Х.: Центр ХНУ, 2001. – С. 170-173.
6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій: дис... 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.
7. Хомюк І.В. Використання дидактичних ігор у процесі математичної підготовки студентів-інженерів / Ірина Хомюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 36. наук. праць. – Вип 9. – Вінниця: Єдельвейс і К, 2004. – С.136-139.
8. Чуяко Е.Б. Обучение профессионально-ориентированной математической деятельности студентов экономической специальности вуза: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Б. Чуяко. – Астрахань, 2009. – 21 с.
9. Шевцова С. Інноваційний потенціал проектної діяльності як основа становлення методологічної культури особистості вчителя [Текст] / С. Шевцова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 17-22.
10. Щербань П.М. Формування педагогічної культури майбутніх учителів історії і права засобами навчально-

педагогічних ігор: навч. посіб. / П.М. Щербань, А.А. Булда. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 203 с.

11. Яцюк С.М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця / С.М. Яцюк // Вісник Київського міжнародного університету (Серія: Педагогічні науки). – К.: КиМУ, 2005. – Вип. 7. – С. 253-265.

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 фізики і математики.

УДК 378.1

**ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ**

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Як свідчить аналіз сучасної наукової літератури, нормативних документів, що регламентують вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього вчителя, значної актуальності набуває формування у нього методологічної культури. Таке твердження ми зумовлюємо сучасним розумінням методологічної культури як інтегрованої професійно важливої характеристики, що забезпечує здатність майбутнього вчителя на високому рівні організувати навчально-виховний процес, самостійно проводити наукові дослідження, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати над власним самовдосконаленням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що теоретичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих теоретиків: С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, М.Нікандрова, А.Піскунова, Г.Щедровицького та ін.

Серед зарубіжних дослідників проблема формування методологічної культури стала предметом наукового пошуку М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Ингекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін.

Методологи педагогіки (Є.Бондаревська, Д.Валеев, П.Кабанов, В.Краєвський, О.Ходусов та ін.) методологічну культуру розглядають як важливу складову професійно-педагогічної культури вчителя, що з одного боку характеризує його професіоналізм, рівень професійного розвитку, з іншого – є інтегративним утворенням у професійній структурі особистості педагога, що спрямовує його особистісний і культурний розвиток у сфері професії, виявляється у здатності до рефлексії педагогічного процесу та власної

професійної діяльності, ґрунтується на знанні педагогічної методології, уміннях самостійно й творчо розв'язувати педагогічні задачі різного виду складності.

Враховуючи, що методологічна культура є важливим професійним новоутворенням у цілісній структурі особистості майбутнього вчителя, провідного значення у її формуванні набуває процес професійної підготовки, зокрема – у вищому педагогічному навчальному закладі, у якому окрім фундаментальної підготовки мають моделюватися зразки майбутньої професійної діяльності.

Мета цієї статті – визначити змістовні характеристики та підходи до формування методологічної культури майбутнього учителя у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні аспекти вивчення методологічної культури майбутнього вчителя, на наш погляд, найбільш ґрунтовно висвітлені в роботах Є.Бондаревської, Г.Валеева, В.Краєвського, А.Кусжанової, В.Сластеніна та ін. На протигагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з науковою діяльністю, вони стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності. Її особливість полягає в спрямованості на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей.

Зокрема В.Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [5, с. 121]. Він вважає, що, педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-

наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

С.Кульневич розглядає методологічну культуру як “особливий спосіб мислення, заснований на знанні методологічних норм та вміннях їх застосовувати у процесі розв’язання конкретних педагогічних ситуацій” [6].

Науковець вважає, що методологічна культура є складовою професійної культури вчителя і основою продуктивної діяльності свідомості педагога: “Методологічна культура вчителя – це особлива форма діяльності педагогічної свідомості, що скеровує мислення вчителя і проявляється у методологічних вміннях цілепокладання, визначення провідних принципів, відбору і побудови змісту, моделювання і конструювання умов і факторів, що формують і розвивають особистісні структури учнів” [6].

Є.Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [1, с.112]. Вона наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб’єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

Враховуючи погляди вищеназваних науковців, методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатокomпонентне утворення у структурі його особистості, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Теоретико-методологічною основою формування методологічної культури вчителя безумовно є положення теорії діяльності, розроблені Л.Виготським, Е.Льєнковим, та ін.. В інтерпретації В.Давидова вони мають таке визначення:

- основою психічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або діяльності;

- загальними моментами психічного розвитку людини слугують її навчання та виховання;

- психічні новоутворення, які виникають у людини, похідні від інтеріоризації вихідної форми її діяльності;

- суттєва роль у процесі інтеріоризації належить різноманітним знаково-символічним системам, які виникають в історії культури;

- важливе значення в діяльності й свідомості людини мають її інтелект та емоції, які перебувають у внутрішній єдності [2, с. 133].

Враховуючи положення діяльнісного підходу, як основоположного у теорії професійного становлення особистості, доречно розглядати професійну діяльність сутністю буття людини (як суб’єкта) у сфері педагогічної професії. У цьому контексті, безумовно, процес становлення методологічної культури слід інтерпретувати як складову процесу формування професійної культури вчителя (як утворення, що, на нашу думку, найбільш повно характеризує інтеріоризацію особистістю вчителя системи професійно важливих знань, умінь, навичок, установок, традицій, цінностей, атрибутів тощо та пов’язаний з цим особистісний розвиток) й погодитись із методологами педагогіки О.Анісімовим, В.Загвазінським, В.Краєвським, В.Полонським, котрі пов’язують формування професійної і методологічної культури майбутнього вчителя з діялісно-конструктивним підходом до його навчання і розвитку.

Ми враховуємо думку П.Кабанова, що методологічна культура – це механізм, який зберігає людину в даному смислово-полі. Без методологічної культури людина випадає з цього смислового поля із-за різних перешкод, що виникають в ході її діяльності. Звідси не всі методологічні установки потрапляють в розряд культурних, а тільки ті, які показали свою ефективність у практиці їх застосування, яким відається перевага [4, с. 15-17].

Враховуючи положення культурологічного підходу до професійної освіти майбутніх учителів ми можемо припустити, що методологічна культура у об’єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльності (навчальної, наукової, самоосвітньої, громадської) майбутні вчителі залучаються до зразків методологічної культури, зафіксованих у соціокультурному просторі (субкультурі) педагогічного ВНЗ, сприймають вже генеровані ідеї, народжують нові. Під час діяльності суб’єктів цього процесу зразки методологічної культури транслуються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об’єктивні і суб’єктивні явища. Суб’єктивними ці явища стають тому, що хтось (певний суб’єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу

явища, а об'єктивними – тому що ці явища відкриваються іншими суб'єктами, для яких вони існують об'єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

Виходячи з специфіки професійної діяльності сучасного вчителя, ми поділяємо думку В.Сластеніна і В.Тамаріна, що процес професійного становлення майбутнього вчителя має моделювати структуру педагогічної діяльності. Виходячи з цього, слід визначити наступні прояви методологічної культури вчителя: уміння оперувати філософськими і педагогічними категоріями і основними поняттями педагогічної науки; установка на творче перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності; намагання виявити єдність і спадкоємність психолого-педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне ставлення до положень, аргументів, що лежать в основі повсякденної педагогічної свідомості; доказове заперечення антинаукових позицій в галузі людинознавства; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки і психології у суспільстві; рефлексія з приводу передумов, процесу і результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників процесу навчання і виховання [7].

Дослідження процесу формування методологічної культури як складової професійної педагогічної освіти показало, що основними складовими частинами цієї культури є: вміння проектування і конструювання навчально-виховного процесу; усвідомлення, формулювання і творче розв'язання педагогічних задач; методологічна рефлексія. Ці складові забезпечують високий рівень професійної діяльності вчителя, характеризують його як творчу особистість.

Виходячи з цього можна обґрунтувати наступні умови ефективного формування методологічної культури вчителя: 1) методологізація його професійної підготовки; 2) ініціювання методологічної рефлексії; 3) реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці; 4) залучення студентів до практичної науково-дослідної роботи під час педагогічної практики.

Методологізація професійної підготовки майбутнього вчителя може бути реалізована через соціокультурний принцип єдності і різноманіття змісту навчального процесу і через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення.

Унікальність процесу методологізації професійної підготовки вчителя полягає в тому, що він утілює в собі різні форми професійної діяльності: прогнозування, творення і виконання освітніх моделей на індивідуально-особовому

рівні. В результаті ми формуємо готовність особистості до багатоваріантного проектування педагогічних технологій, що є головною умовою професійного розвитку вчителя.

Методологічна рефлексія реалізує неординарну функцію: послідовно сприяє формуванню різних видів узагальнення. Види узагальнень відповідають видам мислення. Проте особливість методологічної рефлексії, що об'єднує в собі теоретичну рефлексію і рефлексію власної практики вчителя, дозволяє розвинути у нього потребу в творчому мисленні і здатність реалізовувати її на індивідуально-особовому рівні.

Розвиток методологічної рефлексії найефективніше здійснюється через моделювання задачної структури педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність, здійснювана в режимі індивідуалізованої моделі рефлексії, систематично спонукає вчителя проявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність. Це шлях до себе, до розуміння своєї природи, до розвитку власних здібностей.

Сучасний досвід професійної підготовки вчителя дає підстави припускати, що всі рівні моделювання задачної структури педагогічної діяльності створюють певні умови, які сприяють розгортанню і самоорганізації особистості вчителя. Фахівці в області вищої педагогічної освіти (В.Сластенін, Є.Белозерцев, В.Краєвський і ін.) відзначають, що якщо педагогічна діяльність не є для вчителя цінністю, не включена до його життєвої перспективи (пізніше до „акме” людини і професіонала), то не можна отримати позитивних професійних результатів. З іншого боку, яким би високим не був духовний зміст реальної професійної підготовки вчителя, він не принесе потрібних результатів, якщо у вчителя не буде сформована готовність пошуку і апробації нових форм образу і стилю професійного життя, розуміння педагогічного процесу через освоєння його за допомогою методологічної культури.

Всі рівні моделювання задачної структури педагогічної діяльності мають відповідати ще одній вимозі, сформульованій В.Давидовим та Н.Тализіною: процедура моделювання задачної структури педагогічної діяльності має бути рефлексією відносно як зовнішніх реалій, даних вчителю як людині, так і втілювати самостійний відбір рішень на основі фундаментальних професійних знань, принципів, методів педагогічної діяльності, забезпечувати освоєння вчителем психічних установок, процесів мислення і діяльності, духовного досвіду людини, враховувати його індивідуальні особливості.

Відповідно до системно-діяльнісного підходу процес формування особистості майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти здійснюється в діяльності,

яка за можливістю моделює діяльність педагога-професіонала. Тоді студенти ставляться перед необхідністю вирішувати відповідні педагогічні завдання (задачний підхід у навчанні), що розглядаються нами як засіб формування методологічної культури майбутнього вчителя.

При цьому під педагогічною задачею розуміється осмислена педагогічна ситуація з чітко поставленою метою, пов'язана з необхідністю пізнання і перетворення дійсності. Вона є результатом усвідомлення суб'єктом мети освіти та умов її досягнення в педагогічній ситуації, а також необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання. Іншими словами, педагогічна задача визначається як усвідомлювана проблемна ситуація, пов'язана з необхідністю перевести студентів з одного рівня навченості і вихованості до іншого.

Продуктивно педагогічні завдання можуть бути розв'язані за умови самостійних дій студентів, якщо вони підпорядковані формуванню у них знань, умінь, навичок і відносин. Ці завдання пропонуються студентам в готовому вигляді або формуються ними за допомогою викладача, студент ж при цьому визначає способи розв'язання.

Існують різні класифікації навчальних задач. Запропонована Л.Спіріним і В.Сластеніним класифікація включає в себе задачі, що виконують такі функції: формування методологічних та теоретичних знань; оволодіння практичними знаннями, нормами і правилами педагогічної техніки; розвиток оперативного мислення; формування професійно-педагогічних умінь.

Найбільш ефективною формою організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів, що дозволяє використовувати педагогічні задачі з метою формування у них методологічної культури, на наш погляд, є практикуми з педагогіки та психології. Така діяльність дозволяє забезпечити наочність, конкретність, актуалізацію і застосовність теоретичних знань у різних педагогічних ситуаціях і в той же час забезпечити формування професійно значущих умінь і навичок, якостей особистості майбутніх педагогів.

Ми враховуємо думку В.Загвязінського, який вважає, що алгоритм розв'язання задачі залежить від характеру вирішуваних проблем. Він виділяє два типи проблем: прості і складні. Складні проблеми (задачі) за структурою розв'язання В.Загвязінській ділить на дві категорії: 1) проблеми (задачі), основні етапи рішення яких можна спланувати заздалегідь; 2) проблеми (задачі), етапи вирішення яких

визначаються тільки в ході самого вирішення, тому кожне наступне питання стає можливим сформулювати тільки після відповіді на попереднє питання. Способом розв'язання задач першої категорії є складання плану (програми), іноді схеми розв'язання, і поетапне виконання запланованих дій. Способами розв'язання задач другої категорії є висунення і перевірка гіпотези, евристична бесіда [3].

Розв'язання педагогічних задач студентом, на думку В.Сластеніна, відрізняється від вирішення аналогічних задач вчителем-професіоналом. Учитель при розв'язанні типових задач звертається до набору способів розв'язання, що зберігаються в його пам'яті, студент же відчуває труднощі у розв'язанні задач, не маючи практичного досвіду, що обумовлює необхідність алгоритмізації та технологізації навчального процесу, введення елементів програмованого навчання.

Висновки. Таким чином, формування методологічної культури майбутнього вчителя є актуальним завданням педагогічної науки, потребує певного вдосконалення процесу професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах як на рівні його теоретичного моделювання, так і на рівні педагогічної технології.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич – Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Давыдов В.В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию / В.В.Давыдов // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – с. 131-135.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований: Учеб. пособие. / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1976. – 85 с.
4. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / П.Г.Кабанов. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 140 с.
5. Краевский В.В. Три измерения в педагогике // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М. – 2000. – Т.1. – С.11-17.
6. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. – 1997. – №5. – С.108-115.
7. Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. / Л.С.Подымова – М.: Магістр S. – 1997. – 224 с.
8. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования / А.Н.Ходусов. – Москва – Курск, 1997. – 382 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА:

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – дослідження теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

УДК 37.032(09)

ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЩОДО ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сьогодні зміни та реформування сучасної освіти роблять актуальними наукові пошуки, пов'язані з проблемою вивчення природи дитини педагогічному значенні. Оскільки багато проблем сучасної педагогічної науки виникають через не розуміння дитячої природи, тому досить складно відбувається трансформація, щодо виховання нової людини ХХІ ст.

Саме тому вирішення багатьох проблем виховання залежить від розуміння особливостей та закономірностей становлення особистості людини, врахування запитів та інтересів сучасної дитини, з'ясування виховних ідеалів сучасників та досвіду минулого, систематичного вивчення та моніторингу стану досліджуваної проблеми.

Зауважимо, цінними є рекомендації та практична діяльність педагогів-реформаторів кінця ХІХ- початку ХХ щодо здійснення вивчення дитячої природи безпосередньо в умовах педагогічного процесу, під час якого виявляли індивідуальні та соціальні властивості дітей, сприяли їхньому гармонійному розвитку тощо.

Метою нашої роботи є дослідження практичної діяльності та внеску у вивчення природи дитини представників реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні підходи до вивчення дитини досліджували О. Барило, А. Динесенко, М. Гриценко, О. Караманова, Г. Кемінь, В. Коваленко, Т. Кравцова, В. Курило, В. Лук'янова та інші вчені, які дали характеристику та класифікацію течій реформаторської педагогіки відповідно до теоретичних основ та практики, узагальнили спільні риси й відмінності в підходах вивчення природи дитини, аналізували зміст освітніх концепцій, методики та ін.

Виклад основного матеріалу. Кінець ХІХ – початок ХХ століття окрім значної теоретичної роботи характеризується значною практичною роботою щодо організації вивчення дитини у різних країнах. У різних країнах створюються лабораторії з дослідження проблем дитини, з'являються наукові товариства, організовуються спеціальні видання, а загальнопсихологічні та педагогічні журнали починають приділяти значну увагу питанням

розвитку дитини і реформуванню системи виховання та навчання на основі знань про фізичні та духовні потреби й інтереси дітей.

Зокрема в США, С.Холлом в 1893 році був створений “Національний союз для дослідження дітей”, став видаватися журнал “Педагогічний семінар і журнал генетичної психології”, з 1895 року видавався “Щомісячник з вивчення дитинства”, багато чисельні лабораторії стали базою для створення праць Д.Дьюї, Е Кіркпатрика, С.Холла, Е.Торндайка та ін. Багаточисельні лабораторії з вивчення дитинства створили підґрунтя для створення праць, які стали загально відомими.

Широкого розмаху вивчення дитинства набуло в Німеччині. У 1896 році був заснований “Журнал із дослідження дитини”, із 1899 року став видаватися “Журнал педагогічної психології, патології та гієни”, у 1900 році у Лейпцигу вийшли “Праці по педагогіці і психології”. Багаточисельні видання по філософії, фізіології містили багато робіт по вивченню дитинства та педагогічним проблемам.

Зокрема, активну участь у вивченні дитинства приймали такі представники німецької педагогічної думки досліджуваного періоду В.Амент, К.Гросс, В.Лай, Е.Мейман, В.Штерн, Г.Еббігауз та інші.

Значимим, що суттєвий вплив на вивчення дитинства відіграла психологічна лабораторія, заснована В.Вундтом у 1879 році, оскільки вона стала школою експериментальної майстерності для провідних німецьких педагогів, та створила можливість використання експериментальних досліджень, що привело до створення в кінці ХІХ століття значної кількості лабораторій по експериментальній педагогіці.

Значних досягнень перебудови педагогіки на основі вивчення дитини відбувалися і у Франції. Так, у 1900 році було засноване “Вільне товариство вивчення психології дитинства”, яке під керівництвом А.Біне об'єднувало викладачів, що проводили спостереження та дослідження по окремих педагогічних проблемах. Також ним було організовано при одній із початкових шкіл Парижа “Лабораторію нормальної педагогії”, основним завданням якої було вивчення фізичних та духовних сил дитини одночасно

розробка методів викладання, які б відповідали науковим вимогам. Окрім А.Біне свій вклад у вивчення дитинства зробили Г.Компейре, Ф.Кейра, В.Анрі. В 1903 році виникла організація "Ліга шкільної гігієни" члени якої також активно відстоювали необхідність вивчення фізичного і психічного розвитку дитини [2, с.52]

Значний вклад у розробку науково організаційної та дослідницької роботи по вивченню дитини зробив Е.Клапаред. Він був організатором Педагогічного інституту імені Ж.Ж.Руссо, де організував курси для молодих вчителів прагнучи донести результати досліджень про дитину.

Бельгії було створене в 1906 році "Педотехнічна спілка", де про водили роботу по вивченню дітей Ж.Демор, О.Декролі. Значний інтерес до вивчення дитинства був і у Англії, де було створено "Товариство із вивчення дитини". Значний внесок у організацію вивчення дитинства зробили англійські вчені Д.Селлі і Дж.Болдуїн. В Італії існувала лабораторія психології та експериментальної педагогіки [2, с.53].

Відзначимо, що проблемами вивчення дитинства займалися на міжнародних зібраннях та конгресах. Проблеми шкільної гігієни зі своїм журналом "Шкільна гігієна" було організоване в Парижі у 1903 р. Було проведено конгреси у Нюрнбергу, 1904 р., Лондоні, 1907 р., Парижі, 1910 р., на яких обговорювалися питання впливу розумової роботи на психологію і фізіологію. У 1911 році у Брюсселі відбувся міжнародний конгрес із вивчення дитини.

Важливо підкреслити, що організація дослідних освітньо-виховних закладів у зарубіжних країнах наприкінці XIX – на початку XX століття була результатом наукових пошуків саме реформаторської педагогіки.

Необхідно зазначити, що вивчення дитинства у вітчизняній науці відбувалось одночасно та паралельно із іншими країнами. Так, І.Сікорський був організатором Київського педагогічного Фребелівського інституту де у педагогічних Амбулаторіях Фребелівського Товариства досліджувались діти, яких приводили на прийом, щоб визначити їх душевний стан, здібності і надати "... поради відносно засобів і прийомів правильного душевного розвитку і позбавлення ненормальностей"[6].

Так у Києві організувався гурток друзів юного дитинства, які поставили собі задачу створити Педагогічний Інститут (1907), щоб тим покласти рішучий початок проведенню в життя дійсно наукових принципів психологічного і всебічного вивчення дітей і здорової педагогічної практики, яка ґрунтувалася б на такому вивченні

У 1904 році в Петербурзі був відкритий педологічний відділ ім. К.Д.Ушинського при лабораторії експериментальної педагогічної психології, основним завданням якого було всебічне вивчення дитини як предмета виховання. Педологічний відділ, акцентував свою роботу на вирішенням таких питань: поширення в товаристві знань, необхідних для розуміння психічних і фізіологічних особливостей дітей; підготовка досліджень у галузі експериментальної педагогіки; поширення даних про методи дослідження дітей.

Як зазначає Н.Дічек, О.Лазурський розпочав читати там курс лекцій "Вчення про характери" і водночас керував практичними заняттями з дослідження особистості і складання науково обґрунтованих характеристик учнів, які відвідували Педологічні курси [1.]. Так напрацювання О.Лазурського разом зі слухачами Педологічних курсів, були висвітлені як за допомогою двох методів – експериментального (він зазначив, що було обрано спрощені форми, за допомогою яких визначалися, наприклад, швидкість рухів, увага, пам'ять учнів) і методу зовнішнього спостереження.

В 1906 році Радою педологічних курсів був організований I Всеросійський з'їзд із педагогічної психології, з виставкою і короткотривалими педологічними курсами. Він ознайомив своїх учасників з новим природничонауковим напрямком педагогіки.

На I Всеросійському з'їзді з педагогічної психології О.Лазурський був не лише одним з організаторів, а й виголосив доповідь "Про складання характеристик". Основна думка вченого полягала у тому, щоб обґрунтувати існування характеристик людей двох видів коротких, для деякого практичного визначення тільки ключових проявів характеру, і ґрунтовних, дуже детальних, складених за задалегідь продуманою програмою з теоретичною метою - "створити основу для сформування природної класифікації характерів" [5, с.24].

В резолюціях і побажаннях, прийнятих учасниками I Всеросійського з'їзду з педагогічної психології, знайшли відображення такі питання тематики з'їзду, як необхідність введення курсу психології у всі типи шкіл, викладання її на основі знання анатомії і фізіології людини, створення сітки педологічних курсів при університетах, зрівняння в правах з педагогами шкільних лікарів для плідної спільної роботи та ін.

В 1908 році Педагогічним музеєм було видано керівництво, складене лабораторією, - "Методи експериментального дослідження особистості". Лабораторія здійснювала велику

єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук – Українського науково-дослідного інституту педагогіки, в якому працювали провідні представники вітчизняної педології, серед яких С.Ананьїн, С.Арнаутов, О.Демков, Я.Мамонтов, І.Соколянський, О.Залужний, О.Попов, І.Гаврилів.

Працівники УНДІПу займалися науково-експериментальною роботою на базі власних лабораторій і здійснювали наукові дослідження щодо вивчення різних аспектів дитинства, по двох напрямках: по-перше, це безпосередньо практичні, що давали дійсно практичні рекомендації; по-друге, це завчасні дослідження, що опрацьовували матеріал, який згодом органічно переростав у практику.

Слід зазначити, що на території України, безпосередньо у школах діяла педологічна служба. Позитивним на той час було те, що педологи в закладах освіти досить ґрунтовно вивчали дітей та колектив за певним планом (увага, інтереси, ідеали, коло уявлень, фізичний та розумовий розвиток, педагогічний аналіз середовища), здійснювали облік тестування, консультування педагогів при комплектуванні груп, відборі дітей у дошкільні класи за результатами тестування.

Зазначимо, що педагоги не завжди погоджувалися з висновками педологів щодо стану учнів. Оскільки ідеї, що запропоновували педологи, не зустрічали належної підтримки з боку педагогічного колективу. Це було пов'язано із-за прискореної підготовки як педагогічних, так і педологічних кадрів, що застосовували в роботі консервативні та інтуїтивні методи.

Головними завданнями діяльності Лікарсько-педагогічних кабінетів було вирішення таких проблем:

- питання нервово-психічної гігієни дитинства;
- обстеження всіх категорій індивідуального виховання;
- лікарсько-педагогічна консультація для вихователів;
- обґрунтування методів навчання та виховання дефективного дитинства;
- підготовка відповідного персоналу, а також інших питань, що впливають безпосередньо з практичної роботи в галузі аномалії та хиб розвитку [2, с.57].

Поступово з набуттям політичного режиму в країні все більш тоталітарного характеру (друга половина 30-х років р.) науковці зміщують акценти в дослідженнях від вивчення

дитини до вивчення колективу. Натомість педологія і її інші напрямки реформаторської педагогіки забороняються, а більшість вітчизняних педагогів-реформаторів зазнають репресій.

Висновки. Таким чином, крім теоретичних досліджень для представників реформаторської педагогіки характерна практична направленість роботи щодо вивчення дитини.

Слід зауважити, що діяльність щодо дослідження дитячої природи та її розвитку, організації навчання та виховання на основі цих досліджень у зарубіжній та вітчизняній педагогічній практиці сприяє встановленню спадкоємних зв'язків між науково-дослідницькою роботою сучасних учених і педагогічними пошуками досліджуваного періоду. На сьогодні актуальним є питання організації соціально-психологічної служби у школі, проблеми навчання та виховання занедбаних дітей, де і може бути використаний досвід організації педологічної служби, розроблений на початку ХХ століття

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дічек Н. П. Доробок О. Лазурського у галузі експериментальних досліджень дитинства (початок ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Теорія та методика навчання та виховання. - 2011. - Вип. 30. - С. 30-38
2. Кравцова Т.О. Теорія і практика вивчення дитини у реформаторській педагогіці: Навчальний посібник. / Т.О.Кравцова – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр «Імекс ЛТД», 2007. – 147 с.
3. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал, 1997 – Т.18. – №3. – С. 149-159.
4. Лук'янова Вікторія Анатоліївна. Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки ХХ століття): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди /В.А.Лук'янова. - Х., 2002. – 196 с.
5. Румянцев М. А.Ф.Лазурский, как сотрудник лабораторий экспериментальной педагогической психологии при Педагогическомъ музеѣ въ Петроградѣ и участникъ психологическихъ съѣздовъ (къ годовщинѣ кончины 13 – 26 Марта 1918 г.)// Педагогическая мысль, 1919. – С.11-17.
6. Сикорский И.А. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи. – К.: Лито-Типография Товарищества И.Н.Кушнерев и К^о, 1907. - 23 с.
7. Соколов М.В. Вопросы психологической теории на русских съездах по педагогической психологии / М.В. Соколов. //Педагогика. – 1956. – №2. – С.8-22.

ВІДОМОСТІ ПО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми вивчення та формування особистості в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

УДК 659.7.08

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАТРАНСПОРТІ

Геннадій ЛЕЩЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасна парадигма прискорення темпів економічних, науково-технічних, ресурсних і культурних перетворень в усіх сферах суспільного буття вимагає пошуку нових підходів до проблеми підготовки спеціалістів нової формації. В умовах глобалізації і інтеграції суспільно-економічних відносин у світове співтовариство, пріоритетним напрямом, що визначає конкурентоздатність держави є ефективність підготовки висококваліфікованих фахівців. Разом з тим, значно підвищилися державні та соціальні вимоги до фахівців різних спеціальностей. Зростання потреби суспільства у висококваліфікованих кадрах стало головною ознакою розвитку професійної освіти XXI століття.

Тривалий час професійна освіта фахівців у вишах була спрямована не на підготовку творців, а на продукування виконавців, але ніяк не перетворювачів. У процесі навчання у ВНЗ основна увага зверталася не на розкриття здібностей, а на засвоєння вже відпрацьованих методів і алгоритмів вирішення різних професійних проблем. В результаті формувалися професіонали вузького профілю. На сьогоднішній день у зв'язку із збільшенням попиту на творчого, мислячого фахівця, здатного самостійно аналізувати ситуацію і приймати рішення, в центрі всієї системи професійної підготовки у вищій школі повинна стати особистість, здатна до самореалізації, самоудосконалення та творчого діалогу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійне навчання майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті має поєднувати професійний і специфічний аспекти, які в сукупності формують суб'єкта екстремального виду діяльності. У зв'язку з цим, суттєвий інтерес, в межах нашого дослідження, мають результати психолого-педагогічних розвідок, які стосуються професійної підготовки фахівців екстремальних професій (О. В. Бикова, М. Й. Варій, О. Є. Горохівський, О. П. Євсюков, М. М. Козяр, М. С. Коваль, М. А. Кришталь, О. М. Парубок, О. В. Тімченко, Т. В. Ткаченко та ін.), загальнонаукових і специфічних принципів організації навчально-виховного процесу у ВНЗ з підготовки фахівців аварійно-рятувальних служб (С.О. Батуков, Д.В. Жернаков,

В. І. Козлачков, А.О. Благін, О. В. Тімченко, В.А. Шубнякова та ін.).

Аналіз наукових праць з проблем діяльності фахівців в екстремальних та особливих умовах засвідчує, що більшість з них присвячені психологічним наслідкам подолання екстремальних ситуацій (постекстремальній адаптації, посттравматичному стресу, способам психологічної і медичної реабілітації потерпілих тощо). Водночас видано недостатньо фундаментальних праць з проблем підготовки особового складу аварійно-рятувальних служб до діяльності в екстремальних умовах. Окремі аспекти підготовки фахівців підрозділів з надзвичайних ситуацій досліджували О.В. Бикова, М.М. Козяр, М.С. Корольчук, М.І. Кусій, І.С. Овчарук та ін.

В той же час, не зважаючи на значні результати у дослідженні проблем професійної освіти фахівців екстремальних професій, системні розробки з питань професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті не здійснювались.

Метою статті є розкриття сутності і шляхів формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті у льотному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійну підготовку розглядають як цілеспрямований процес оволодіння реальними і потенційними працівниками (студентами, курсантами, слухачами) професійними знаннями та вміннями з метою набуття навичок, необхідних для виконання певних видів робіт. Даний процес здійснюється у різних формах здобуття професійної освіти – навчання у вищих і спеціалізованих навчальних закладах освіти, стажування на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності на виробництві тощо.

Нова концепція у професійній освіті фахівців, що випускаються вищими навчальними закладами, має бути спрямована на формування творчої особистості, здатної до швидкої адаптації в екстремальних умовах професійної діяльності і до економічних обставин нашого часу.

Реформування професійної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства спрямоване на:

- розвиток творчого, рівноправного співробітництва викладача і студентів;
- реалізацію особистісно-діяльнісного підходу до навчання студентів;
- реалізацію змістовно-процесуального підходу до організації навчання;
- здійснення діалогічного підходу у навчальному процесі;
- індивідуалізацію навчання;
- реалізацію імітаційно-ігрового підходу в організації навчання;
- забезпечення умов для формування студентів до творчої діяльності;
- розвиток потенціалу самореалізації особистості студентів і викладачів;
- формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до професійної діяльності [7, с. 114-115].

Вищевказані підходи до реформування процесу навчання у ВНЗ спрямовані, в кінцеву рахунку, на включення студентів у активний процес пізнання і вплив на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову і психофізіологічну сферу їх особистості, забезпечуючи тим самим їх професійне зростання.

З метою дослідження сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті в льотному вищому навчальному закладі, науковий пошук вважаємо за доцільне розпочати з аналізу дефініції «професійна підготовка». Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить, що у трактуванні даного поняття серед науковців не існує однастайності. Найчастіше професійну підготовку інтерпретують як процес повідомлення фахових знань та формування спеціальних умінь і навичок, дещо рідше – як результат навчальної діяльності.

З філософської точки зору «професійна освіта» може розглядатися двоюко: як така, що «містить образ» (професійна модель), і як «створення власного образу» (безпосередня продуктивна діяльність особистості), коли в обох випадках ключовим є слово «образ». У філософії образ не є власне людиною, це результат відображення об'єкта у свідомості людини. Але образ об'єкта ніколи не вичерпує всього багатства його властивостей і відносин, його оригінал завжди багатший своєї копії. Таким чином, філософія розкриває сенс «професійної освіти», в першу чергу, як створення самого себе [1].

У трактуванні дефініції «професійна освіта» серед науковців існують деякі розбіжності. Так, М. Чобітько ототожнює поняття «професійна освіта» і «професійна підготовка» і має розглядатися як «невід'ємна складова частина єдиної системи народної освіти». У дослідженнях Т. Десятова простежується

відмінність у розумінні даних понять і підкреслюється, що «професійна освіта» «відрізняється від поняття «професійної підготовки» тим, що професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня учнів, а

здійснюється в цілях навчання виконання певного виду роботи», тому «ця відмінність з точки зору результату навчання – навчання професійним знанням, умінням і навичкам» [13].

Набуття людиною певної професійної кваліфікації, яка визначатиме її подальше місце у структурі суспільних відносин і соціальний статус, безпосередньо пов'язано з професійною освітою. Основним її компонентом є професійна підготовка, що визначається Енциклопедією професійної освіти як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [14].

Можна зробити висновок, що поняття «професійна освіта» – родове, а «професійна підготовка» – видове поняття; звідси впливає наступне тлумачення терміну «професійна освіта» – з одного боку, це цілеспрямований процес оволодіння спеціальними знаннями, практичними вміннями з конкретної професії або спеціальності, адекватними сучасному рівню знань і умінь у цій галузі; а з іншого – це процес і результат особистої діяльності самого учня в його професійному становленні для виконання спеціалізованих функцій у професійній сфері.

Професійна підготовка фахівців передбачає професійне навчання, в результаті якого людина оволодіває системою професійних знань, пізнавальних умінь і прикладних навичок. В процесі професійної освіти розвивається світосприйняття і світогляд особистості. Навчання реалізується через двосторонній процес взаємодії педагога і студента, важливим елементом даного процесу є самостійна творча робота студента, його активна позиція в навчанні. Головною метою професійного навчання є професійне самовизначення, нерозривно пов'язане з життєвим самовизначенням.

У сучасній психолого-педагогічній літературі вирізняють декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Представники психологічної науки вбачають в ній засіб підвищення індивідуального потенціалу, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-орієнтованими знаннями, вміннями й навичками. Педагоги розуміють сутність професійної підготовки у набутті людиною фахової освіти в результаті засвоєння системи теоретичних знань, умінь та формування

необхідних особистісних професійно важливих якостей [3].

В. А. Семиченко у своїх роботах аналізує професійну підготовку з різних позицій [12]. Дослідниця відзначає, що сутність поняття «підготовка» доцільно розглядати у двох аспектах: 1) як навчання – деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; 2) як готовність – наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань.

Такий підхід, на нашу думку, є обґрунтованим, оскільки охоплює процесуальний та результативний компоненти професійної підготовки.

У педагогічній енциклопедії за редакцією І.А. Каірової професійна підготовка розглядається як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [11].

«Настановою з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту» дано таке визначення професійної підготовки: професійна підготовка – це організований та цілеспрямований процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для виконання професійно-службових завдань [10].

У структурі професійної підготовки дослідники виділяють наступні компоненти [5]:

1. когнітивний компонент (розуміння комунікативних завдань, оцінка їхньої значимості, знання способів вирішення, прогнозування результатів тощо);
2. емоційний компонент (прагнення до взаємодії, емпатія);
3. мотиваційний компонент (прагнення реалізувати себе, досягти успіху, показати з кращої сторони);
4. вольовий компонент (мобілізація зусиль, подолання труднощів тощо).

Вимоги до професійної підготовки сучасних фахівців достатньо високі і спираються, в першу чергу, на створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку індивідуальних здібностей, самовизначення особистості. Окремі дослідники вважають, що досягненню такого ефекту сприяє перехід майбутнього фахівця в якісно новий стан оптимальної професійної самореалізації через акмеологічні фактори та умови. Н. Кузьміна вважає, що акмеологічні фактори – це «об'єктивні причини, які обумовлюють самоспрямування особистості до вершин професійної діяльності» [6, с. 77]. Під акмеологічними факторами дослідниця розуміє внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо зумовлюють ефективність

формування професійної готовності. Між цілями й завданнями, поставленими особистістю перед собою, і результатами діяльності часто виникають неузгодженості і суперечності. Вони можуть бути стимулом для професійного зростання лише за умови, якщо проводиться об'єктивний аналіз власних дій і причин, що призвели до такого становища. В іншому випадку такі суперечності призводять до конфліктів і деструктивних ситуацій.

Професійна діяльність фахівців аварійно-рятувальних служб пов'язана з різного роду негативними чинниками, тому в професії існує суворий професійно-психологічний відбір. До професійного навчання допускаються особи, які мають тільки основну групу здоров'я.

Нам представляється важливим той факт, що майбутній фахівець з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті повинен психологічно готуватися до необхідності швидко засвоювати нові навички та виконувати різні функції, тобто бути універсальним фахівцем. Сьогодні стало очевидним, що вирішальним є не кількість засвоєних знань, що, звичайно, важливо, а здатність розв'язувати проблеми, вміти проявляти себе в непередбачених ситуаціях. Отже, для професійного становлення майбутньому фахівцю з аварійного обслуговування необхідні інструментальні знання, практичні навички та прагматичне мислення.

М. М. Козяр зазначає, що технічним, медичним, психофізіологічним, психологічним аспектам екстремальних ситуацій присвячено чимала кількість наукових, навчально-методичних, навчальних та інших праць, у яких ґрунтовно характеризуються екстремальні ситуації, зміст правових та нормативних документів, способи використання технічних засобів безпеки, проблеми безпеки умов праці, організаційні заходи під час надзвичайних та аварійних ситуацій, а також ліквідації їх наслідків. В той же час людина, яка є ключовою дійовою особою в екстремальних ситуаціях, відсунута в них на другий план й ніби знаходиться осторонь. Окрім того, за справедливим твердженням М. М. Козяра, зміст багатьох публікацій з даної проблематики є однобічним і тенденційним. Вони, зазвичай, відображають позиції певної окремої науки (екстремальної та інженерної психології, психофізіології, психіатрії, медицини) відповідно до специфіки свого предмета вивчення, що унеможливило реалізацію комплексного підходу в практиці підготовки фахівців екстремального профілю. Такий стан речей гальмує втілення викладених у наукових розробках ідей, положень і рекомендацій в практику підготовки фахівців. Водночас, працівників навчальних закладів та учбових

центрів цікавить, насамперед, саме цілісна система підготовки до професійної діяльності, безпеки та виживання в екстремальних ситуаціях, оскільки в прикладних аспектах питання цих наук, здебільшого, об'єктивно перебувають в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності, тобто вимагають міждисциплінарного підходу [4].

Професійна підготовка майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті здійснюється у вищих навчальних закладах як цілеспрямований процес оволодіння загальними і спеціальними знаннями, навичками та вміннями, а також їх інтелектуальний, фізичний розвиток, формування професійно важливих особистісних, психологічних, морально-етичних, вольових якостей, професійної надійності, що забезпечує виконання функціональних обов'язків й особисту безпеку.

Зміст професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, його особливості, зокрема, надзвичайно висока складність, невизначеність, небезпечність, фізичні та психічні навантаження передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, фахову майстерність, морально-психологічну готовність, емоційну стійкість і професійну надійність означених фахівців. Основу цього становить гуманітарна, спеціальна, технічна, фізична, психофізіологічна, психологічна та морально-етична підготовки.

Науковці зазначають, що система професійної підготовки авіафахівців представляє собою складний для дослідження об'єкт. Ця складність обумовлена:

- різноманіттям засобів підготовки;
- різними за характером інформаційними потоками;
- різною «формувальною здатністю» окремих засобів підготовки;
- складністю організації і її структур різних систем (субсистем, елементів) підготовки;
- необхідністю управляти різними педагогічними процесами;
- особливою складністю взаємодії системи професійної підготовки загалом і її субсистем (елементів) з організацією фахівця (у загальному розумінні) [8, с. 318].

Р.М. Макаров концептуально визначає в якості елементів професійної підготовки засоби (їх аспекти) підготовки:

- реальна професійна діяльність;
- тренажерна підготовка;
- фізична підготовка;
- теоретична підготовка.

Вказуючи на системний характер професійної підготовки авіафахівців, Р.М. Макаров відзначає, що включення елементів

(засобів) професійної підготовки в систему і їх упорядкування повинно забезпечити узгоджену і взаємопов'язану систему адаптації, щоб організм будував адаптаційні системи у відповідь на інформаційний вплив кожного засобу підготовки, не руйнуючи, а підсилюючи адаптаційний комплекс, що формується під інформаційним впливом інших засобів (елементів) системи. Таким чином, фіксація елементів (засобів) в системі професійної підготовки повинна проходити певними інтегративними зв'язками. Причому результат системи не може бути отриманий простим додаванням результатів впливу різних засобів (елементів) підготовки. Результат системи може бути отриманий лише в ході взаємодії засобів підготовки. Одна з головних ознак системи – неможливість елемента існувати поза системою і руйнація системи при випадінні елемента [9, с.18].

На основі вивчення теоретичних засад професійної освіти, представлених у фундаментальних роботах С. Я. Батишева, О. В. Глузмана, Б. С. Гершунського, С. У. Гончаренко, М. М. Козяра, Р. М. Макарова, А. К. Маркової, В. А. Сластьоніна, В. В. Ягупова, нами був зроблений висновок про те, що якість професійної підготовки фахівців залежить від організаційно-педагогічних умов навчання, під якими слід розуміти сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених зовнішніх і внутрішніх факторів і ресурсів, які забезпечують реалізацію навчально-виховного процесу та професійної підготовки фахівця відповідно до державних освітніх стандартів. Цілі освіти та умови реалізації освітніх програм, як правило, прописуються в освітніх стандартах. Однак, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців представлені неповно: у вигляді номінального переліку професорсько-викладацьких кадрів, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу, форм організації виробничої практики. У стандартах вищої професійної освіти не відображена педагогічна сутність організаційно-педагогічних умов професійної підготовки, пов'язана зі специфічними особливостями професії.

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті поділяються нами на загально-педагогічні (організаційні та психолого-педагогічні) та професійно-специфічні умови. Організаційні умови включають в себе матеріальні ресурси (навчально-тренувальний комплекс, ТЗН, спеціальне і навчальне обладнання, спорядження, техніку), кадрові ресурси (викладачі, інструктори, тренери), управлінську стратегію освітнього закладу (адміністративну

стратегію, студентське самоврядування). До психолого-педагогічних умов професійної підготовки авіафахівців відносяться визначення професійної придатності, професійно-орієнтований зміст навчання (співвідношення блоків навчальних дисциплін в освітніх стандартах та навчальних планах, навчально-методичний супровід; духовно-моральне та патріотичне виховання, формування професійно важливих особистісних якостей курсантів); використання інтегрованих, професійно-орієнтованих педагогічних технологій. Загально-педагогічні умови визначені педагогічними вимогами до організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, а специфічні умови професійної підготовки – особливостями професії, державними і соціальними вимогами, що пред'являються до рівня кваліфікації та особистості фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

Аналізуючи фактори, що впливають на результативність професійної підготовки, акцентуємо увагу на наступних інтегральних показниках:

1. зміст мотивів вибору професійної діяльності;

2. рівень знань і уявлень про сутнісні характеристики й особливості професійної діяльності, стабільність професійних інтересів;

3. ступінь інтеріоризації професійного образу, усвідомлення відповідальності за результати професійної діяльності;

4. стан мобілізації (актуалізації) знань, умінь, навичок і професійно значимих властивостей особистості, а також час адаптації до вимог навчального середовища й до умов навчально-професійної діяльності.

Для нашого дисертаційного дослідження становить інтерес взаємозв'язок, який полягає в тому, що якщо якість професійної підготовки є основою ефективної професійної діяльності фахівця з аварійного обслуговування на авіатранспорті, а її показником – професіоналізм і особистісні якості, отже, формування професійних і особистісних якостей може бути покладено в основу професійного становлення спеціаліста даної сфери. Метою і результатом професійно-особистісного розвитку є такі новоутворення, як «професійна готовність», «професійна надійність», що включають готовність до екстремальної діяльності, надійність дій в екстремальних умовах, готовність до саморозвитку, професійна свідомість і самосвідомість тощо.

Висновки. Отже, спираючись на аналіз педагогічної літератури, можна стверджувати, що з точки зору структури професійна

підготовка є невід'ємною складовою професійної освіти, яка формує і розвиває прикладні практичні знання, вміння, навички, здібності та якості фахівця. Відповідно, професійну підготовку майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті можна розглядати як комплексний процес створення та функціонування освітньої системи, адекватної цілям і завданням професійної освіти і соціальним вимогам до формування і розвитку особистості фахівця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3 – 18.
2. Беляева В.А. Личностно-ориентированные технологии обучения студентов английскому языку (неязыковые специальности): Учеб. пособие / В.А. Беляева, Э.Е. Олейник. – Рязань: РГПУ, 2001. – 128 с.
3. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі / І. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту: [зб. наук. праць]. – Харків, 2009. – № 9. – С. 18–21.
4. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: монографія / М.М. Козяр. – Львів: Сполом, 2004. – 374 с.
5. Канбекова Р.В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. / Римма Валеевна Канбекова Р. В. – Стерлитамак, 2003. – 319 с.
6. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М.: ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
7. Макаров Р.Н. Авиационная педагогика: Учебник / Р.Н. Макаров, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин, В.А. Григорьевский. – Москва-Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
8. Макаров Р.Н. Научные основы физической подготовки летного состава / Р.Н. Макаров, Я.О. Фурдуй. – М.: МНАПЧАК, 2007. – 920 с.
9. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко. – М.: ООО «КОД», 1997. – С. 15-16.
10. Наказ МНС України № 444 від 01.07.2009 року «Настанова з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту».
11. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И.А. Каирова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964-1988 г.г. – Т.3. – 549 с.
12. Семиченко В.А. Моделирование структуры педагогической деятельности / В.А. Семиченко. – Ялта: НМЦ «Надія», 2000. – 75 с.
13. Сущенко Л.П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 442.
14. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2 – 390 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лешенко Геннадій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів – дослідження проблем професійної надійності майбутніх авіафахівців.

УДК 376.74

MULTICULTURAL PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS

Valeriy MYTSENKO (Kirovohrad)

The issue of multiculturalism has been broadly discussed on both scientific and public levels. During last decades a multiculturalism perspective has been adopted by public policy framework in order to deal with cultural diversity. The idea of multicultural society has its roots in nation-states, throughout their histories, when confronted with international migration such as, i.e., Canada, The United States and Australia. These states are conventionally referred to as examples of various forms of multicultural society, accommodated through nation states public policies. Still, the issue of multiculturalism includes a variety of different problems, which take new shapes according to the different political circumstances where they manifest themselves.

Education is not only a subject of multicultural policy, but also an important element in the process of constructing its ideas. Multicultural education constitutes an element of multicultural ideology and contains directions for educational practice. One needs to remember, however, that education as a part of multicultural policy formulates its goals and tasks under the influence of multiculturalism as a social phenomenon.

The phenomenon of multiculturalism indicates two types of goals that are set forth in front of education. The first one specifies the scope of tasks for respective national minorities guaranteeing equal opportunities for members of society by their preparation for life in this society and teaching them the language and the culture of one's own ethnic group. The second goal involves the implementation of tasks in a society as a whole enabling the contacts among members of various ethnic groups, learning about different cultures and educating in the spirit of social tolerance and respect among national groups.

Multiculturalism, as a term, first came into vogue in Canada in the 1960s to counter "biculturalism," popularized by the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. It has to a considerable extent replaced the term "cultural pluralism," although that term is still used in Québec. Its use has now spread from Canada to many countries.

Multicultural education relates to education and instruction designed for the cultures of several different races in an educational system. This approach to teaching and learning is based upon consensus building, respect, and fostering cultural pluralism within racial societies. Multicultural

education acknowledges and incorporates positive racial idiosyncrasies into classroom atmospheres.

During past years, multiculturalism has also been debated amongst philosophers and social scientists. The question arose in attempts to define the nature of a good liberal society. Such a society, it had been thought, would involve the guarantee of the rights of individuals.

The educators who have been personally involved in promoting multicultural education in schools and at institutions of higher education were J.A. Banks, R. Boise, C. Clark, P. Gorski, K. Cushner, A. McClelland, P. Stafford, G. Duhon, M. Mundy, S. Leder, L. LeBert, G. Ameny-Dixon, D. Gollnick, P. Chinn, I. Hirsh, C. Larson, C. Ovando, J. Levy, N. Quiseberry, D. McIntyre, J. Shulman, R. Silverman, W. Welty, S. Lyon and others. The first post-soviet educators who studied the problem of multiculturalism were A.I. Kuropyatnyk, A.A. Borysov, T.P. Volkov, S.N. Gavrov, V.V. Malakhov, V.A. Mamonov and others.

According to J.A. Banks multicultural education is a field of study and an emerging discipline whose major aim is to create equal educational opportunities for students from diverse racial, ethnic, social-class, and cultural groups. One of its important goals is to help all students to acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function effectively in a pluralistic democratic society and to interact, negotiate, and communicate with peoples from diverse groups in order to create a civic and moral community that works for the common good [1].

He states that multicultural education not only draws content, concepts, paradigms, and theories from specialized interdisciplinary fields such as ethnic studies and women studies, it also interrogates, challenges, and reinterprets content, concepts, and paradigms from the established disciplines. Multicultural education applies content from these fields and disciplines to pedagogy and curriculum development in educational settings. Consequently, we may define multicultural education as a field of study designed to increase educational equity for all students that incorporates, for this purpose, content, concepts, principles, theories, and paradigms from history, the social and behavioral sciences, and particularly from ethnic studies and women studies [3].

So, the purpose of the article is to study main principles and concepts of multicultural education

abroad and its influence on the development of education in a society.

Let us identify several long-term benefits of the global perspective of multicultural education. Some of these long-term benefits are as follows:

- multicultural education increases productivity because a variety of mental resources are available for completing the same tasks and it promotes cognitive and moral growth among all people;

- multicultural education increases creative problem-solving skills through the different perspectives applied to same problems to reach solutions;

- multicultural education increases positive relationships through achievement of common goals, respect, appreciation, and commitment to equality among the intellectuals at institutions of higher education;

- multicultural education decreases stereotyping and prejudice through direct contact and interactions among diverse individuals;

- multicultural education renews vitality of society through the richness of the different cultures of its members and fosters development of a broader and more sophisticated view of the world.

So, at the next step we should consider main principles for successful multicultural education. One of the first conditions is that students should learn about the complex relationships between unity and diversity in their local communities, the nation, and the world. Diversity presents a challenge for citizenship education worldwide. To effectively prepare students to become reflective, constructive, and contributing local, national, and global citizens, schools must thoughtfully address diversity. But in doing so, schools must also deal with the companion concept, unity. Schools in democratic nations should help students better understand and deal constructively with these linked concepts. Unity refers to the common bonds that are essential to the functioning of the nation-state. Diversity refers to the internal differences within all nation-states that reflect variations in factors such as race, class, ethnicity, religion, language, gender and disability.

The second principle is that students should learn about the ways in which people in their community, nation, and region are increasingly interdependent with other people around the world and are connected to the economic, political, cultural, environmental, and technological changes taking place across the planet. In order to be informed citizens in a multicultural democracy, students need to understand how they, their community, nation, and region both influence and are being influenced by people, non-governmental organizations, businesses, regional alliances, global organizations, and events around the world. Today's global interconnectedness makes necessary

the understanding of events and issues that cannot be controlled or resolved by a single nation. Students need to examine how events in one part of the world can have a chain reaction in the other part.

Another principle is that teaching of human rights should support citizenship education courses and programs in multicultural nation-states. It is important when teaching for citizenship in contexts of diversity that the values that schools promote have wide acceptance and legitimacy. Human rights standards that enjoy formal international agreement can help. Such standards are consistent with the objectives of education for citizenship in nation-states and a world community that are characterized both by diversity and a commitment to liberty and justice. The ethical framework provided by universal human rights standards is particularly important in multicultural schools. Such a framework provides members of the school community with a basis for dialogue and can help ensure that all voices are recognized and that all points of view are considered.

The fourth principle is that students should be taught knowledge about democracy and democratic institutions and provided opportunities to practice democracy. Knowledge and experience are essential dimensions of any programme that can be called educative. These two dimensions work in tandem. Neither is sufficient alone. Factual knowledge about the world's many democratic experiments, about the conditions that sustain and undermine them, and about social justice struggle the world over is needed alongside authentic experience and engagement in democratic activities. If students are to learn democracy in any authentic and durable way, they need to participate in it as well as acquire knowledge about it. Action without understanding can be mindless and often does as much harm as good; understanding without action can be thin and inconsequential.

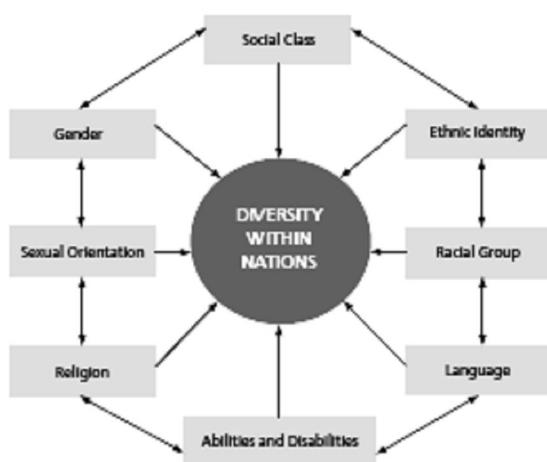
In the engagement dimension, students should be participating in democracy in schools. This means that they should be involved regularly in decision making about the problems and controversies of school life; that is, in school governance and policy making. This decision making should be carried out in the context of face-to-face discussions among students who are different from one another developmentally, ideologically, culturally, and racially. This kind of decision-making discussion is known as deliberation.

The foregoing principles provide a basis for developing citizenship education programs that are responsive to diversity within and across nations. In the process of implementing these principles, educators should address important concepts. By using age-appropriate pedagogical strategies,

educators should help students develop an increasingly sophisticated understanding of these concepts, which will help actualize the conditions described above.

So, let us consider the main concepts. The first concept is *democracy*. According to J. Dewey democracy is a way of living together as well as a kind of government [5]. It is a fragile system; many democracies have failed both in ancient times and today. Citizens are not born already grasping difficult principles such as impartial justice, the separation of church and state, the need for limits on majority power, or toleration for unpopular beliefs and lifestyles. These are moral and cognitive achievements, and they are hard won. For this reason, we can appreciate the formidable challenge of educating democrats. This argument was made by a number of early 20th-century philosophers and educators. The scholars believed that education was essential for the survival of democracy.

FIGURE 1: DIVERSITY VARIABLES



Another concept is *diversity*. Diversity describes the wide range of racial, cultural, ethnic, linguistic, and religious variation that exists within and across groups that live in multicultural nation-states. We can see the diversity within nations presented by J. Banks on Figure 1 [2]. For most of human history, people lived in small tribes in which a narrower range of differences existed. Wide variation in the ethnicities, cultures, languages, and religions within human groups greatly increased with trade, exploration, colonization, and empire building. People from many different cultures and groups were brought together when nations colonized others and built empires. Within colonized nations cultural amalgams and hybrids developed. Western European nations have been diverse for centuries. Ethnic and cultural diversity in nations such as the United Kingdom, France, Germany, and The Netherlands increased greatly after World War II. International migration is the major cause of increasing diversity within nations today and the quest for social justice by

marginalized groups is the driving force behind the increasing recognition of diversity.

The third concept is *globalization*. It is the dynamic process of increasing interactions and interdependencies among people and systems on the Earth. As the world shrinks through the transfer of ideas, pollution, services, products, people, and problems, globalization raises new issues and challenges the ways people have traditionally understood environmental control, job security, cultural change, and national sovereignty. Globalization began centuries ago as people traded with, conquered or settled in places across world regions. The trans-Saharan trade across Africa to Arabia, the Silk Road across Asia to Europe, and the Atlantic trade in humans from Africa to the Americas were all precursors of current global political and economic networks.

Sustainable development is the fourth concept. It is a kind of economic growth that meets the needs of present generations without undermining the ability of future generations to meet theirs [8]. It requires present generations to constrain their consumption of non-renewable resources. Sustainable development is an urgent concern because environmental problems are intensifying. Some social scientists believe we are headed toward cataclysm.

One more concept is *migration*. Historically people have moved around the world for survival, in search of a better life, or for adventure or profit. People from different parts of the world have also been brought together forcefully and violently through wars, colonization, and imperialism. In today's global society, people move in and out of countries and cross borders in extraordinary numbers. There are large populations of permanent immigrants, temporary migrants, foreign students, and visitors, and the new communities they have formed have become commonplace in both urban and rural areas. Viewing migration in a global context reveals its complexity. Temporary migration is often beneficial to developing countries because temporary migrants tend to send back much more of what they earn than do permanent migrants. Also, temporary migrants can acquire skills that they bring with them when they return. On the other hand, a "brain drain" from the country of origin can be a negative aspect of permanent migrations. Migrant groups are part of a global pattern of transnational migration in which individuals may be temporary migrants but as a group they become a permanent part of the new society.

The sixth concept is *multiple perspectives*. Helping students learn to understand multiple perspectives on events and phenomena is critical to citizenship education. Understanding that the way a particular group sees the world is only one of many possible ways contributes to social knowledge, self knowledge, and problem solving, and it helps

protect liberty. The consciousness that belief systems are socially constructed rather than given by nature and that they therefore can be constituted very differently in various cultures is especially important in today's multicultural and globally interconnected societies. A global perspective is the capacity to see the whole picture whether one is focusing on a local or an international matter. It promotes knowledge of people, places, events, and issues beyond students' own community and country – knowledge of interconnected global systems, international events, world cultures, and global geography. A global perspective does not privilege certain cultures while marginalizing others. It teaches respect for diverse worldviews and encourages co-existent citizenships of people of many cultural, religious, racial, and ethnic origins and identities [4].

The next concept is *cosmopolitanism*. It is an openness and broad-mindedness that transcends one's own group – whether defined by family, locality, religion, ethnicity, or nationality. Cosmopolitans view themselves as citizens of the world. Their “allegiance is to the worldwide community of human beings” [6]. Cosmopolitans are ready to immerse themselves in other cultures, engage with difference, and acquire diverse cultural competence. Pride in one's own heritage can co-exist with appreciation for other traditions and loyalty to the human family. A reflective national or ethnic identity does not exclude a cosmopolitan outlook, but may be a prerequisite for a broader perspective. The slogan “think globally, act locally” best expresses a useful synthesis of nationalism and cosmopolitanism. The case for cosmopolitanism can be argued on moral as well as on pragmatic grounds in an interconnected world.

And the last concept is imperialism and power. People throughout the world are raising questions about how relationships among nations can be effectively, democratically, and equitably managed. Concepts such as colonialism, imperialism, empire, and power can help students grapple with these questions by giving them a historical view of relationships between powerful and less powerful states. These concepts can also help students understand how territorial annexation, direct political rule, economic domination, diplomatic oversight, and other forms of influence and control have characterized relationships among nations. These forms of control, coercion, and centralization of power are often associated with the development

of empires. Empires result from imperialism, which is an extension of power through conquest [7].

Thus we may come to conclusion that civic equality is an essential characteristic of a democratic nation-state. Citizens from diverse racial, ethnic, cultural, language, and religious groups must be structurally included within the nation-state and see their experiences, hopes, and dreams reflected in the national culture in order to develop deep and clarified commitments to the nation-state and its overarching ethos. Cultural democracy is an essential component of a political democracy. In addition to being concerned about diversity, democratic multicultural nation-states must also focus on ways to unify the public around a set of overarching values and goals that secure freedoms while affording community. National unity is essential to assure the actualization of democratic values such as justice and equality. Consequently, democratic nation-states must find ways to delicately balance unity and diversity.

We offered the conditions and concepts with the hope that they will help universities to reflect the diversity within their societies, promote the unity that is essential for the survival of a democratic polity, and help students become effective citizens in the global community.

REFERENCES

1. Banks, J.A., Cherry A., Hahn C. Democracy and Diversity. Center for Multicultural Education College of Education University of Washington, Seattle.
2. Banks, J. A. (2004b). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. In J. A. Banks (Ed.), Diversity and citizenship education: Global perspectives (pp. 3-15). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Banks, J. A. (2004c). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.
4. Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57(6), 318-325.
5. Dewey, J. (1961). *Democracy and education*. New York: Macmillan. (Original work published 1916).
6. Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press.
7. Pagden, A. (2001). *Peoples and empires*. New York: Modern Library.
8. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2002). *Enhancing global sustainability*. Johannesburg, South Africa: World Summit on Sustainable Development. Retrieved May 15, 2004, from www.unesco.org.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mytsenko Valeriy Ivanovych – candidate of pedagogical sciences, Dozent, Head of Foreign Languages Department of Kirovohrad National Technical University

Research interests: Problems of formation of professional qualities of future economists.

УДК 373.3:51

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Олена НІКІТИНА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Новий етап реформування освітньої системи України характеризується модернізацією її структури та змісту на засадах компетентнісного підходу, про що зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. Державним стандартом початкової загальної освіти (2011 р.) передбачено оволодіння учнями певним діяльнісним досвідом. Це вимагає від учителя творчого підходу до організації навчальної діяльності молодших школярів на якісно новому рівні.

Навчання математики в початковій школі виконує низку значущих для загального розвитку особистості учня завдань, серед яких: формування здатності логічно міркувати, виховання зосередженості, наполегливості, працьовитості, самостійності, а також розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви. Початковий курс математики забезпечує формування у молодших школярів ключових компетентностей, з-поміж яких основною є «уміння вчитися». Разом із тим, математика виступає одним із кращих способів структурування дитячого мислення, що виявляється в його системності та аналітичності. На думку дослідників, сучасний урок математики передбачає цілеспрямовану організацію навчальної діяльності школярів, шляхом постановки й розв'язання навчальних задач, проблемних ситуацій, застосування інноваційних технологій навчання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення сучасного уроку та підвищення його ефективності розглянута в працях М. В. Богдановича, О. Я. Савченко, В. А. Онищука та ін. Тривалий час проблема формування навчальної діяльності молодших школярів знаходилася в центрі уваги дослідників В. В. Давидова, Л. В. Занкова, І. Я. Лернера, Ю. К. Бабанського та ін. На сучасному етапі шляхи цілеспрямованої організації навчальної діяльності на уроках математики висвітлено в працях дослідників С. О. Скворцової, М. В. Богдановича, Г. П. Лищенко, Л. Г. Петерсон, Н. Б. Істоміної. Окремий аспект проблеми складає активізація мисленнєвої діяльності учнів, яку досліджували Н. О. Менчинська, А. О. Люблинська, Г. С. Костюк та ін.

Мета статті: дослідити особливості формування навчальної діяльності школярів на

уроках математики; розкрити значення розв'язання навчальних задач для розвитку математичного мислення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В класичній радянській психології та педагогіці навчальна діяльність визначається як провідний вид діяльності в молодшому шкільному віці. В дослідженнях Ю. К. Бабанського, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Рєпкіна, А. К. Маркової, Г. О. Усової, Г. С. Костюка, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко поняття навчальної діяльності інтерпретується по різному:

Навчальна діяльність – єдність операційної, мотиваційної й змістової характеристик активності учня, система процесів розв'язування різноманітних завдань (Костюк Г. С., 1973) [8].

Навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на здобуття знань про оточуючий світ, на оволодіння новими вміннями й навичками, а також на зміну себе як суб'єкта діяльності (Ельконін Д. Б., 1974) [15, с. 45].

Навчальна діяльність – провідний вид діяльності молодшого школяра, змістом якої є теоретичні знання: єдність змістового абстрагування, узагальнення та теоретичних понять (Давидов В. В., 1981) [3].

Навчальна діяльність – діяльність, яка складається з потреб і мотивів, мети й умов їх досягнення, дій і операцій з певним предметним змістом (Савченко О. Я., 1989) [12].

В дослідженнях радянських психологів необхідність формування в учнів навчальної діяльності розглянуто як один із шляхів оптимізації навчально-виховного процесу. У психологічній та педагогічній літературі 70 – 80-х років ХХ ст. загально визнаним було положення щодо ролі діяльності в розумовому та моральному розвитку людини. Навчальна діяльність набувала особливого значення у всебічному розвитку молодшого школяра, адже саме в цьому віці вона сприяє формуванню основних новоутворень в психічному розвитку дитини, який відбувається дуже інтенсивно.

Важливою особливістю навчальної діяльності є те, що учень під керівництвом вчителя оперує науковими поняттями, засвоює їх, при цьому ніяких змін у саму систему наукових понять він не вносить. Результат навчальної діяльності, в якій відбувається засвоєння наукових понять, перш за все, це

зміна самого учня, його розвиток. Ця зміна полягає в оволодінні школярем новими способами дій з науковими поняттями [15, с. 268–269].

Серед основних характеристик навчальної діяльності, які відрізняють її від інших форм навчання, О. М. Леонт'єв, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов виділяють наступні:

1) навчальна діяльність спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і вирішення навчальних задач;

2) навчальна діяльність передбачає освоєння загальних способів дій і формування наукових понять;

3) у навчальній діяльності загальні способи дії випереджують поставлену мету;

4) навчальна діяльність спрямована на зміну самого суб'єкта;

5) в результаті здійснення учнем навчальної діяльності змінюються його психічні властивості й поведінка [3].

В навчальній діяльності засвоєння знань – головна мета, досягнення якої задовольняє спеціальну потребу та відповідні мотиви. Під навчальною мотивацією дослідники А. К. Маркова, Л. І. Божович розуміли таку організацію роботи учня, де б він чітко усвідомив мету своєї діяльності (Для чого я навчаюсь? Як я це використаю? Що нового я дізнаюсь? тощо).

Характерною ознакою будь якої людської діяльності, визначено цілепокладання – процес формування мети на основі врахування особливостей діяльності, яка здійснюється, і передбачає досягнення певних результатів. Цілепокладання реалізується через низку вмінь, якими повинен оволодіти молодший школяр: вміння приймати навчальні цілі і завдання, сформульовані вчителем; намічати власні навчальні цілі та завдання, визначати шляхи досягнення бажаного результату, планувати навчальну діяльність; готувати робоче місце до навчальних занять, дотримуючись санітарно-гігієнічних норм організації навчальної діяльності [5, с. 1–4].

Наступним компонентом навчальної діяльності є навчальна задача, яка тісно пов'язана із теоретичним узагальненням. Задачний підхід (Г. С. Костюк, Г. О. Балл) в дослідженні навчальної діяльності характеризувався широким тлумаченням поняття задачі: будь-яка цілеспрямована діяльність описувалася як система розв'язування задач. В ході здійснення навчальної діяльності розв'язуються різноманітні задачі, які активізують і розвивають різні психічні функції школярів. Психолог Г. С. Костюк зазначав, що розвитку мислення сприяє розв'язування задач з

несформульованими запитаннями та зайвими даними [8]. Тому центральне місце в структурі навчальної діяльності належить мисленневим задачам.

Завдання, які виконуються всередині навчальної діяльності, повинні задовольняти основну вимогу теоретичного мислення. Це вимога, за словами С. Л. Рубінштейна, полягає в тому, що вирішити задачу теоретично – означає вирішити її не лише для даного конкретного випадку, але й для всіх однорідних. Тому власне навчальною задачею можна вважати таке своєрідне завдання, при вирішенні якого, учень засвоює загальний спосіб розв'язання та спосіб дії у певному класі подібних завдань.

Характерною ознакою навчальної задачі виступає оволодіння теоретичними узагальненими способами вирішення певного кола конкретно-практичних задач. Поставити перед учнем навчальну задачу – означає ввести його в ситуацію, яка вимагає орієнтації на змістовий узагальнений спосіб вирішення всіх подібних задач [4].

Цілісна структура навчальної діяльності в молодших школярів формується протягом всього навчання в початковій школі. В ході систематично розв'язання навчальних задач, учень шукає й знаходить загальний спосіб розв'язання. На думку В. В. Давидова, навчання має бути усвідомленим і виступати як активний пізнавальний процес, спрямований на вирішення учнями відповідних навчальних задач. [3, с. 11]. Дослідник відзначав, що в практиці навчання перед учнями часто не ставилися навчальні задачі. Вони стихійно знаходили загальний спосіб в процесі тривалого розв'язання окремих задач. Лише вміння, сформоване в процесі вирішення навчальної задачі, може перейти в загальний спосіб дії.

Засобом розв'язання навчальних задач на уроках математики виступають математичні завдання (вправи, сюжетні задачі). Наприклад, оволодіння алгоритмом письмового множення становить навчальну задачу, яка розв'язується під час виконання певної системи навчальних вправ. Для розв'язання однієї навчальної задачі може бути використано декілька математичних вправ. Разом із тим, під час виконання одного математичного завдання чи вправи може розв'язуватися декілька навчальних задач. Вчитель повинен чітко розуміти різницю між «навчальною задачею» і «арифметичною задачею»:

- навчальна задача – завдання, яке ставиться перед учнями в формі проблеми й має на меті оволодіння узагальненими способами дій;

- арифметична задача – вимога знайти числове значення деякої величини, якщо дано числові значення інших величин і залежність,

яка пов'язує ці величини як між собою, так і з шуканою [2].

Навчальні задачі можуть бути різних видів:

- часткові (розв'язуються з метою формування в учнів одиничного, часткового уміння) – навчитися писати цифру «2», ділити число на 3 і т.д.;

- локальні (розв'язуються в межах однієї теми чи розділу) – навчитися скласти таблицю множення;

- загальні (розв'язуються з метою формування в учнів узагальненого способу дії, який може бути застосований для розв'язання широкого кола навчальних завдань з різних розділів навчального предмета) – уміння розв'язувати рівняння, множити числа в межах 1000;

- перспективні (розв'язання таких задач розпочинається в початкових класах і триває до закінчення навчання в школі) – розвиток логічного мислення, засвоєння функціональної залежності тощо [7, с. 21–25].

Для розв'язання навчальної задачі учням необхідно здійснити навчальні дії – це предметні дії, спрямовані на пошук і виділення спільних способів вирішення якогось класу завдань. За допомогою цих дій учні засвоюють і відтворюють зразки загальних способів розв'язання навчальних задач, визначають умови їх використання у схожих навчально-практичних ситуаціях.

Педагогічною наукою та практикою доведено, що для більш успішного вирішення навчальних задач, які активно розвивають мислення школярів, учням необхідно оволодіти як мінімум такою системою загальних прийомів розумової діяльності: визначення понять, аналіз та виокремлення головного, порівняння, узагальнення та систематизація, конкретизація, доказ чи спростування. Застосування цієї логіко-дидактичної класифікації основних прийомів розумової діяльності, які повинні формуватися в процесі навчання як пряма мета і результат навчального процесу, можливі при вирішенні великої кількості навчальних задач [10, с. 12–13].

Зміст початкового курсу математики спрямований на формування в учнів уміння будувати власне міркування, обирати аргументацію, розрізняти обґрунтовані та необґрунтовані судження, здійснювати пошук інформації, вміти розв'язувати навчальні та практичні завдання засобами математики. Теорія і практика сучасної освіти все більше звертається до прийомів розвивального навчання. Основні принципи розвивального навчання закладено в навчальних програмах.

Навчальна програма з математики для початкової школи [9, с. 138–170] орієнтована на діяльнісний підхід у навчанні, згідно з яким,

зміст освіти проектує тип мислення, навчальні дії, що є невід'ємною складовою повноцінної навчальної діяльності. Результатом розв'язання навчальних завдань є узагальнені способи дій, а нові знання, що закладаються як основа уміння дитини, стають якісно новими.

Математичний зміст дає можливість організувати навчання у формі навчально-пошукової діяльності. Це дає змогу учням набути вміння розробляти й перевіряти гіпотези як власні, так і своїх однокласників, здатність працювати в проектному режимі, виявляти ініціативу в прийнятті рішень, вміння спілкуватися з однокласниками тощо. В молодших школярів формується здатність самостійно розв'язувати нові задачі, які постають перед ними, посилюється їхня пізнавальна активність, створюються передумови для пізнавального розвитку, формується уміння вчитися. Необхідною умовою такої діяльності є розгортання навчального діалогу, який сприяє інтенсивному розвитку мовлення [1, с. 20–22].

Одним із способів постановки навчальної задачі є створення проблемної ситуації, яка активізує мисленнєву діяльність учнів. Проблемне навчання вимагає від учителя пояснення змісту найбільш складних понять, систематичного створення проблемних ситуацій, повідомлення учням фактів та організацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності таким чином, щоб на основі активної пізнавальної діяльності учні самостійно робили висновки та узагальнення, формулювали за допомогою вчителя визначені поняття, закони тощо. Поставлене перед учнями пізнавальне завдання завжди містить суперечність, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуку та висновків. Проблемна ситуація передбачає усвідомлення учнями суперечностей, у результаті яких формується сама навчальна проблема. Під час вивчення нового матеріалу учням доцільно пропонувати вирішити завдання, для розв'язання якого необхідні нові знання, які стають, в подальшому, предметом вивчення на уроці.

На думку зарубіжних дослідників найефективніший шлях подолання труднощів – метод рефлексії. На основі результатів методологічних досліджень, проведених Л. Г. Петерсон, Г. П. Щедровицьким, О. С. Анісімовим, Ю. В. Громко та ін., всю структуру навчальної діяльності умовно можна поділити на два кроки:

І крок

1. Зосередитися на труднощі, яка виникла.
2. Проаналізувати послідовність виконаних дій.
3. Визначити етап, на якому виникла труднощі.

4. Зрозуміти причину її виникнення.
ІІ крок
5. Обрати спосіб дії та розробити план дій.
6. Реалізувати створений проект.
7. Співставити результати з поставленою метою (дії самоконтролю).
8. Оцінити результат (дії самооцінки) [14, с. 17].

Вихідним матеріалом навчальної діяльності на кожному етапі є наявні знання, уміння і навички учнів, а результатом – нові знання, уміння та сформовані здібності до адекватного перебування в усіх типах середовища. Уміти вчитися – уміти виконувати та рефлексувати навчальну діяльність. Уміти вчитися – норма навчальної діяльності. Щоб навчити дітей вчитися, принципово важливо побудувати структуру навчальної діяльності, яка б відповідала всезагальним культурним засобам і способам саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки. Проблема формування навчальної діяльності школярів завжди привертала увагу дослідників. Необхідність підвищення рівня освіченості випускників загальної середньої школи робить актуальним дане дослідження в галузі початкової освіти, адже саме тут закладається фундамент всього подальшого навчання в основній та старшій школі тощо. Вчитель початкової школи, перш за все, повинен навчити дітей вчитися, зуміти зберегти й постійно розвивати пізнавальні потреби вихованців, будити жагу до знань, до активної діяльності. Цілеспрямоване вирішення цих завдань можливе лише в тому випадку, коли педагог буде знати природу походження навчальної діяльності, її компоненти, послідовність та особливості формування кожного з них у дітей молодшого шкільного віку, а також умови ефективного формування у школярів навчальної діяльності на кожному уроці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова Е. Особливості навчальної програми з математики / Е. Александрова, О. Кондратюк // Початкова

освіта. Методичний порадник. – 2012. – № 36 (660) вересень – С. 20 – 24.

2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. – 3-є вид., перероб. і доп. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 336 с.

3. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13-26.

4. Давыдов В. В. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: Сб. научн. тр. / АПН СССР, НИИ общ. пед. псих. – М.: АПН СССР, 1983. – 154 с.

5. Демидова Т. Е. Формирование умения целеполагания у младших школьников / Т. Е. Демидова // Плюс до и после. – № 4. – 2009. – С. 1-4.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1 – 18.

7. Истомина Н. Б. Методика обучения математики в начальной школе: Развивающее обучение / Н. Б. Истомина. – 2-е изд., испр. – Смоленск: Издательство Ассоциация XXI век, 2009. – 288 с.

8. Мислення в діяльності молодших школярів / За ред. Г. С. Костюка, Г. О. Балла. – К.: Рад. школа, 1981. – 159 с.

9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

10. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить: Пособие для учителя / В. Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

11. Савченко О. Навчити учнів учитися: Психолого-дидактичний аспект / О. Савченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 1. – С. 29-32.

12. Савченко О. Я. Початкова ланка в системі безперервної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1989. – № 4. – С. 5-9.

13. Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова, И. Ломпшер. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

14. Что значит «уметь учиться» / [Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Мазурина С. Е., Зайцева И. В.]. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2008. – 80 с.

15. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – компетентнісний підхід до формування навчальної діяльності молодших школярів; формування предметних математичних компетенцій учнів початкової школи.

УДК 378.14.79

ТРЕНІНГ-ПРАКТИКУМ: «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ НАЦІЇ»

Сергій НОВОПИСЬМЕННИЙ (Полтава)

Постановка проблеми. Майбутнє кожної нації залежить від наявності цілісного і здорового людського генофонду. У повсякденному житті людина досить часто замикається на себе, як індивідуальна особистість, і не усвідомлює значення окремих

стереотипів суспільної моралі і норм здорового способу життя. У соціумі людина не завжди може якісно засвоювати ці норми, перетворюючи їх на стійкі моральні імперативи, ідеали і переконання. Шляхом популяризації у навчальному процесі проблематики здорового

способу життя ми маємо змогу впливати на свідомість і поведінку студентів, змінюючи їх у відповідному напрямку. Таким чином ми конструємо етико-психологічний канал повсякденної передачі здорових життєвих цінностей, які, зокрема, є запорукою цивілізаційного і культурного прогресу в розвитку нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням популяризації здорового способу життя присвячено велику кількість спеціальних досліджень. Варто зазначити, що в останній час, поряд із медико-біологічними, з'явилася велика кількість психолого-педагогічних розробок, які переводять проблему на більш вищий, морально етичний щабель обговорення. Здійснюючи нашу розвідку ми насамперед використовували праці таких дослідників як М. Гриньова [3], В. Зайцев [4], В. Горашук [2], О. Ващенко [1], Л. Коваленко [5], Н. Синьовська [8], С. Страшко [9], С. Шульга [10]. Вагомим піддрунтям для дослідження цієї проблеми є експертний аналіз Міністерства України у справах сім'ї дітей та молоді; Державного інституту проблем сім'ї та молоді; Представництва дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні [7]. Заслуговує на увагу також інформаційний збірник життєвих навичок "Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок" [6].

Виклад основного матеріалу.

Твоє майбутнє у твоїх руках

Мета. Ознайомити студентів зі шкідливим впливом на організм людини тютюну, алкоголю, наркотиків; навчити підлітків аналізувати й пізнавати себе; популяризувати здоровий спосіб життя; застерігати дітей від шкідливих звичок; виховувати почуття милосердя, доброти, співчуття.

Обладнання. Рекламні плакати (вислови відомих людей, народна мудрість про шкідливі звички).

*«Посієш учинок – пожнеш звичку,
Посієш звичку – пожнеш характер,
Посієш характер – пожнеш долю».*
*«Поведінка – дзеркало, у якому кожний
показує своє обличчя».*

(Й. В. Гете)

*«Ніяка зовнішня краса не може бути
повною, якщо її не освітлює краса внутрішня».*

(В. Гюго)

*«Думай гарно, і думки твої визріють
гарними вчинками».*

(Л. М. Толстой)

Епіграф заходу:

*Життя короткочасне, як зорепад.
Дуже часто ідеши невпопад,
Ритм земний не зумівши відчутти,
Важко й самотньо нам бути!
Та заклик Господа хай буде із тобою:
Живи в гармонії з Природою й собою.*

(М. Зайцева)

Хід заняття

I. Вступне слово вчителя

Дорогі друзі! Ви перебуваєте в дуже відповідальному і надзвичайно важливому періоді вашого життя – юності. Перед вами постає безліч запитань, що хвилюють вашу думку, примушують сумніватися, навіть страждати. Адже серед вас немає жодного, хто був би повністю задоволений собою, хто не бажав би краще розвинути свої розумові й фізичні здібності, а головне – зміцнити здоров'я. Раз у раз перед вами постає потреба удосконалити себе. Кожен повинен знати себе, свої цінності та цілі життя. Якщо не знати себе й не розуміти зовнішнього впливу на особистість, то прийняті нами рішення можуть бути не зовсім правильними.

Рішення курити чи ні, пити чи ні краще приймати після того, коли з'явиться розуміння того, хто ми є і ким би хотіли стати в майбутньому, що потрібно зробити для того, щоб чогось досягти в житті. А щоб зробити правильний вибір, слід багато знати про предмет вибору.

Сьогодні ми постараємося відкрити вам очі на речі, про які ви ще мало знаєте: що таке куріння? Алкоголізм? Наркоманія? І який їх вплив на організм людини, на її подальше життя, на долю?

Чи пам'ятаєте ви одну з десяти заповідей Божих: «Не сотвори собі кумира» і як вона пов'язана із сьогоднішньою нашою темою?

II. Виступи студентів

Статист. Мільйони людей на планеті курять цигарки, що спричиняє багато захворювань, призводить до передчасної смерті. Дедалі частіше жертвами тютюнового агресора стають молоді люди, учнівська молодь, а також жінки. Майбутні матері, які курять, не лише занапащають своє здоров'я, але й народжують неповноцінне потомство, тому що тютюнова отрута уражує його генетичний апарат, затримує фізичний і психічний розвиток.

❖ Легені людини, яка курить 20 цигарок за день протягом року містять літр осаду смоли.

❖ Одна цигарка скорочує життя на 8 хвилин.

❖ 90% людей, які курять, признаються в тому, що хотіли б кинути цю згубну звичку.

❖ Учені Чиказького та Пітсбургського університетів зробили висновок, що у вагітних жінок, які курять по 10 цигарок за день, народжується 80% нездорових дітей.

Доктор медицини. Тютюн – причина 95% випадків захворювання на рак легенів. Ті, що багато курять, хворіють на рак легенів у 15 - 30 разів частіше, ніж некурці. Курці в 13 разів частіше хворіють на стенокардію і в 10 разів частіше – на виразку шлунка, а також на

бронхіт. У дитини, яка дихає тютюновим димом, порушується обмін речовин і, насамперед, засвоєння цукру, необхідного для живлення тканини організму. Це проявляється у роздратованості, відставанні у фізичному розвитку.

Довідка біолога. Тютюн – це однорічна рослина пасльонових, висушене листя якої подрібнюють і використовують для куріння. До складу листя тютюну входить нікотин, вуглеводи, органічні кислоти, смоли та ефірні олії. Основна особливість тютюну – вміст нікотину, однієї з найсильніших рослинних отрут. Недарма сказано: «Крапля нікотину вбиває коня». Дуже чутливі до нікотину птахи, риби, земноводні. Якщо знятому курцеві поставити медичну п'явку, то вона дуже швидко відпадає й гине в судах, бо всмоктує кров із вмістом нікотину.

Довідка хіміка. До складу тютюнового диму входить близько 30 отруйних речовин: аміак, синильна кислота, чадний газ. Близько 8% тютюнового диму становить окис вуглецю. Таким чином, під час куріння втрачається здатність організму постачати тканинам кисень. Настає кисневе голодування, сповільнюється ріст, людина почувається кволою, у неї виникає головний біль. Запаморочення.

Під час згоряння 1кг тютюну утворюється 70г дьогтю. Крізь легені за рік проходить близько 300г такого дьогтю, який буквально заліплює кисневі пухирці (альвеоли) легені, що призводить до утворення злоякісних пухлин. Викуривши 1 пачку цигарок, людина одержує дозу радіації, що в 7 разів перевищує допустиму норму, визнано міжнародною угодою із захисту від радіації.

Читці.

*1. О Господи, прости, я збочив
І вірний шлях Твій залишив,
Допоможи, щоб дні і ночі
В присутності Твоїй ходив.*

*2. Ісусе мій, дай впевненість мені,
Благослови мою слабеньку віру,
Спасінням дай радіти в усі дні,
Вмий серце спокоєм і миром.*

Доктор медицини. Покинути куріння кожен зможе. І зробити це потрібно вже сьогодні – це буде найкращим рішенням.

По – перше, поставте перед собою чітку установку: «Хочу позбутися цього диявольського зілля!», «Прагну почати нове життя!», «Хочу займатися спортом, навчитись танців!», «Хочу бути здоровим!».

Опісля, перейдіть на овочево-фруктову дієту (м'яса, міцної кави та чаю не вживати).

Випивайте по 2-2,5 літра води, соків, молока щодня. Напишіть перелік речей, які б ви хотіли придбати для себе або комусь на подарунок,

біля кожної речі поставте ціну в одиницях цигарок; гроші, не витрачені на цигарки, складайте в скриньку.

Відвідайте стоматолога й почніть нове життя із блискучими білими зубами.

Уникайте компаній курців, азартних ігор, стресових ситуацій. Дихайте глибше, затримуйте дихання до 15-40 секунд, спокійно вдихайте носом і повільно видихайте. Це допоможе уникнути стресу.

За кожний відвойований день похваліть себе, усміхніться собі перед дзеркалом, переможно підніміть кулак. Курс лікування-не більше як два тижні. Покинути курити-дуже важлива справа, а найкраща - не починаючи курити!

Читці.

1. Любить Вітя закурити

Так, від нічого робити,

Ще й трима цигарку згорда –

Отака тепер є мода.

2. Лікар Вітю оглядав

І таке йому сказав:

«Нікотин легені з'їв,

Що ж ти, хлопче, нароби?»

3. З розуму дурного він почав курити,

А тепер не знає, що йому робити.

4. В кімнаті накурений будеш сидіти,

Не буде у тебе тоді апетиту,

І біль в голові будеш ти відчувати,

А в розвитку фізичному будеш відставати.

5. Млявим ти будеш і нездоровим,

Бо дуже шкідливим є дим тютюновий.

6. Думають діти: якщо закурили –

Значить, дорослі вже чи особливі.

Насправді це, друзі, скажу вам, не так.

Курець – лиші здоров'я губити мастак!

7. Десь на задвірках знайома картинка -

Душаться хлопці: цигарка-малинка.

А поруч дівчата цигарочки смокчуть,

Бо хочуть вони сподобатись хлопцям.

8. Любі дівчатка, вам скажемо прямо:

Забудьте, покиньте звички погані.

Подумайте краще, що буде із вами –

9. Почати нелегко, покинуть – це гірше!

Хай рішення ваше буде наймудріше.

Куріння шкідливе, курець – це не жарти,

Тож краще курити не починайте!

(Я. Зеліско)

Доктор медицини. Другим жахливим ворогом людини є алкогольна залежність.

Алкоголь – це специфічна паралітична отрута.

Він вражає насамперед головний мозок. За наявності невеликої концентрації алкоголю в крові (0,05%) блокується кора головного мозку, центри уваги й самоконтролю. Людина стає балакучою, рухливою. Утрачає контроль над своїми словами. Учинками. Якщо більша

концентрація алкоголю в крові, то зникає почуття страху, переоцінюються власні можливості, що штовхає людину на ризиковані вчинки. А якщо велика кількість алкоголю (0,15%), то притупляється діяльність моторних центрів мозку й людина втрачає контроль над своїми рухами.

В алкогольну залежність людина потрапляє поступово. Спочатку – кюлька пива, потім – склянка вина, далі – склянка горілки, а тоді і пляшки замало. Людина перетворюється на потенційного алкоголіка. А це велика проблема як для самого алкоголіка, так і для його родини та суспільства.

Статист. В історії людства були спроби запровадити «сухий закон», підкріплений навіть досить жорстокими мірами, аж до смертної кари. Однак у багатьох країнах світу за останні 20 років куріння зросло: в Німеччині на 12%, Бельгії – на 19%, США – на 32%, Канаді – на 32%, Великобританії – на 34%.

За американськими дослідженнями, $\frac{3}{4}$ дорослого населення країни вживає спиртні напої, а затрати на них зросли в 3,3 разу за останні 20 років і досягли 30 млрд. доларів.

Алкоголь є однією із причин дорожньо-транспортних пригод, 50% аварій на дорогах пов'язано із вживанням водія спиртного.

Доктор медицини. П'янство – це захворювання добровільне, яке спричиняє низку інших захворювань: порушення внутрішніх органів. У алкоголіків розвивається алкогольний психоз: хворий не може заснути, виникають зорові галюцинації (гадюки, павуки, шури, чорти). Хворий хоче врятуватися від них, бере ніж або сокиру й рубає навколо себе. А від цього можуть постраждати люди. Часто алкоголіки мають слухові галюцинації: чують голоси невідомих людей або сусідів, друзів, які нібито переслідують її, на щось намовляють.

Перебуваючи в стані відчаю, хворі можуть бути дуже небезпечними для навколишніх. Таких хворих слід госпіталізувати. Одним із проявів психічного розладу є алкогольна депресія. У такому стані хворі можуть накласти на себе руки.

Майже всі алкоголіки страждають на захворювання внутрішніх органів, оскільки весь організм отруєний алкоголем: ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда, виразкова хвороба шлунка, кишечнику, запалення нирок, цироз печені, гепатит, туберкульоз легень, венеричні захворювання, невралгії, неврити. Практично уражені всі системи й органи людини.

Статист. Працездатність таких людей зменшується на 15 – 30 % порівняно із тверезими людьми. Економіка країни страждає від таких людей, оскільки їм треба часто оплачувати лікарняні листи, бо вони хворіють у 10 – 20 разів частіше, ніж звичайні люди. У

п'яниць у 4,3 разу вищий рівень травматизму, ніж у тверезих.

Литовські вчені констатують, що в стані сп'яніння замерзають 82,2 % осіб, серед повішаних – 58%, серед утоплених – 54,3 %. За даними американської поліції, близько 55% порушників закону – люди, що перебувають в стані сп'яніння.

У Франції нараховується 3 млн. розумово відсталих через те, що 60 % батьків із цих сімей вживали алкоголь. Французькі вчені дослідили, що з 819 дітей, батьки яких вживали алкоголь, 16 – мертворождені, 37 – недоношені, 38 – недорозвинуті, 145 – душевнохворі, 121 – передчасно померлі.

Учитель. Як бачите, картина дуже сумна. Дуже важко лікувати алкоголізм. Краще запобігти привиканню організму до спиртних напоїв. Дітям ні в якому разі не можна вживати алкоголь. Склянка пива може вбити немовля. Мама, яка годує дитину грудьми, сама випиває, прирікає своє дитя на смерть. Тож будьте розумними, обачними, не забувайте про страшні наслідки.

Мудрець. У народі з давніх-давен негативно ставились до пияцтва, кажучи:

- Коли вино в людині, то розум у плящі.
- Хто вино любить, той сам себе губить.
- Пияцтво роботі не товариш.
- Річка починається з потічка, а пияцтво – з чарочки.
- Вино входить – розум виходить.
- І розумні часом від вина дуріють.
- Добрі діти – батькам вінець, а погані – кінець.

Читці.

*1. Ніколи не кажи й одного злого слова –
Поспішного, недоброго, пустого!*

О Боже мій, де істину шукати?

Так важко досконалості надбати.

2. Знай, що на суд підуть твої діла.

Пильнуй, бо ж ти собі не ворог!

Якщо у праці Господу хвала –

Вона не перетвориться на порох.

3. Ти бачиш: світ наш пропадає.

В тьму Земля поринула.

Хто блудить в світі, той страждає,

Бо звісно, сильний сатана.

4. А Бог стократ його сильніший!

Хай же відкриються врата,

Тоді диявол не зуміє

Зітерти світ цей до кінця!

5. Та ми чомусь глухими стали,

Забули Бога тяжки.

Невже нам горя й сліз замало?

Одумаймося, грішники!

(Я. Зеліско)

Учитель. Однією з найстрашніших загроз для нашої молоді тай для всього людства є

наркоманія – чума ХХ століття, яка поширюється з космічною швидкістю на планеті. А все – від незнання, неусвідомлення наслідків цього повторного явища.

Мудрець. Наркоманія (від грец. *narke* – заціпеніння і *mania* – безумство, захоплення) – хвороба, що характеризується непереборним потягом до наркотиків, які викликають у малих дозах ейфорію – стан піднесеного настрою, безтурботність, задоволення, а у великих дозах – заціпеніння, наркотичний сон, а далі – смерть.

Учитель. А чи є різниця між наркоманією й токсикоманією? Ні! Різниця лише в хімічних сполуках, які застосовуються для одурманення.

Якщо людина зловживає препаратами, офіційно віднесеними до груп наркотиків, то це наркоманія. В усіх інших випадках – це токсикоманія, яка, до речі, більше поширена. Цьому посприяв бурхливий розвиток побутової хімії. Нюхання бензину, отруйних засобів проти комах, лакофарбових виробів, зловживання лікарськими препаратами – все це токсикоманія.

Історична довідка. Наркоманія відома ще з давніх часів. Наприклад, у поемі «Одіссея» Гомера головний герой змушений рятувати свою команду, одурманену запахом квітки лотоса, у давньоіндійських книгах згадується таємнича Сома – це назва «Божественного гриба» – мухомора. Стародавні звичаї вживання наркотиків збереглися в Східній Азії й арабських країнах. У Європі наркоманія поширилась після Другої світової війни. У 60-ті роки з появою руху хіпі почалося поширення наркотичної сировини в США.

Довідка хіміка. Які ж препарати вживають наркомани?

1. Опій – сильнодіючий наркотик, який добувають з особливих сортів маку. З нього виробляють морфін, героїн та інші знеболювальні медичні препарати, на що полюють наркомани.

2. Марихуана, гашиш, анаша – препарати з індійських конопель, які використовуються для куріння впереміш із тютюном.

3. Месколін – алкалоїд, токсичний компонент, який добули з деяких кактусів.

4. Псилоцибін – алкалоїд певного виду грибів. Окрему групу наркотиків становлять психостимулятори центральної нервової системи: кокаїн, ефедрин, фенамін.

Читці.

1. Наркоманія – це біда.

А наркоман – її творіння,

Нанюхавшись отрути досхочу,

Перебуває в своєрідній ейфорії.

2. Він горя завдає собі і близьким,

Не думає про наслідки погані.

Сьогодні вперше кайф зловив,

А завтра став токсикоманом.

3. Він відчуває потяг хворобливий,

І потяг той такий магічний,

І зовсім він не розуміє,

Що кайф приносить наслідки трагічні.

4. Запам'ятайте, діти, ці слова,

Щоб не змогли ніколи ви забути:

«Хай жоден з вас отрути не візьме

І кайф не побажає цей відчути!!!»

(Я. Зеліско)

Учитель. Наркотики не лікують – вони калічать організм людини, особливо молоді роблять її інвалідом, призводять до злочинності, самогубства.

Наркоманам властиво шукати собі подібних. Вони можуть групуватися у своєрідні клуби зі своїми лідерами та своїми статутами, швидко тягнуть у своє болото новачків, дають пробувати зловити кайф безкоштовно кілька разів, а потім примушують діставати зілля, а це штовхає молодь на злочини, адже наркотики коштують дорого.

Доктор медицини. Поступово захисні функції організму втрачаються, виникає щоденна, щогодинна потреба організму в отруті. Людина втрачає апетит, розвивається авітаміноз, зменшується опір організму різним хворобам, та виникають зміни в психіці, відбувається деградація особистості. Людина втрачає людську подобу, стає фізично й духовно калікою, організм старіє, шкіра висихає, береться зморшками, людина худне, виснажується та помирає не доживши часом і до 30 років.

Читці.

1. Вот он тащился, чуть не умирая,

Через минуту ж – где достал, Бог весть,

О радостях искусственного рая

Мир может по лице его прочесть!

А сколько их сейчас придет по свету,

Чья участь то сладка, а то тяжка!

И, видимо, спасенья уже нету

От этого простого порошка.

(Е. Винокуров)

2. В тебе прокиснет кровь твоих отцов и дедов.

Стать сильным, как они тебе не суждено.

На жизнь, ее скорей и счастья не изведая,

Ты будешь, как больной, смотреть через окно.

И кожа сохнет, и мышцы ослабеют,

И в черепе твоём мечты окаменеют.

И ужас из зеркал посмотрит на тебя,

И скука вльется в плоть, желанья губя.

(Эмиль Верхарн)

3. Ну що ж зробити нам такого,

Щоб світ від злости вберегти

І від погібелі страшиної

Нам грішний люд застерегти?

4. Як біда, то волаєш до неба,

Звинувачуєш всіх і усе

*Усвідомити ж добре нам треба:
Кожен з нас гріхи роду несе.
5. Все, що предки і ми сотворили,
Наші діти і внуки пожнуть.
В чистоті і любові прожили –
Світла й добра їм стелиться путь.
6. Тож стараймось в житті не смітити,
Очищаймо чорнобиль душі,
Щоб світельцем горіти, світити,
А гріхи не бувають чужі.*

(Л. Микитюк)

*7. У Бога попросимо прощення
За всі земні гріхи,
Просимо віри і натхнення...
Ти, Боже нас охорони!
8. Прийди до всіх у цьому світі,
До серця кожного торкнись,
Щоб відпустить гріхи, провини.
Разом. Ми хочемо з Тобою жити!*

(М. Зайцева)

Висновки. Шляхом популяризації у навчальному процесі проблематики здорового способу життя ми маємо змогу впливати на свідомість і поведінку студентів, змінюючи їх у відповідному напрямку. Таким чином ми конструємо етико-психологічний канал повсякденної передачі здорових життєвих цінностей, які, зокрема, є запорукою цивілізаційного і культурного прогресу в розвитку нації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ващенко О. Здоров'язберігаючі технології в загальноосвітніх навчальних закладах / О. Ващенко, С. Свириденко // Директор школи. – 2006. – № 20. – С. 12.
2. Горащук В. П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В. Горащук // Безпека життєдіяльності. – 2005. – № 5. – С. 58-61.

3. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.

4. Зайцев В.О. Критерії та показники професійної готовності майбутніх учителів основ здоров'я до позакласної роботи з учнями основної школи / В.О.Зайцев // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/za_ycev.htm

5. Коваленко, Л. П. «За здоровий образ життя» : сценарій проведення «круглого стола» / Л. Коваленко // Школ. б-ка. – 2006. – № 2. – С. 44-52.

6. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок : інформ. зб. з життєвих навичок / авт.-упоряд. М. Бело. – К. : Генеза, 2005. – 77 с.

7. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти : оцінка ситуації / М-во України у справах сім'ї, дітей та молоді; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді; Представництво дит. фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. – К., 2004. – 108 с.

8. Сеньовська Н. Л. Саморегуляція як компонент професійної характеристики вчителя в умовах інформатизації суспільства // Педагогічна спадщина М. М. Дарманського в контексті сучасних реалій: Матеріали Перших пед. читань пам'яті М. М. Дарманського (11 квітня 2006 р.). – Хмельницький: Редакційно-видавничий відділ ХГПА, 2006. – С. 72-78.

9. Страшко С. В. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ / СНІДу / за ред. С. В. Страшка : [Навчально-методичний посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів]. – [2-ге видання, перероблене і доповнене]. – К. : Освіта України, 2006. – 260 с.

10. Шульга Є. І. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці / Є. І. Шульга // Управління школою. – 2006. – № 29. – С. 25.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Новописьменний Сергій Анатолійович – викладач Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка

Коло наукових інтересів: організація здоров'язберезувальної діяльності

УДК 37(09)

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОГРАФІЇ В ХІХ СТ. ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ СВІТУ ДИТИНИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН

Тетяна ОКОЛЬНИЧА (Кіровоград)

Постановка проблеми. У зв'язку з корінними соціально-економічними змінами в житті країни спостерігається відчутний інтерес до виробленої упродовж віків народної практики виховання підростаючих поколінь. Загострюється проблема подальшого дослідження та практичного використання позитивного досвіду української народної педагогіки, тому що у народній філософії сконцентровано мудрість поколінь, яка прийшла у наш день крізь століття. Концептуальний аналіз проблем національного виховання переконує в тому, що демократизація,

гуманізація, гуманітаризація в цій сфері неможливі без відродження культурно-історичних, виховних традицій і національно-педагогічних систем. Єдність історичного і етнопедагогічного дає змогу запезпечити єдність досягнень української народної педагогіки та педагогічної науки. Завжди актуальним предметом для вивчення є світ дитини та способи її виховання, адже незнаючи як народ виховував своїх дітей, неможливо зрозуміти ні його спосіб життя, ні особливостей його соціальної історії.

Мета статті – дослідити розвиток української етнографії в XIX ст. та її значення у вивченні світу дитини східних слов'ян.

Виклад основного матеріалу. Світ дитини в широкому значенні тлумачиться вченими як все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми; у вузкому – смисловий простір цінностей, установок, способів діяльності і форм спілкування, що функціонують у дитячих суспільствах в тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку. Це окремих світ, який створювало дитяче суспільство протягом всього соціогенезу. До складових світу дитини належать: традиційні народні ігри (хороводи, рухливі ігри, змагання, рольові ігри тощо); дитячий фольклор, гумор; дитячий правовий кодекс (ознаки власності, отримання боргів, обміни, право старшинства і опікунське право в різновікових групах); дитяча магія і міфотворчість («чари» проти везучого, закликання сил природи для виконання бажань); естетичні уявлення дітей (виготовлення власноруч іграшок, віночків і букетів, малюнки і ліплення лепка, «секрети»); релігійні уявлення.

В XIX столітті активізується дослідження світу дитини, цьому процесу сприяли не лише професійні педагоги – значний вклад у вивчення цієї проблеми вносять етнографи, тому що будь-яке описання життя народу принципово неможливе без урахування його сімейно-побутових інституцій, способів виховання дітей. Для вивчення специфіки виховання дітей східних слов'ян важливими є різноманітні обряди, описання одягу, дитячих меблів, умов проживання, ігор, іграшок, участі дітей у громадському житті общини. Цінність етнографічних джерел зменшується із наближенням до сучасності. Найвагомішими для дослідження особливостей виховання дітей східних слов'ян є записи зроблені в дореформеній Російській імперії (до 1860р.), оскільки вони містять найбільш архаїчні форми, які в подальшому забуваються.

XIX ст. – це період початку переходу від накопичення етнографічних відомостей і знань про Україну до формування української етнографії. В Україні з XIX ст. з'являються матеріали з дитинознавства.

Джерелами для вивчення етнографічних досліджень народно-педагогічних поглядів наших пращурів слугують матеріали періодичних видань XIX - початку XX століття: науково-популярного журналу "Київська старина", педагогічного журналу "Русская мысль", "Вестник воспитания", видання Колегії Павла Галагана "Педагогічна думка", газети "Черниговский листок", "Черниговские губернские ведомости", земські збірники Полтавської, Харківської, Чернігівської

губерній. Початок народно-педагогічної історіографії заклали наукові праці Г.С.Виноградова «Народна педагогіка» (1926р.), Н.Заглади «Побут селянської дитини» (1926р.), В.Я.Струмінського «Педагогіка Киевской Руси как предмет исторического изучения» (1940р.).

Науковці першої половини XIX ст. досліджували побут української дитини (весняні ігри, хороводи, дитячі розваги, пов'язані з народним календарем) як фрагмент дорослого побуту і культури. В розвідках етнографів зустрічаються описи методів і засобів виховання дітей, характеру їхніх взаємин з дорослими та між собою, типів обрядів переходу з однієї вікової стадії в іншу. Важливе значення для активізації інтересу до народної культури, яка є джерелом вивчення народно-педагогічних поглядів наших пращурів, мала праця видатного слов'янського народознавця Зоріана Доленги-Ходаковського, зокрема його дослідницькі мандрівки по Україні та публікація трактату "Про дохристиянську Слов'янщину" (1818р.). Його заклики збирати і вивчати пам'ятки "з-під сільської стріхи" захопили багатьох сучасників.

У 20-30-х роках складаються три основні осередки науково-літературного руху в Україні - у Харкові, Києві та Львові. З ними великою мірою пов'язаний і розвиток етнографічного вивчення українців. Їх роль полягала в активізації й організації народознавчої роботи в різних регіонах України.

Харківський університет, відкритий в 1805р., став центром збирання і дослідження зразків матеріальної і духовної культури українців. Професор Гліб Успенський видав цінну працю "Опыт повествования о древностях русских" (1811-1812рр.) і висунув питання перед університетською радою про необхідність збирання місцевих етнографічних матеріалів, написавши при цьому спеціальні поради. Готували альбом українського одягу, збирали колекції старовинних речей для музею, видавали журнал "Украинский вестник".

У харківському гуртку "любителів української народності" розгорнув діяльність Ізмаїл Срезневський. Тут він написав історико-етнографічні та фольклористичні праці, які стали основою для вивчення народно-педагогічних поглядів наших пращурів.

В Києві інтерес до української етнографії, розвивався завдяки відкриттю університету (1834р.) і діяльності його першого ректора Михайла Максимовича. Важлива роль у цьому питанні також належить "Тимчасовому комітету для пошуків старожитностей у м. Києві" (1835р.), "Музею старожитностей" при університеті (1834р.), "Київській тимчасовій комісії для розбору давніх актів" (1843р.). Українознавче спрямування досліджень

київського осередку вчених посилювалося з участю в ньому М. Костомарова, П. Куліша, О. Марковича, особливо Т. Шевченка, котрий прагнув показати світові культуру і побут українців.

Львівський українознавчий осередок, що склався на початку 30-х років навколо діячів "Руської трійці" (Маркіян Шашкевич, Іван Вагилевич, Яків Головацький), не лише започаткував на західноукраїнських землях нову українську літературу на народній основі ("Русалка Дністровая", 1837р.), а й став ініціатором, організатором розгортання широкої народознавчої роботи в цьому регіоні. До збору і вивчення пам'яток народної матеріальної і духовної культури, мови, фольклору було залучено чимало інтелігенції на місцях (переважно духовенство); практикувалися спеціальні народознавчі мандрівки з певною програмою у Галичині, Закарпатті та Буковині.

Відсутність української періодики і труднощі з виданням українських книжок стали причиною того, що більшість праць з першої половини ХІХ ст., з яких дізнаємося про народні традиції виживання, залишалася в рукописах або публікувалися польською, чеською, німецькою мовами. На цьому тлі помітними явищами були опис народного весілля з піснями Й. Лозинського ("Руское весіле", 1835р.), збірники українських пісень М. Цертелева (1818р.), М. Максимовича (1827р., 1834р., 1849р.), збірка українських приказок і прислів'їв Г. Ількевича (1841р.), збірники українських пісень з Галичини поляків Вацлава з Олеська (1833р.) і Жеготи Паулі (1839-1840рр.) та інші книги [2].

В українській етнографії 20-40-х років переважав метод безпосереднього спостереження, фіксації-збирання й опису. Водночас простежується виразне посилення дослідницького зацікавлення звертанням до порівняльно-історичного вивчення матеріалу, розгляду його в загальноукраїнському контексті. Так, діячі "Руської трійці", територіально обмежені в своїх народознавчих дослідженнях західноукраїнським регіоном, намагалися розглядати різні місцеві явища народного побуту і культури в широкому порівняльному зв'язку з іншими регіонами України, усвідомлюючи їх етнічну єдність.

Хоч етнографічне вивчення і надалі тісно поєднане з краєзнавством, історією, дослідженням народної мови і фольклору, в ньому зростає повсякчас увага до складових народної педагогіки: до виробничого, сімейного і громадського побуту народу, звичаїв, вірувань, традиційних знань, ремесел, будівництва, одягу, їжі. До важливих видань належать два томи "Записок о Южной Руси" П. Куліша (1856-1857рр.), дослідження І. Данилевського про українських чумаків (1857р.), М. Маркевича про

українські народні звичаї та їжу (1860р.), О. Торонського про лемків (1860р.), І. Галька "Народні звичаї і обряди з-над Збруча" (1861р.), монографія Г. Бідерманна про закарпатських українців (1862р.), праця О. Потебні "О мифическом значении некоторых обрядов й поверий" (1865р.) та інші публікації цього відомого вченого. Науковий інтерес викликає спроба Є. Покровського в етнографічному та педагогічному плані проаналізувати дитячі ігри та їх роль у фізичному вихованні [3].

На західноукраїнських землях вивчення народного побуту і культури пошвидко й зв'язку з появою української періодики (газета "Слово", журнали "Вечорниця", "Мета", "Ластівка", "Правда", "Буковинская зоря" та ін.). На їх сторінках систематично друкували етнографічні матеріали, здебільшого описи народних звичаїв, обрядів, повір'їв, а також присвячені їм дослідження. У 60-70-х роках зміцнилися зв'язки і співпраця у сфері народознавства західноукраїнських і наддніпрянських вчених.

Поглиблення інтересу до дитячого побуту починається з 60-х років ХІХ ст. і пов'язане з загальним розвитком етнографії та з зверненням педагогічної науки до кращих традицій народної педагогіки.

У 50-60-х роках важлива роль в організації науково-етнографічної діяльності в Україні належить заснованій у Києві 1851 р. "Комісії для опису губерній Київського учбового округу", зокрема її етнографічному відділенню. В цій комісії брали участь відомі вчені М. Максимович, М. Іванишев, М. Маркевич, Д. Журавський, А. Метлинський, письменник і етнограф А. Афанасьєв-Чужбинський. Вона розробила і розповсюдила спеціальну етнографічну програму (1854р.), організувала низку експедицій для етнографічного дослідження населення центральної України. Було зібрано великий матеріал і підготовлено серйозні дослідження, розгорнулася, зокрема, велика і плідна діяльність француза за походженням Дем'яна Деллафліза, який створив дев'ять альбомів з описами побуту українців Київщини та Чернігівщини. У праці М. Максимовича «Дни и месяцы украинского селянина» (1860р.) читач уперше знайомиться з дитячими приспівками, виконуваними під час купання: «Чортюк, чортюк», «Коте, коте» та закличками «Дощику, дощику», «Бий, дзвоне, бий». Ігри дітей та підлітків потрапили також до збірок М. Маркевича та А. Свидницького.

В 1873-1876 рр. у Києві діяв Південно-Західний відділ Російського географічного товариства. Його головою було обрано Гр. Галагана, але фактичним його організатором і керівником став видатний український етнограф Павло Чубинський (1839-1884рр.). У 1869-1870

рр. П. Чубинський провів три експедиції в Україні. Джерельні матеріали і дослідження експедиції стали основою фундаментальної семитомної (в дев'яти книгах) праці "Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край" (1872-1878рр.). Велика роль у збиранні та редагуванні матеріалів цього видання належала Миколі Костомарову, який, по суті, довів цю роботу до завершення вже після видання царського указу 1876 р. і закриття відділу. Було видано понад 4 тис. пісень, казок, описів весіль, записів про народний побут, звичаєве право, національні меншини, статистичні відомості.

До першого тому ввійшли вірування, народні забобони, приказки, загадки і чари, другого - казки й анекдоти; третього - народний календар, веснянки, обжинки, колядки; четвертого – родини, христини, весілля й поховання; п'ятого - народні пісні; шостого - юридичні звичаї; сьомого - етнографічні матеріали про представників інших народів, які проживали в Україні.

Зазначимо, що П. Чубинський, М. Костомаров і В. Антонович не лише брали активну участь в організації і діяльності Південно-Західного відділення Російського географічного товариства (В. Антонович 1875 р. був обраний головою відділення), а й написали низку цінних етнографічно-фольклористичних праць. Так, П. Чубинський видав у Петербурзі "Очерк народных юридических обычаев и понятий в Малороссии" (1869р.).

У праці М. Костомарова «Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII ст.» (1887р.) знаходимо опис дитячого побуту та зразки фольклору. Цікаві факти містять дослідження князя А.Терещенка («Быт русского народа», 1846р.).

До нового покоління вчених, котрі розглядали етнографію як відображення народно-педагогічних поглядів народу належав М. Драгоманов. Розпочавши ще в київський період життя величезну працю, спрямовану на збір публікації етнографічного матеріалу у Женеві та Софії М. Драгоманов опублікував низку досліджень і методично-теоретичних етнологічних праць, зокрема "Науковий метод в етнографії" (1888р.), "Для починаючих фольклористів на Україні" та багато інших. Деякі з них згодом видав М. Павлик у чотири томнику під назвою "Розвідки Михайла Драгоманова про українську народну словесність та письменство" (1889-1907рр.).

У 80-х на початку 90-х років з'явилися перші широкі огляди історії української етнографії (разом з фольклористикою): присвячені цій темі третій том праці російського вченого О. Пипіна "История русской

этнографии" ("Этнография малорусская", 1891р.) і четвертий том історії української літератури Омеляна Огоновського "Этнография" (1894р.).

Дев'яності роки XIX - початок XX ст. - період чи не найінтенсивнішого і продуктивного розвитку української гуманітарної науки. Він пов'язаний з піднесенням суспільно-політичної активності народних мас, інтенсивним процесом зростання національної свідомості в усіх частинах України, з діяльністю заснованого 1873 р. у Львові Літературного Товариства ім. Шевченка, реорганізованого 1892 р. у Наукове товариство ім. Шевченка, яке згуртувало плеяду видатних українських вчених-гуманітаріїв на чолі з Іваном Франком, Михайлом Грушевським, Володимиром Гнатюком і Федором Вовком.

У 80-90-ті роки XIX ст. дитячий фольклор з'являється на сторінках часописів «Киевская старина», «Этнографическое обозрение», «Етнографічний збірник», «Харьковский сборник».

У 1890 році І. Манжура видає зібрані «Сказки, пословицы и т.п., зап. в Екатеринославской и Харьковской губерниях», цікавою і новою порівняно з попередніми збірками є вміщені тут тлумачення снів, що стосуються дітей.

Чимало нового матеріалу стосовно особливостей дитячої субкультури містить праця В.Ястребова (1894р.) «Материалы по этнографии Новороссийского края, собранные в Елисаветградском и Александрийском уездах Херсонской губерний». У розділі «Суеверия и обряды» описані фрагменти дитячого побуту: «приготування» і вживання рослин в їжу з відповідними примовками; прикраси та іграшки з кульбаби, шипшини, кураю, очерету, які діти собі майструють, дитячі ігри, різні за характером – наслідувальні (весілля, похорон), ігри-жарту, розраховані на необізнаність чи легковірність товариша, ігри традиційні з певними правилами чи усталеним змістом.

Крім вищезгаданих матеріалів з Херсонщини, «Киевская старина» надала свої сторінки для публікацій ще кількох добірок. Автор збірки «Малорусские народные игры окрестностей Переяслава» С.Ісаевич (1887р.) зазначав, що крім гігієнічного значення ігор як універсальної гімнастики, багатий тут і виховний, моральний момент [5].

Чималий внесок у збирання українського дитячого фольклору та етнографії зробив інспектор народних шкіл П. Іванов. Одна з його збірок - «Игры крестьянских детей в Купянском уезде», яка й досі лишається найбагатшим зібранням українських дитячих ігор, містила 94 зразки лише з одного повіту Харківської

губернії. Упорядник поділив їх на 11 розділів, виходячи з кількох принципів: наявності того чи іншого знаряддя у грі - м'яча, ножа, палиці; основного логічного змісту - крадіжка, купівля-продаж; спортивного змісту - квач, ворон, горю-дуба; окремим розділом подано ігри з діалогами, приспівками, піснями.

Значно збагатив уявлення про особливості життя дітей наших пращурів «Етнографічний збірник» (1898р.). Уміщений тут етнографічний нарис М.Дерлиці «Селянські діти» поряд з оглядом звичаїв, пов'язаних із новонародженою дитиною, містив фольклорний матеріал з Тернопільського, Бродівського, Стрийського та Долинського повітів.

В 1890 р. вперше дослідники Д. Булгаковский та Г. Пинчук звертають увагу на приказки, пісні, загадки, обряди, виокремлюючи їх виховне значення.

Новий етап української етнографії зумовлювався і визначався підвищенням наукового рівня вивчення народної культури і побуту. Численні матеріали з української етнографії друкувалися з 1892 р. в "Записках Наукового товариства ім. Шевченка".

Висновки. Отже, використовуючи етнографічні матеріали ми дізнаємося про

різноманітні обряди, одяг, дитячі меблі, умови проживання, ігри, іграшки, участь дітей у громадському житті общини, що є основою для вивчення специфіки виховання дітей наших пращурів. В XIX ст. більша частина записів етнографів була опублікована. Проте бракувало докладного аналізу віднайденого матеріалу та формування цілісного уявлення про світ дитини на різних етапах її дорослішання.

БІБЛІОГРАФІЯ

- 1.Сумцов Н.Ф. Культурное переживание / Н.Ф.Сумцов. – К.,1890. – 403с.
- 2.Лебедев А.С. Кладбище рукописей /А.С.Лебедев // Наука в Украине. – К., 1922. – №3. – С.27
- 3.Кирко А. Этнографический взгляд/А.Кирко. – М., Вестник Имп.РГО,1857.– Т.20.– 456с.
- 4.Исторические песни малорусского народа с объяснениями Вл. Антоновича и М. Драгоманова. – К., 1874. – 279с.
- 5.Исаевич С.Н. Малорусские народные игры окрестностей Переяслава /КС// (Передмова В. Горленка), 1887– С. 451–454/КС. - 1887.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Окольніча Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

УДК 378.1

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Олена ПАВЛЕНКО (Черкаси)

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві освіта стала однією з найбільших сфер людської діяльності. Помітно підвищилася соціальна роль освіти: від її спрямованості та ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. Стратегічна мета освіти – спрямованість на гуманістичні цінності, комунікативну культуру, розвиток і самоактуалізацію особистості, розкриття індивідуальних здібностей студентів, майбутніх фахівців у конкретній сфері діяльності, створення умов для розвитку творчої активності.

Освітня діяльність стає важливою компонентою економічного розвитку, оскільки сфера освіти в інформаційному суспільстві істотно перетинається з економічною сферою життя суспільства. Системна трансформація суспільства доводить, що розвиток економічної освіти стає не тільки нагальною потребою, а й важливим фактором соціально-економічного прогресу, оскільки система економічної освіти є важливим чинником економічної соціалізації

людей, засобом розвитку та підвищення якості людського капіталу.

Перед системою освіти особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи ВНЗ щодо навчання і виховання майбутніх викладачів економіки, які б мали високий рівень професіоналізму, активну професійну позицію та творчий стиль діяльності. В сучасних умовах трансформації та розвитку освіти значна увага приділяється методичній культурі викладачів. Тому, проблема формування методичної культури викладачів економіки нової формації є актуальною проблемою сучасної вищої школи і посідає особливе місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активний пошук нових резервів підготовки майбутніх викладачів економіки й кардинальні зміни у професійній освіті вітчизняної вищої школи, відповідно до Болонської угоди, спрямовує процес удосконалення її змісту на засадах нової варіативної професійно-педагогічної підготовки в університетах непедагогічного профілю (Д.І. Дзвінчук, В.А.

Козаков, Л.О. Савенкова). Особливе місце належить роботам українських учених, в яких аналізується професійна підготовка викладачів економічних дисциплін в педагогічних навчальних закладах та економічних університетах (В.А. Козаков, А.С. Нісімчук, О.М. Обривкіна, Л.О. Савенкова, Р.К. Сержожникова, О.Т. Шпак та ін.).

Аналіз наукової літератури і психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновки, що проблемі розвитку, становлення методичної культури викладача, учителя, педагога приділяється певна увага. Особливе значення для нашого дослідження представляють наукові праці в яких висвітлені проблеми методичної культури викладача, педагога: методична культура як соціально-професійна характеристика (Л.А. Плеханова); методична культура як інтегративна якість та інтегральне особистісне утворення (Т.М. Бережна, А.П. Карачевцева, В.В. Малєв); методична культура як структурний компонент методичної компетентності педагога (О.Л. Зубков, О.А. Нагреллі); методична культура як характеристика ступеню ефективності включення педагога в діяльність з використання методичних знань, форм трансляції актуального педагогічного досвіду (Т.М. Гущина, Т.Е. Кочарян).

Значна увага приділяється проблемі методичної культури педагога, як самостійної складової професійно-педагогічної культури (І.Ф. Ісаєв, М.М. Левіна, В.А. Сластьонін та ін.).

Аналіз наукових праць свідчить про те, що незважаючи на певну кількість наукових праць, в яких приділяється певна увага проблемі розвитку, становлення методичної культури викладача, проблема формування методичної культури викладача економіки ще не стала предметом спеціального дослідження; недостатньо глибоко обґрунтовано її теоретичні основи і шляхи реалізації в педагогічній практиці, що негативно відбивається на рівні професіоналізму викладача економіки.

Мета статті – обґрунтувати необхідність актуальності проблеми формування методичної культури майбутнього викладача економіки; визначити сутність поняття «формування» в науковій літературі; надати авторське визначення поняття «формування методичної культури майбутнього викладача економіки в системі університетської освіти».

Виклад основного матеріалу. Необхідність швидкого реагування освітньої практики в умовах збільшення і прискорення інформаційних потоків, застарілості педагогічного досвіду, появи нових педагогічних технологій, варіативності навчально-методичних комплексів та ін.

актуалізували проблему формування методичної культури викладача економіки.

Формування методичної культури як важливої характеристики професіоналізму майбутнього викладача економіки не відбувається на рецептурній основі, догматизмі, формалізмі та простій репродукції знань та умінь. Методичній підготовці, як процесу формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, необхідно надати таку спрямованість, щоб залучити кожного її учасника до активної методичної діяльності через розв'язання актуальних методичних проблем, набуття методичного досвіду, що дозволить студенту рухатися від одного рівня методичної культури до більш високого, від репродуктивної діяльності до творчого виконання методичних завдань.

Оскільки, методична культура викладача не утворюється сама по собі, а її необхідно сформувати, щоб методична культура стала дієвим інструментом в майбутній професійній діяльності викладача економіки, то *однією з базових дефініцій нашого дослідження є «формування методичної культури».*

Загалом формування розуміється як планомірне створення, усвідомлення та послідовне надання будь-чому певної форми; цілеспрямоване прищеплення індивіду певних рис, властивостей, якостей. Враховуючи морфологічну будову слова ми можемо зазначити, що слова «форма» та «формування» спільнокореневі слова. Коренем слова «формування» є «форма» як щось більш-менш стійке.

Поняття «форма» прийшло в педагогіку з філософії. Традиційне філософське поняття форми полягає у визначенні її як структури якого-небудь змісту. Форма розглядається як спосіб виразу змісту, а отже, як його носій. Спосіб виразу змісту полягає в його структуризації, розташуванні, співвідношенні частин, дозуванні, встановленні зв'язків між частинами. Завдяки формі зміст набуває зовнішнього виразу, стає пристосованим до використання. Говорячи мовою педагогіки, форма об'єднує усі інші компоненти, що становлять зміст педагогічного процесу в його філософському сенсі.

Поняття «формування», незважаючи на широке застосування, є ще нестійкою педагогічною категорією. Педагогічний підхід передбачає необхідність з'ясування, що і як має бути сформовано в особистості для того, щоб вона відповідала соціально обумовленим вимогам, які висуває суспільство до особистості.

Формування в педагогіці виступає як процес і результат розвитку особистості (в нашому дослідженні – розвитку особистості

майбутнього викладача економіки) та означає її становлення, перетворення сукупності властивостей під впливом середовища і виховання. На ці обставини вказують учені С.М. Вишнякова [2], А. Ю. Коджаспіров та Г. М. Коджаспірова [4], А.В. Морозов [5], І.П. Подласий [10] та ін.

Так, А.Ю. Коджаспіров та Г.М. Коджаспірова під формуванням особистості розуміють: «процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или к.-л. ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и различных видов деятельности» [4, с. 376].

І.П. Подласий трактує «формування» як процес становлення людини, як соціальної істоти, під впливом, без винятку, таких факторів як: екологічних, соціальних, ідеологічних, педагогічних, психологічних, економічних та ін. [10, с. 15].

Дещо по іншому трактування поняття «формування» надає С.М. Вишнякова в словнику «Професійна освіта»: «формирование личности – процесс становления социально значимых качеств человека, его убеждений, взглядов, способностей, черт характера. Применительно к задачам образования имеется в виду достижение определенного уровня социальной зрелости, позволяющего человеку успешно и ответственно выполнять разнообразные роли взрослого члена общества – семьянина, работника, гражданина» [2, с. 366].

Аналізуючи наукові підходи щодо формування особистості, ми дійшли висновку: незважаючи на те, що існує багато точок зору учених, щодо даної проблеми, всі учені єдині в тому, що дефініція «формування» визначається як процес становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища тощо, як процес становлення соціально значимих якостей людини, його переконань, поглядів, здібностей, рис характеру.

В своєму дослідженні ми будемо робити опір на точки зору М.В. Дубенюка, Д.В. Качалова, В.І. Слободчикова та ін. дослідників, які розглядають формування особистості викладача як систему та як процес становлення особистості майбутнього викладача, як суб'єкту певних відносин та різних видів діяльності. Цей процес відбувається тільки в реальному житті, завжди емоційно насичений, часто – суб'єктивно творчий; як педагогічну діяльність, щодо засвоєння спеціальної сфери суспільного досвіду; набуття певної форми на основі удосконалення попереднього зразку, який існує в культурі, що вимагає нових мотивів та потреб [1; 3; 11].

На основі вищевикладеного ми *визначаємо поняття «формування методичної культури майбутнього викладача економіки в системі університетської освіти»* як суб'єктивно творчий процес, як методичну діяльність оволодіння викладачем методичними знаннями, уміннями, способами діяльності, спрямованих на задоволення професійних потреб та запитів викладача; як зростання, становлення та розвиток особистісних якостей та здібностей викладача; як активне особистісне перетворення викладачем економіки свого внутрішнього світу, який призводить до творчої самореалізації в професії.

Розгляд формування методичної культури майбутнього викладача економіки як системи та як процесу обумовлено подальшою необхідністю розробки концепції та моделі формування методичної культури майбутнього викладача економіки в системі університетської освіти.

Формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, як система, являє собою сукупність об'єктів педагогічного процесу, які формуються та функціонують в межах соціального інституту, орієнтованою на досягнення соціально-значущих цілей. Система складається з певної сукупності компонентів, взаємозв'язок яких обумовлюють цілісність методичної культури викладача економіки; включає визначені педагогічні умови формування методичної культури майбутнього викладача економіки, критерії та рівні методичної культури; готовність до реалізації методичної культури в практичній професійній діяльності і т.п. В результаті проведеного аналізу наукової літератури та дослідницької діяльності нами встановлено, що формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, як системи, складають її основні компоненти. Як складне особистісне утворення методична культура викладача економіки має складну структуру, в змісті якої *взаємодіють мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, інтелектуально-емоційний та рефлексивно-оцінний компоненти* [Див. автор. пр. – 6, с. 117-119; 7, 232-236; 8, с. 201; 9, с. 70-72].

Формування методичної культури майбутнього викладача економіки в нашому дослідженні розглядається і як процес. Формування методичної культури майбутнього викладача економіки як процес визначається специфікою самого педагогічного процесу в системі університетської освіти, яка полягає в незмінності закономірних зв'язків, елементів структури, особливостей його функціонування.

Перший елемент процесу формування методичної культури майбутнього викладача економіки – безпосередня взаємодія суб'єктів і об'єктів цього процесу. Його суб'єкти і об'єкти

(викладач і студенти), утворюють динамічну систему «викладач – студенти», яка проявляється в педагогічній взаємодії побудованій на основі співдружності і співтворчості.

Як суб'єкт педагогічного процесу викладач здобуває спеціальну педагогічну освіту, усвідомлює себе відповідальним перед суспільством за підготовку підростаючих поколінь. Викладач як об'єкт педагогічного процесу в результаті безперервної освіти, самовиховання, спілкування з студентами піддається виховним діям і прагне до самоудосконалення, формує свою професійно-педагогічну культуру, і як її складову – методичну культуру.

Методична культура викладача – це свого роду узагальнена характеристика його особистості, яка відбиває здатність наполегливо і успішно здійснювати навчально-виховну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з студентами. Поза такою культурою педагогічна практика виявляється паралізованою і малоефективною.

Студент, як суб'єкт педагогічного процесу, є індивідуальністю, яка здатна розвиватися і перетворюватися відповідно до педагогічних цілей. Студент, як суб'єкт педагогічного процесу – це особистість, що розвивається, яка наділена природними потребами, прагне до творчого само прояву, задоволення своїх потреб, інтересів і прагнень; здатна до активного засвоєння педагогічних дій або спротиву даним діям.

Наступним елементом формування методичної культури викладача економіки, як процесу, є зміст і структура методичної культури. Зміст і структуру методичної культури викладача економіки ми визначали згідно з накопиченим досвідом людством в науковій педагогічній теорії і педагогічній практиці.

Третім елементом процесу формування методичної культури майбутнього викладача економіки є форми, методи і засоби навчання.

Четвертим елементом процесу формування методичної культури майбутнього викладача економіки є педагогічна діагностика – встановлення за допомогою спеціальних методик рівня сформованості методичної культури, як в цілому, так і окремих її структурних компонентів та окремих її частин.

Наступний елемент процесу формування методичної культури майбутнього викладача економіки – критерії ефективності сформованих рівнів методичної культури в навчальному процесі.

Шостий елемент процесу формування методичної культури майбутнього викладача

економіки – організація взаємодії з громадським і природним середовищем. Вимоги, які висуваються сучасним суспільством до особистості викладача економіки є найважливішим чинником розвитку і виховання майбутнього викладача економіки, як особистості, і як професіонала. Цей процес, який відособлюється в спеціальну цілеспрямовану систему, не ізолюється від суспільства, від культурних цінностей, вироблених людством.

Формування методичної культури майбутнього викладача економіки, як процес, визначається специфікою педагогічного процесу, яка полягає в його стійкості; збереженні сутності об'єкту; незмінності закономірних зв'язків, елементів структури, особливостей його функціонування.

Стійкість – здатність відновлювати початковий (чи близький до нього) стан після відхилення від заданих параметрів. Стійкість формування методичної культури майбутніх викладачів економіки, як процесу, забезпечується регулюванням етапів формування цієї якості і властивості особистості та частотою педагогічної підтримки майбутніх викладачів економіки, а також засобами формування культури.

Збереження сутності об'єкту формування методичної культури у майбутніх викладачів економіки полягає в узгодженні змістовних характеристик педагогічних і психологічних дисциплін, збереження їх законів, закономірностей, принципів, методів і забезпечується це за рахунок урахування інтеграції психологічних і педагогічних знань, а на цій основі звернення до «ядра» психологічних і педагогічних дисциплін, в основу яких покладені наукові педагогічні і психологічні теорії, які дозволяють розкрити зміст, функції, особливості педагогічній діяльності в цілому, і методичної культури, зокрема.

Незмінність закономірних зв'язків у формуванні методичної культури у майбутніх викладачів економіки, як процесу, передбачає дотримання закономірностей та виявлення принципів, згідно яких повинний здійснюватися даний процес.

Формування методичної культури майбутніх викладачів економіки тісно пов'язано з методичною діяльністю викладача економіки. Реалізація формування методичної культури майбутніх викладачів економіки через зв'язок з методичною діяльністю опосередкована вибором методів, форм, засобів навчання. Як будь-яка діяльність, методична діяльність має певну структуру, представлену єдністю мети, мотивів, дій, результату. При цьому системоутворюючою характеристикою

методичної діяльності є мета, яка пов'язана з реалізацією мети виховання, конкретизованих завдань навчання і виховання.

Мета методичної діяльності характеризується сукупність вимог до сучасного викладача, як представника певної соціальної і етнічної групи, творця і суб'єкта культурних процесів і культурних практик, активного учасника культурно-освітнього процесу. Реалізація мети методичної діяльності пов'язана з рішенням соціально-педагогічних завдань щодо формування освітнього середовища, трансляції досвіду творчого системного вчення, організації діяльності студентів та створенню колективу, забезпеченню умов набуття практичних умінь, для придбання ними досвіду діяльності і становлення індивідуальності.

Мета формування методичної культури майбутнього викладача економіки – сформувати майбутнього викладача економіки як усебічно розвинену особистість, підготовлену до відтворення (збереження) і розвитку матеріальної і духовної культури суспільства; досягнення певного рівня сформованості здатності і готовності здійснювати педагогічну діяльність на основі методичної культури, цілісного сприйняття освітнього процесу, цілісного сприйняття особистості як унікальної та як такої, що індивідуально розвивається; формування особистості майбутнього викладача економіки, що має високий рівень методичної культури та орієнтований на перетворюючу творчу діяльність, володіє знаннями педагогічної професії, уміє вирішувати професійно-педагогічні задачі.

Мета визначена соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих викладачів економіки, які мають високий рівень сформованості методичної культури, здатні застосовувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології, які будуть сприяти саморозвитку і самовихованню тих, кого викладач буде навчати на протязі своєї викладацької діяльності. У кінцевому результаті мета формування методичної культури майбутнього викладача економіки спрямована на триєдину мету: мета – еталон образу, що передбачається, бажаного продукту як цінності; мета - як спонукач до дії; мета - як норма для обрання засобів дії.

Мотивом формування методичної культури майбутніх викладачів економіки є потреба у здійсненні культурноосвітньої і культуроперетворюючої педагогічної діяльності, усвідомлення майбутніми викладачами економіки необхідності в умінні реалізувати культурно-педагогічні уміння в реальній педагогічній практиці; усвідомлення актуальності і необхідності підвищення рівня методичної культури; усвідомлення розуміння

того, що методична культура є системоутворюючою основою професійно-педагогічної культури. В кінцевому рахунку мотивація впливає не тільки на усвідомлення актуальності та необхідності підвищення рівня методичної культури та не стільки на прояв стійкості особистості, скільки є відображенням умов діяльності, які задані; формування мотивації навчання здійснюється за допомогою спеціально організованих дидактичних впливів; професійно-методична підготовка обумовлена типом взаємодії та спілкування викладача та студента, а також студентів поміж собою.

Дії з формування методичної культури у майбутніх викладачів економіки спрямовані на професійну ідентифікацію майбутнього викладача, на орієнтацію його професійних і особистісних якостей в контексті вимог до підготовки викладача економіки. Дії з формування методичної культури інтегрують теоретичний та практичний аспект підготовки майбутнього викладача економіки, посилюючи його практичну спрямованість; інтегрують методичну та педагогічну підготовку; сприяють розвитку методичного мислення; розвивають здібності студентів до всебічного та об'єктивного методичного аналізу. В кінцевому рахунку перетворюючий характер дій обумовлений потребою особистості, яка формується, а результат задоволення цієї потреби є першоосновою, фундаментом розкриття творчого потенціалу індивідуальності.

Результатом формування методичної культури майбутніх викладачів економіки є готовність до методичної діяльності, як складного синтезу тісно взаємно пов'язаних теоретичного, практичного та особистісного компонентів, які спрямовані як на усвідомлення майбутньої професії студентом, так і на пізнання студентом себе самого, на його саморозвиток та самовдосконалення, що дозволить компетентно здійснювати на практиці професійну діяльність та перейти студенту на більш високий рівень сформованості методичної культури. В кінцевому рахунку готовність – це не тільки результат, але і мета професійної підготовки, основна умова реалізації можливостей кожної особистості.

Висновки. Узагальнюючи все викладене ми можемо зазначити, що формування методичної культури майбутнього викладача економіки не може відбуватись само по собі, віртуально, тому формування методичної культури має суттєве значення в системі методичної підготовки викладача економіки. Отже, особливого значення в формуванні методичної культури майбутнього викладача економіки є його методична підготовка, яка дозволяє підвищити ефективність процесу навчання з

урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента, його інтересів, схильностей, суб'єктивного досвіду, накопиченого в процесі професійної підготовки і реального життя. Також ми можемо констатувати, що методична підготовка майбутнього викладача економіки орієнтована на реалізацію сучасних цілей та цінностей вищої освіти, формування активної професійної позиції, здібностей до створення методичних інновацій.

Процес формування методичної культури майбутнього викладача економіки в умовах університетської освіти характеризується педагогічними умовами, критеріями і рівнями готовності, а реалізується в змісті, формах і методах професійної підготовки. Визначення групи педагогічних умов, показників, критеріїв, рівнів формування методичної культури майбутнього викладача економіки ми представимо в наших подальших наукових працях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большая психологическая энциклопедия / отв. ред. Н. В. Дубенюк. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Качалов Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей в инновационной образовательной среде : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Качалов Дмитрий Владимирович. – Шуя, 2011. – 387 с.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций : учеб. для высших и средних спец. учеб. заведений / А. В. Морозов. – СПб. : Издательство «Союз», 2000. – 576 с.

6. Павленко О. О. Змістова характеристика компонентів методичної культури викладача економіки // Викладач і студент: умови особистісно-професійного зростання : Міжнар. наук.-практ. конф., 22-23 травня 2014 р. : зб. доп. і тез / [ред. кол. А. І. Кузьмінський, О. П. Савченко та ін.] – Черкаси : ФОП Чабаненко Ю. А., 2014. – С. 116 – 119.

7. Павленко Е. А. Методическая культура учителя как условие успешности здоровьесберегающей деятельности / Е. А. Павленко // Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности : коллективная монография / под ред. д.п.н., проф. Л. В. Кондрашовой, д.п.н., проф. А. Клим-Климашевской. – Седльце (Польша) – Черкасы (Украина) : УПХ – ЧНУ имени Богдана Хмельницкого, 2014. – С. 230 – 255.

8. Павленко О. О. Методична культура як системоутворююча основа професіоналізму майбутнього викладача економіки / О. О. Павленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 1. – С. 195 – 205. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

9. Павленко О. О. Характеристика методичної культури викладача економіки та зміст її компонентів / О. О. Павленко // Вісник Черкаського університету. – Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2014. – № 15 (308). – С. 67 – 74. – (Серія «Педагогічні науки»).

10. Подласый И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособ. для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 365 с.

11. Слободчиков В. И. Психологические основы личностно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С. 14 – 28.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Павленко Олена Олексіївна - кандидат педагогічних наук, доцент, дійсний член Міжнародної Асоціації професорів слов'янських країн докторант Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи; методична культура майбутнього викладача економіки.

УДК 37(091)477.65

ОРГАНІЗАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОМУ КАВАЛЕРІЙСЬКОМУ ЮНКЕРСЬКОМУ УЧИЛИЩІ

Олександр ПЕРЦОВ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку збройних сил України пред'являє підвищені вимоги до офіцерських кадрів, їх ділових, професійних, загальнолюдських і морально-бойових якостей. Одним з шляхів подальшого вдосконалення виховання командного складу в сучасних умовах є вивчення багатого досвіду розвитку теорії і практики виховання військовослужбовців кінця XIX – початку XX ст.

Аналіз досліджень і публікацій. Наприкінці XIX – початку XX ст. проблема діяльності юнкерських училищ досліджувалася М. Лалаєвим, Д. Левшиним, П. Бобровським, П. Пільським та інш., наприкінці XX – початку

XXI ст. – В. Харламовим, Ю. Галушко, А. Колесніковим, С. Волковим, В. Ізоновим, В. Самусенко та інш. Проте окремого дослідження присвяченого Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищу здійснено не було.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей морального виховання у Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі.

Виклад основного матеріалу. Після Кримської війни перетворення, що почалися в російському суспільстві торкнулися і питань виховання молодого покоління. Своєрідним імпульсом до активізації виховної роботи з

молоддю був Маніфест імператора Олександра II з нагоди закінчення Кримської війни, у якому прослідковувалася тенденція до пом'якшення примусового насадження громадської моральності.

У Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі з перших днів його створення була організована і постійно удосконалювалася виховна робота з юнкерами. Хоча керівництво училища підтримувало думку Міністра народної освіти О. Головіна про те, що навчальні заклади повинні передусім розв'язувати освітні завдання, а виховні реалізуються у процесі навчання [11, с. 262]. В закладі офіцер для юнкера був керівником, а не вихователем, оскільки юнкери вступали у нього в тому ж віці, що і на службу в армію [7, с. 445].

Всі юнкерські училища були своєрідною перехідною ланкою від виховного закладу (кадетський корпус, гімназія) до армійської служби і тому мали подвійний, службово-виховний характер. Ця двоїстість і породжувала багато непорозумінь і суперечок.

Завдання військового виховання полягало у вирішенні питання: «как поступить, чтобы не только не подорвать, но, напротив, развить и укрепить нравственную энергию» вихованців [2, с. 85].

Військовий педагог генерал М. Драгомиров вважав, що робота з морального виховання повинна спрямовуватись на формування таких якостей як відданість Цареві й Батьківщині, дисциплінованість, зміст якої виявлявся у виконанні всіх наказів керівництва, крім тих, що спрямовувались проти Царя; неможливості залишення військового об'єкту без дозволу; у надзвичайних випадках повідомлення керівництву або затримання зловмисників і передання їх керівництву; віра у непорушність наказів; хоробрість (рішучість, безстрашність); почуття взаємодопомоги; без нарікань терпіння холоду, голоду тощо [2, с. 85].

Юнаки, що вступали в училище іноді мали не лише недостатню освітню підготовку, а й виховну, що відображалось на їхній поведінці. Вищою моральністю була у тих юнкерів, які вступали в училище за переконанням, свідомо, з великим бажанням отримати освіту, знайти своє місце в житті.

В Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі виховною роботою з юнкерами займалися всі посадовці, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, від начальника закладу до молодшого ротного офіцера. Проте щоденну виховну роботу проводили ротний командир і молодші офіцери. До їх відбору в училищах підходили дуже ретельно, отже вимоги до них були високими.

Ротні офіцери були націлені, передусім, на підготовку юнкерів до службової діяльності й

тільки потім на їхнє моральне виховання [7, с. 452].

На початку ХХ ст. на посади молодших офіцерів, відповідно до вимог Збірки військових постанов, обиралися офіцери кавалерійських або козачих військ з-поміж тих, що закінчили курс в Пажеському корпусі, у військовому училищі, або в одному з вищих навчальних закладів. Кандидати на ці посади повинні були бути вчині не вище за штабс-капітана (штабс-ротмістра, підосавула) гвардії або капітана (ротмістра, осавула) армії, прослужити в офіцерському званні не менше п'яти років і з них безпосередньо перед призначенням в училище не менше двох років у строю.

Молодший офіцер відповідав за моральний, розумовий і фізичний розвиток усіх юнкерів ввіреного йому підрозділу. Крім того, був зобов'язаний безпосередньо займатися з ними стройовим навчанням і контролювати їх позакласні заняття.

У перші роки з моменту створення юнкерських училищ офіцери у виховній роботі керувалися правилами колишніх кадетських корпусів, а також загальними положеннями нових документів. Спеціальних інструкцій з виховної роботи не було. З виданням у 1869 р. Збірки військових постанов, що містила окремі положення про напрями виховання, робота здійснювалася більш цілеспрямовано і предметно. В Інструкції юнкерським училищам (1871) було вже спеціальне друге відділення, присвячене моральному вихованню [9, с. 166–167].

З виходом «Инструкции по воспитательной части для военных гимназий и прогимназий» (1881) всі юнкерські училища прийняли її до відома і керувалися у реалізації фізичного і морального виховання [8, с. 487]. Тому основні напрями, форми, засоби і методи виховання у юнкерських училищах були, багато в чому схожими з виховною роботою військових гімназій, однак враховувалися, природно, вікові і психологічні особливості юнкерів.

Усі питання життєдіяльності юнкерських училищ, зокрема й організації морального виховання юнкерів, були детально висвітлені в двох інструкціях («Инструкция, определяющая правила военного воспитания и устройства внутреннего порядка в военных училищах», затверджена військовим міністром 3 червня 1900 р. та «Инструкция, определяющая правила военного воспитания и устройства внутреннего порядка в юнкерских училищах», затверджена військовим міністром 10 липня 1901 р.).

Важливим напрямом у розвитку моральності було виховання релігійних почуттів. З цією метою використовувалися різноманітні форми, засоби і методи роботи,

деякі з них показали свою дієвість і можуть бути використані в сучасних умовах.

Велике значення в релігійній освіті й вихованні юнкерів надавалося вивченню і щоденному читанню ними молитов.

Певну значення мали церковні паради, які присвячувалися найважливішим датам царської сім'ї й релігійним святкам. Від юнкерських училищ на них зазвичай виділялася рота юнкерів. Вільні від служби офіцери і класні чини прибували в парадній формі.

З-поміж найважливіших якостей поряд з релігійністю, вихованню яких в училищах надавалася значна увага, були патріотизм, вірність Престолу і Батьківщині. На виняткову важливість цієї якості для військовослужбовця вказував М. Драгомиров: «Там, где человек любит свою родину, любит свою часть, там он не задумывается жертвовать собою для их блага» [3, с. 15].

Патріотичні почуття виховувались викладачами під час занять з історії, військової історії, географії, російської мови і тактики, на що спрямовували їх «Руководящие указания для преподавания учебных предметов...». Наприклад, у 1884–1885 н. р. чітко визначалася мета військової історії: «Ознакомить юнкеров, с общим ходом войн, в которых принимала участие русская армия, с обращением особенного внимания на выдающиеся ее подвиги и достигнутые результаты» для того, щоб «возбуждать, в них благородное соревнование идти по следам избранных людей, характер и действия которых становятся, предметом любви и уважения потомства» [5, с. 59–60].

Важливими засобами виховання моральної поведінки були дисципліна і традиції. Під військовою дисципліною розумівся етично-правовий засіб узгодження за змістом, напрямом і мотивами діяльності осіб [1, с. 113]. У «Справочной книжке для юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища» зазначалося, що військова дисципліна полягає у точному і ретельному дотриманні правил, що передбачаються військовими законами. Кожен юнкер мав беззаперечно виконувати накази керівництва, суворо дотримуватися субординації, молодший обов'язково повинен виявляти належну повагу до старшого за званням, як на службі, так і поза нею, за недотримання вказаної вимоги старший міг нагадати про порушення субординації чи арештувати, якщо порушник дисципліни відмовлявся виконувати накази старшого за званням, він ніс відповідальність відповідно до закону [10, с. 26–27].

Традиції займали важливе місце в Елисаветградському кавалерійському

юнкерському училищі. Ротмістр 4 драгунського Новотроїцько-Екатеринославського полку Б. Калінічев у своїх спогадах зазначав: «Каждый настоящий в душе военный человек не может представить себе никакой воинской части, в которой бы не было традиций ... юнкер нашей школы не имел права ездить на одноконном извозчике или трамвае, а должен был взять непременно пароконного; ... младший юнкер в ресторане или кондитерской в присутствии старшого юнкера не имел права расплачиваться сам за себя; ... юнкер не имел права идти по улице с пакетом в руках, а должен был в таком случае ехать на извозчике; юнкер не имел права сидеть на галерке в театре, если не было других свободных мест» [4, с. 182].

Як особлива традиція, як і в інших кавалерійських училищах, існував «цук» (з нім. Zuck – різкий рух; підштовхування до руху, різкий ривок поводами [12]) – система залучення до юнкерських традицій, система юнкерського самоврядування і застосування внутрішніх каральних заходів.

Як згадує Б. Калінічев, метою «цука» було удосконалення фізичних якостей і розумових здібностей юнкера: «шуткой и постоянными физическими упражнениями выработать находчивость, из неповоротливого тюленя сделать отчетливого строевика» [4, с. 183]. Окрім цього він допомагав створенню духу взаємодопомоги на молодших курсах. Так, юнкери, що вийшли з родини військових, допомагали «штатським» ознайомитися з традиціями і легше пристосуватися до життя.

До кожного юнкера молодшого класу («звіра», «сугубого пернача») після вступу до училища прикріплювався «дядька» («благородний корнет») – юнкер старшого класу, який безпосередньо спостерігав за ним (у вільний від навчання час) і виховував – «приборкував звіра», ознайомлював його з традиціями, звичаями, поведінкою, заснованими на суровій дисципліні.

Одразу після вступу юнкери вивчали необхідну інформацію, займалися фізичними вправами, і поступово навчалися давати правильні відповіді на запитання старших. Цей процес називався оволодінням «звіриним чуттям». Невиконання основних правил каралося: нарядом чи «постановкой под винтовку» [4, с. 90–91, 117–118].

Після трьох з половиною місяців навчання перед Різдвяними канікулами «корнетським комітетом» проводився «традиційний іспит» на перевірку «звірячої зрілості». Тільки за умови його успішного складання молоді юнкери могли поїхати на канікули. Повідомлялося про іспит за кілька днів до відпустки «наказом по курилці», чітко визначалися день, час і місце іспиту.

Перевірялося знання «полчків», їх форми, шевів, нагород, срібних труб, Георгіївських Штандартів і «шкільної літератури» [4, с. 118–119].

У визначений день за вкритим червоним сукном столом, на якому знаходились атрибути кавалерійського обмундирування, зброї, сидів «корнетський комітет», що складався із «зубрів-традиціонерів». Молоді юнкери викликалися за списком до столу, тягнули білети, готувались до відповідей перед «екзаменаторами» і повинні були дати чітку відповідь на запитання. Білет складався з п'яти запитань: 1) один Гвардійський Кавалерійський полк; 2) один Арміїський Уланський; 3) один Арміїський Драгунський; 4) один Арміїський Гусарський; 5) питання з «шкільної літератури». Крім того задавалися питання з усього «курсу» на кмітливість [4, с. 119, 184].

В училищі панував суворий спартанський режим. З ночівлею до дому ніхто не відпускався. Винятком були Різдвяні, Пасхальні і літні канікули [4, с. 94]. У відпустку юнкери могли піти три рази на тиждень: в середу після 18.00, в суботу після Всеношної, в неділю після Обідні, а також у Дванадцяті свята та табельні дні. Для отримання відпустки проводилась ретельна потрійна перевірка: взводного портупей юнкера, чергового по ескадрону і чергового офіцера по училищу. З відпустки вихованці повинні були повертатися не пізніше 23.00 [4, с. 94].

За спогадами полковника Ш-ого Гусарського Єлисаветградського полку О. Рябініна юнкеру молодшого курсу піти у відпустку до Різдвяних канікул було практично не можливо. Навіть якщо його форма була в порядку, він склав «первоначалку», стоянки, форми кавалерійських полків, їх нумерацію і назви, йому задавалися каверзні питання. Наприклад: «Які підпруги у Охтирського полку?», «Якого кольору очі у дружини командира 5-ого ескадрону Сумського полку?» (Юнкер мав здогадатися, що у Сумському полку тільки чотири ескадрони – примітка О. П.), «Коли вальтрап одягається в рукава?» – («Когда благородный корнет под влиянием усталости от выпитого шампанского, забывает, что вальтрап является частью седельного убора») і под.) [4, с. 186]. Але після Різдвяних канікул тиск на юнкерів поступово зменшувався і повністю

зникав до травня, оскільки в польовому таборі старші і молодші курси були практично рівні [4, с. 104–105]. До того ж під час літнього перебування у таборі старшокласники підшукували собі друзів, з якими в майбутньому служили б [4, с. 188].

Можна зробити **висновок**, що вагомим напрямком роботи у Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі було моральне виховання, яке здійснювалося викладачами, стройовими офіцерами і юнкерами старших класів, за допомогою двох основних засобів — дисципліни і традицій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Военная энциклопедия: в XVIII т. / [под ред. К. И. Величко, В. Ф. Новицкого, А. В. фон-Шварца, В. А. Апушкина, Г. К. фон-Шульца]. – СПб.: Т-во И. В. Сытина, 1911. – Т. IX. – 1912. – 322 с.
2. Галкин М. Новый путь современного офицера / М. Галкин. – СПб.: Военная Типография, 1907. – 143 с.
3. Драгомиров М. И. Подготовка войск в мирное время: (Воспитание и образование) / Михаил Иванович Драгомиров – Киев: Тип. Окр. Штаба, 1906 – 126 с.
4. Исторический очерк Елисаветградского кавалерийского училища с воспоминаниями питомцев школы к столетию со дня основания училища / [под ред. С. Н. Ряснянского]. – Нью-Йорк: Издание объединения б. юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища, 1965. – 239 с.
5. Инструкция по учебной части и программы для преподавания учебных предметов в военных училищах. – СПб., 1883. – 210 с.
6. Комаровский Е. А. Воспитательные аспекты кадетских традиций в российских императорских кадетских корпусах XIX – начала XX вв. / Е. А. Комаровский // Ассоциация военно-исторической антропологии и психологии «Человек и война» Военно-историческая антропология: ежегодник / сост. Е. С. Сенявская. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. – С. 200–400 с.
7. Плаксин В. Заметка об обязанностях офицеров в военных училищах / В. Плаксин // Педагогический сборник. – 1865. – № 6. – С. 455.
8. Приложения к систематическому сборнику приказов по военному ведомству и циркуляров Главного штаба. – СПб., 1883. – С. 487.
9. Свод Военных Постановлений. – Кн. XV. – Изд. 3-е. – СПб.: Военная типография, 1907. – 447 с.
10. Справочная книжка для юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища. – Одесса, 1911. – 206 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перцов Олександр Володимирович — здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки, історія військової освіти.

УДК 796.011

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МЕТАФОРМА СИНЕРГЕТИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

Микола ПІВЕНЬ, Андрій ІЩЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Матеріали широкого кола теоретико-експериментальних

досліджень продемонстрували важливу роль методологічних основ у вирішенні проблем

професійної освіти. Було засвідчено стрімке збагачення психолого-педагогічних наук новими знаннями, новітніми освітніми технологіями та розширенням сфери впровадження в динамічну систему освіти дидактичних інновацій. Професійна освіта стає предметом інтегративних, міждисциплінарних досліджень. Її гуманістичні й антропологічні тенденції сприяють підвищенню вимог до рівня професійної надійності майбутніх фахівців. Новий підхід до професійної освіти, з точки зору конструктивізму й синергетики, передбачає створення умов, за якими стають можливими процеси породження знань самим учнем, стає можливою його активна й продуктивна творчість. Знання, навички й уміння індивіда формуються у відповідності до його когнітивних можливостей. Кожна людина засвоює, інактивує для себе свій власний світ, конструює свій освітній простір.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних підходів до вирішення проблем саморозвитку особистості та в конструюванні нею освітнього простору як інструменту самозмін.

Виклад основного матеріалу. На рубежі тисячоліть, кінці ХХ – початку ХХІ століття у філософії й гуманітарному знанні в цілому людство встигло пережити черговий пізнавальний поворот, який іменують персонологічним поворотом або «поворотом до особистості». Від онтології до гнесіології й далі через аксіологію й культурологію до персонології – це головна траєкторія домінанти філософствання останніх двох століть [6]. На думку Г. Тульчинського, гуманітарне знання в кінці ХХ - на початку ХХІ ст. започатковує етап подолання гуманізму як власної мети й джерела. На зміну гуманізму, як формі обмеженої гуманітарності, приходять персонологія вільного духу. Прояв духовного є універсальним і цілісним – в силу своєї постлюдяності. Формула гуманітарності в сучасній філософії спирається на персонологічну проблематику з певними поняттями внутрішньої природи людини, її духовності, яка, в свою чергу, пов'язана з моральним світосприйняттям. Саме в персонології філософія підводить людину до межі, за якою закінчується дія філософії як знання. Вона не може замінити собою саме буття. На цій межі розпочинається саме людське буття – творення людиною себе із нічого як акт свободи, і тут виникає провина як відповідальність особистості за свої дії. Звідси, можлива позитивна персонологія (позитивна в плані її конструктивності – смислотворення), яка заснована на позитивній метафізиці свободи [6].

У зв'язку зі сказаним піддається постійному переосмисленню змістовне наповнення того, що вкладається в філософську категорію простір. Простір – це є форма, через яку суб'єкт сприймає світ як кількісно, так і структурно визначене співвідношення свободи та її обмежень. Спираючись на схему розвитку філософського знання, що була презентована Д. Найтом у авторській монографії «Філософія й освіта» розглянемо онтологію проблематики категорії простір. Для початкової й основної стадії розвитку філософії характерна орієнтація на метафізичну проблематику, на становлення уявлень про сутність світу як такого. Автор виділяє три основні тенденції метафізики: ідеалізм, реалізм і неосхоластику. На протязі століть знання і філософські категорії як ядро смислового змісту людського досвіду залишалися відносно незмінними і певною мірою стійкими. Зокрема, для метафізики простір існує всюди. Це - порожнеча, що наповнена реально існуючими матеріальними об'єктами. Простір не залежить ні від об'єктів, що в ньому знаходяться, ні від часу, ні будь від чого. Він абсолютний і може існувати у формі порожнечі незалежно. Проте, матеріальні об'єкти існують тільки в просторі. Для реалізму простір – це властивість тіл, які в ньому знаходяться. Для неосхоластики простір – це вся реальність, дія, в якій “Я” бере участь без того, щоб до неї пристосуватись. Там, де немає участі, немає реальності. Участь є повною тільки там, де існує безпосередній контакт з “Ти”, т.б. з вічним життям (Мартін Бубер).

Наступний етап у розвитку філософського знання автор назвав гнесеологічним і пов'язує його з прагматизмом, феноменологією, логічним позитивізмом, махізмом. Категорія простір стає основою теоретико-пізнавальної проблематики, як простір науки, яка забезпечить єдине (спільне) знання про світ (Давід Юм). Спроби і помилки – ось із чого складається метод науки (К.Поппер), парадигма – це погляд на світ, який прийнятий науковим співтовариством, це набір зразків наукового дослідження (Т. Кун). Проте, наука не раціональна, тому філософія науки взагалі не має спрямовувати свої зусилля на формування будь-яких правил наукової гри (П.Фейєрабенда).

Наступний етап розвитку філософії, а з нею й змістовного розширення категорії простір, Найт пов'язує з аксіологічною орієнтацією філософського знання, насамперед з екзистенціалізмом і постмодернізмом. Так, Фуко визначає простір як зону можливих самозмін людини – «простір конкретної свободи». У цьому просторі людина являється суб'єктом власних самозмін, набуває досвіду

(experience - limite) – «граничного досвіду», який виводить особистість за її власні межі, відтворює її можливості до самотрансгресії. Для Мерло – Понті простір – це універсальний феномен, який даний суб'єкту для відтворення простору, який його оточує, це перехід від опосередкованого простору до простору творення простору [5, с. 312-313].

Для М. Хайдегера простір завжди екзистенційне, культурно-історичне явище. Поява простору для філософа пов'язана з практиками: «бути завжди попереду себе в світі». Ця схема поєднує в собі чотири світові сили: земне і небесне, божественне і смертне. Єдність цих сил М. Хайдегер назвав топосом, в якому зосереджена цілісність і просторовість. Топос людини породжує смисли буття.

У кінці ХХ ст. інтерес до соціально-культурної проблематики, до формування широкого кола культурологічних проблем, авторитет модерністського мультикультуралізму в усіх сферах суспільного життя, мистецтві, політиці й науці роблять необхідним наступний крок: від феноменології нормативно-ціннісного розмаїття, від широкої мультикультуральності – до усвідомлення динаміки сенсоутворення і ролі в цих процесах самосвідомості особистості, до виділення наступного етапу розвитку філософського знання – позитивної персонології [6]. Загальна тенденція цього етапу сконцентрована на філософії майбутнього (М. Епштейн), на філософії синергетичного конструювання власної особистості (С. Князева, С. Курдюмов), на метафізиці особистості, її автономії й духовності (Хайц фон Ферстер). Це – і сприйняття навколишнього світу, і його інтерпретація, і пригадування, і культура осмислення, і методологія від першої особи, і віртуальні дії, що спрямовані на створення власного ментального архіву та на реалізацію персональної метафори. Тоді формується міждисциплінарний науковий напрям, який спеціально досліджує креативну активність особистості (О. Вознюк), автопоетичність (самотворення від грець. *autos* – сам + *poiesis* – твори, творчість) свідомості особистості й особистісного росту (У. Матурана, Ф. Варела), автономії розвитку особистості (самодетермінації) (Е. Дісі, Р. Райан). Цей напрям вливається у загальний потік універсальної синергетичної парадигми розвитку, яка стверджує варіативні шляхи теоретичного і практичного освоєння людиною дійсності та створює універсальний семантичний простір – семантичний вакуум. Відчуті й схопити його сутність належить людині через тексти і сенс життєдіяльності. Людина не реалізує свій сенс життя в просторі і не отримує його від нього. Смисли існують

одночасно як в просторі, так і в людині. Вони конструюють і перше, і друге (В.Налімов).

Погляд на простір як на рівною мірою соціальний та екзистенційний конструкт, який є детермінантою людського буття, розвитку особистості й основою нормативної регуляції взаємодій в суспільстві, широко представлений у своєрідній скарбниці філософської думки, що перебуває у науковому обігу і помітно впливає на спрямування суспільних процесів та на методологічні стратегії сьогодення. Не соціум існує в просторі, а простір людського буття є формою існування соціума. Соціальний простір – це не просто умова цілісності, безперервності й організованості соціального процесу, це форма руху людського буття у вигляді певної координації людей, їх дій та певних умов, засобів і результатів життєвих процесів (П. Бергер, П. Бурдье, Е. Гідденс., Т. Лукман, Ю. Хабермас та ін.). Соціальний простір як смисложиттєва цінність дає, як виявляється, непогані відправні орієнтири для максимально можливого розуміння сутності понять «освітній простір» та «професійно-освітній простір». Зрозуміло, що при цьому неможливо обійтися без аналізу, бодай у фрагментах тих підходів, які створили цілісне наукове уявлення про ці освітні феномени.

Шлях до акумуляції суспільством знання про соціальну реальність і про можливість освітнього простору виявився відкритим, коли людство зрозуміло вплив освіти на соціокультурний розвиток суспільства й особистості. Осмислення розвивального потенціалу освітнього простору відбувалось паралельно з освоєнням величезного масиву знань про людину і набутий нею досвід про освіту й виховання. Досить звернутися до класичної освітньої спадщини, фундатора педагогіки Я. Коменського, щоб зрозуміти її головний посил: призначення освіти й виховання – «людина робиться людиною лише завдяки вихованню», «знати, діяти і говорити – ось у чому сіль мудрості». У своїй праці «Велика дидактика» (1657 р.) чеський просвітителю стверджує, що освітній простір не потребує нічого крім майстерного розподілу часу, навчальних предметів та методів, тому він описує, обґрунтовує та дає рекомендації стосовно використання усіх трьох конструктів процесу навчання [4, с. 46].

Упродовж багатьох років метою освіти було набуття знань, умінь та репродуктивно-адаптивний рівень їх засвоєння. Освітній простір розглядався як соціальне утворення, головна функція якого – підтримувати освітній стандарт у вихованні й освіті особистості за визначеним зразком. Саме поняття «освітній простір» розглядалось як синонім поняттю «освітнє середовище». Тут освіта і виховання

мають два смислових вектора: перший – освіта і виховання як динамічне розгортання процесу формування (Я. Коменський, І. Песталоцці, Дж. Дьюї, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Гузика, В. Шаталов і ін.); другий – освіта і виховання це і формування, і необхідність керуватися певним зразком (А. Макаренко, І. Ткаченко, С. Лисенкова, С. Дерябо та ін.). Власне школа, освітні інституції розглядаються як суб'єкти організації освітнього середовища, як об'єкти впливу освітньої системи на освітнє середовище, як частка освітнього середовища, що забезпечує ефективну освіту. В цілому під освітнім середовищем розуміли сукупність чинників, компонентів і параметрів, що планувались на рівні системи інститутів освіти, а також об'єкт діяльності, поєднаний з цілепокладанням освіти в цілому та з ієрархією цілей і завдань освітньої політики держави з урахуванням освітніх традицій певного суспільства [7].

Найважливіша функції освітнього середовища – пізнавальна і виховна. У своїй цілісній формі вони забезпечують формування в людині відчуття простору у сфері освіти і виховання, різноманітних форм присвоєння індивідом культури як узагальнених способів взаємодії людини з сучасністю й самим собою. Це дає можливість говорити про «культурне середовище» та «положення» людини в ньому (Ю. Лотман), а також про ті сенси, які з'являються у зв'язку з визначенням людиною власного місця в просторі своєї життєдіяльності (Л. Виготський). Просторові відчуття мають властивість створювати мінімально необхідні передумови для формування особистості здатної до відповідального вибору, самостійності й творчого запалу і в такий спосіб адекватно стверджувати в собі вимоги сучасного життя. Культурні цінності закладають духовно-орієнтаційний фундамент людського буття, надають смисл життю індивіда, стимулюють почуття гідності й самореалізації. На думку І. Шендріка, такі поняття, як «освітній простір», «освітнє середовище», «оточення», «вплив», «місце» мають спільний контекст – вони впливають на самозміни суб'єкта діяльності. Ця властивість дає підстави розуміти ці поняття як явища, котрі мають єдині генетичні коріння і пов'язані з процесом і результатом освіти кожної людини. Проте, вони мають певні відмінності й особливості взаємозв'язку один з одним [7]. Зокрема, освітнє середовище – це система культурних фактів, яка винайдена людиною і являє собою як предмети її оточення, так і загальнолюдські способи задоволення людських потреб. Освітнє середовище – це умови виховання й освіти особистості. Від освіти й виховання залежить

положення особистості в культурному середовищі. Саме це становище особистості визначає її культурне оточення. Рух особистості в освітньому середовищі супроводжується постійним освоєнням нових способів, знань, навичок і вмінь, тобто зміст освіти і виховання як частка культурного середовища мають забезпечувати адекватність формуючої індивідуальної культури людини, її образ, оточення, в якому вона знаходиться. Засвоєння людиною змісту освіти і виховання пов'язане з її вибором того, що необхідно саме їй. Освітній простір – це місце, де зустрічається особистість з культурним фактом освітнього середовища. Саме тут цей факт отримує смислове значення для особистості, або не отримує. У тому випадку, коли культурний факт отримав особистісний сенс освітнє середовище перетворюється для особистості в освітній простір. Засвоєння людиною культурних фактів, які знаходяться в освітньому середовищі, переживаються нею як подія і конститують тим самим свій освітній простір. Подія зустрічі з культурним фактом стає самою такою у разі, коли цей факт є зрозумілим для особистості. Для цього потрібно щоб особистість самостійно трансформувала вплив культурного факту освітнього середовища в особистісні характеристики. У зв'язку з цим освіта й виховання постає як культурне озброєння суб'єкта освітньою діяльністю, що поєднує в собі, і процес, і результат творення суб'єктом дидактичних способів вирішення навчальних проблем, свого існування як самостійної особистості. Освітній простір як простір становлення самостійної особистості формується на основі освітнього середовища, культурні факти якого здобувають індивідуальний сенс [7].

Освітній простір, констатує І. Шендрік, представляє собою форму єдності людей, що склалась в результаті їх спільної освітньої діяльності. У цій діяльності цілепокладання виникає на основі спільних потреб суб'єктів, які приймають в ній участь, але мета і засоби їх досягнення створюються самими суб'єктами – самостійно, спираючись на засвоєнні механізми культури. Таким чином, освітній простір суб'єкта освітньої діяльності автор розглядає як простір його включення в тотальний освітній простір, який являє собою системну сукупність реальних взаємодій людини з дійсністю, що дається суб'єкту через сприйняття і дію [7].

Сталося так, що саме на рубежі тисячоліть проблема сприйняття дійсності виявилася органічно включеною у процес конструювання чи трансформації особистісного світосприйняття. Так, на основі генетичної епістемології (Ж. Піаже), системної теорії і

кібернетики (Х. фон Ферстер), антропології (Г. Бейтсон), психології сприйняття (У. Найссер), психотерапії (П. Ватцлавік), когнітивної психології (Є. фон Гласерсфельд), нейробіології і когнітивної науки (У. Матірана, Ф. Варела), синергетичного світобачення (Є. Князева, С. Курдюмов) та ін., сформувався конструктивний підхід, в рамках якого прийнято, що людина в своїх процесах сприйняття і мислення не стільки відображає світ, що нас оточує, скільки активно творить, конструює його. За фон Ферстером, проблематика «світосприйняття» актуалізує розуміння категорії «світ нашого досвіду» у комунікативному сенсі – як продукт конструктивної соціальної взаємодії. Науковець підкреслює, що світ, який нас оточує в тому вигляді, в якому ми його сприймаємо, являється нашим винаходом. Замість того, щоб хвилюватися про дійсність, яка нам недосяжна, варто сфокусувати увагу на світі, який ми конструюємо в процесі взаємодії і комунікації з іншими людьми, а також на світі нашого досвіду. Конструювання цих світів є інструментом встановлення соціальних зв'язків, що визначають відчуття власного «Я», потребу в належності, автономності, самотворенні. Тому концепт «світ нашого досвіду» не є чимось метафізичним і абстрактним; він постійно бере участь у процесах конструювання, артикуляції й мобілізації творчих сил особистості, потрапляючи тим самим в освітній простір суб'єкта. Досвід суб'єкта як єдина цінність і як єдиний авторитет (Ж. Батай) в конструюванні власного освітнього простору забезпечується його здатністю акумулювати й передавати у свій внутрішній досвід переживання власної реальності, автономності, а також думки і навички самотворення. Оскільки світ є нашим витвором, то кожен з нас когнітивно самотній. Кожен з нас сприймає і розуміє світ в міру своїх власних когнітивних можливостей. Кожен з нас пізнає, інактивує для себе свій власний світ, конструює свою власну реальність. Тож, для фон Ферстера людина це «самостійна, автономна і організаційно замкнута сутність». Вона не відображає навколишній простір, а конструює його. Людина здатна до конструювання і себе, і світу та, головне, що ці два феномени людського буття процесуально єдині в індивідуально оформленому світі внутрішнього досвіду.

Ідеї конструктивного навчання були реалізовані в працях Д. Дьюї, зокрема «Школа і суспільство» та «Моє педагогічне кредо». Поява у цьому контексті поняття «конструктивістське навчання», нового погляду на діяльність людини – все це ланки одного ланцюга, що похитнув усталені уявлення про виховання і навчання. Власне, він став засновником педагогіки

прагматизму. Для Дьюї істинним є те, що дає користь і має служити прогресу людини. Проте, цей прогрес пов'язаний з дією людини, в чому він і вбачає найвищу і найзагальнішу мету виховання. Саме діяльність людини дозволяє їй пізнавати світ, саме діяльність людини є джерелом її знань, а тому сутність навчання автор вбачає в реалізації основоположення «вчитись шляхом дії», а сутність виховання – в формуванні смаку до самонавчання та самовдосконалення.

У рамках конструктивного підходу ідеї Дж. Дьюї були поширені на практиці в діяльності М. Монтесорі, в працях У. Кілпатріка як рушійна сила проблемного навчання. У пострадянській освітній науці ці ідеї органічно адаптовані в працях Н. Шаталової, а поняття «конструктивне навчання» дістало поширення у сучасних наукових дослідженнях.

Для системи освіти конструктивний підхід представляє особливий інтерес, оскільки реалії сьогодення такі, що невпинний потік нової інформації став доповнювати коло проблеми освіти й виховання. Школа не встигає за новизною і різноманітністю інформації. Неможливо передбачити, що в майбутньому буде потрібно кожному індивіду. Саме тому, мета освіти і виховання в сучасних умовах змінює свій вектор: від простого засвоєння готових знань, правил і законів до пошуку й конструювання способів отримання нової інформації, нових знань. Особистість з сформованим конструктивним мисленням в майбутньому може самостійно знайти необхідну інформацію і спосіб вирішення важливих проблем.

Отже, самостійність і конструктивна позиція молодої людини мають стати пріоритетом в освіті й вихованні. Це дозволить інструментально озброїти особистість в пізнанні майбутнього й творенні сучасного, а головне – змістовно наповнити авторство власного особистісного й професійного саморозвитку. Підґрунтям такої позиції виступають ідеї авторства живого людського суб'єкта в створенні соціальних структур в працях Т. Лукмана, П. Бергера, В. Кудрявцева, та ін. Так, Є. Князева і С. Курдюмов з точки зору конструктивного навчання і синергетики виокремили спосіб навчання і назвали його «пробуджене навчання». Суть його в способі взаємодії між учнем і вчителем – їх взаємна детермінація і взаємне конструювання, становлення й розвиток. За цих умов, на думку авторів, можливі реальні процеси породження знань самим учнем, його продуктивна творчість. Окрім того, автори наголошують, що конструктивістське і синергетичне бачення продуктивної творчості індивіда та умов

взаємодії залежать від внутрішніх умов усіх суб'єктів процесу навчання. Саме вони є дизайнерами і себе, і навколишнього середовища. Цей дизайнерський проект передбачає особистісну відповідальність і внутрішню етику [2].

Філософія конструктивного і синергетичного навчання виокремлює важливу складову в структурі освітнього простору – сукупність реальних взаємодій особистості з дійсністю, що конструюється суб'єктом через розуміння і дію. Власне, формується метапредметний простір креативних дій особистості. «Мета» від грецького слова «meta» – «над, після» символізує вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів діяльності, підкреслює вплив освітнього простору на особистість, з одного боку, з другого – конструктивну силу індивіда у відтворенні освітнього простору у власному внутрішньому досвіді. Так народжується метаформа синергетичної організації власного освітнього простору, де суб'єктні здібності особистості виступають рушійною силою стійкого самоорганізаційного цілого – конструюючий індивід і конструйований ним освітній простір складають процесуальну єдність. У цій єдності у повній мірі проявляється метаіндивідуальність людини (В.Мерлін) як провідної особистісної властивості, що сприяє її інактивації (термін Ф.Варели) в освітній простір. Згідно концепції Л. Дорфмана метаіндивідуальний світ людини – це індивідуальність в світі, та світ в індивідуальності. Світ як холон (ціле) й індивідуальність як холон знаходяться у стосунках доповнення. Індивідуальність являється відправною точкою системи координат її досвіду, який забезпечує проникнення індивідуальності у світ і світу в індивідуальність. Оскільки такі стосунки можливі лише за умов реалізації багатоякісної полідетермінації метаіндивідуальності в указаній системі координат, автор виділяє чотири відносно самостійні області функціонування особистості: «Прийняття», «Залежність», «Володіння» і «Авторство» [1]. На нашу думку, взаємодія цих областей метаіндивідуальності забезпечує умови для функціонування синергетичних метаформ організації й самоорганізації навчання і виховання, де в повній мірі представлене авторство суб'єкта навчальної діяльності.

Актуалізація проблем освіти й виховання в контексті конструктивного і синергетичного підходів відчутно змінили кут зору на автодидактичну проблематику. Власне, автодидактику стали розглядати як засіб особистісного і професійного росту людини. Не випадково в кінці 90-х років ХХ століття у

педагогічних словниках з'явився новий термін – «автодидактика» (від грецького «автос» – сам і «дідаско» – вчу, вивчаю). Так, Д. Левітас автодидактику назвав теорією і практикою конструювання власних технологій навчання, В. Курінський вбачає в автодидактиці універсальну систему самоосвіти і саморозвитку. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень в останні роки, проблема розвитку автодидактичних навичок особистості, як у теоретичному, так і в практичному плані залишається малодослідженою. Дослідження цієї проблем у різних її аспектах містять основоположну інформацію про її дидактичну сутність, структуру та функції, але не розглядають її в контексті конструювання освітнього простору, в контексті вибудови внутрішнього простору як лабораторії, де особистість змінює себе сама. Відповідно до розуміння сутності цього організаційного процесу, перед суб'єктом стоїть задача пошуку способу продуктивної навчальної самодіяльності на основі особистісно-смыслових стосунків до них. Коли особистість як автодидакт засвоює посильний йому фрагмент освітнього простору, вона здійснює творчий акт самодобудовування на основі особистісного розуміння й активності у визначеному фрагменті. Творчий акт створює детермінуючу тенденцію на поглиблення сутності освітнього простору й процесу самопізнання, саморозвитку й самотворення в пізнавальній діяльності. В основі цієї тенденції лежить авторство ініціативної дії особистості. На думку Є. Князевої, сам потік творчої думки і образів в силу своїх власних потенцій ускладнює й спонтанно вибудовує себе. Самоорганізація особи, коли вона постійно розширює межі своєї свідомості й тілесності, а потім збирає себе як особистість, це і є шлях людини до самої себе. Самоорганізація – це є шлях людини до самої себе [3].

Подобається це нам чи ні, але сила авторства в особистісному рості в кінцевому рахунку залежить від автодидактичних навичок особистості. Немає і не може бути авторства поза творчих конструктивних здібностей людини, поза взаємодії з освітнім простором. Очевидно, що ці процеси взаємопереплетені, як очевидне й те, що і на індивідуальному рівні, і на рівні осмислення в системі наукових дисциплін оціночні судження щодо цього взаємопереплетення можуть істотно варіюватися. Проте, автодидактичні навички – це і стан, і якість особистості, які спрямовані на ефективне конструювання нею освітнього простору й певною мірою самореалізація її творчих здібностей як в освіті, так і в творенні власної самості. Автодидактичні навички

індивіда це дія – прийняття, дія – залежність, дія – володіння і дія – авторство.

Висновки. Сконструйований ним таким чином освітній простір виступає як простір прояву суб'єктних здібностей, їх універсального характеру, як простір прояву самостійного активного оперування автодидактичними знаннями, спрямованих на досягнення конкретної мети, як простір прояв усвідомлення особистістю пошуку шляхів для її здійснення на основі конструювання творчої взаємодії, усвідомлення нею інструментального забезпечення творчого особистісного саморозвитку. Важливо наголосити, що цей метаіндивідуальний освітній простір людини вважається вихідною «точкою» у структурній композиції освітнього простору, що її оточує. В освітньому просторі особистості її проекцією «Я» – система, яка акумулює в собі усі внутрішні й зовнішні зв'язки з поточною ситуацією, з метою навчальної діяльності й актуальними потребами самодіяльності. Саме «Я» – система здійснює оцінку ситуації, пізнає, конструє й регулює власну діяльність і, саме так реалізуються ціннісні основи навчальної самодіяльності особистості, саме так народжується авторство в конструюванні освітнього простору. В якості провідних орієнтирів реалізації власного авторства в конструюванні освітнього простору виступають уявлення суб'єкта про співвідношення між метою і засобами її досягнення.

Для особистості, яка свідомо конструє власний простір самозмін важливі не тільки цілі, які вона може досягти але й те, що їй необхідно самостійно зробити для об'єктивування самодіяльності. Саме вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів, здатних до творчого саморозвитку сприяє формуванню якісно нової метаіндивідуальної позиції особистості

– творчої взаємодії, де суб'єкти безупинно діляться один з одним досвідом «самооволодіння», досвідом «самодіяльності» і, таким чином, сприяють усвідомленню чи не єдиного шляху конкретизації власної обмеженості, вірогідних способів її подолання та створення тільки собі притаманного індивідуального (оригінального) алгоритму самоперевержування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние / Л.Я. Дорфман // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т.3, – №3. – С.3-34.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов М.: КомКнига, 2005. – 238 с.
3. Князева Е.Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е.Н. Князева // Эволюция. Мышление. Сознание. М.: Канон, 2004. С.308-349.
4. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – 416с.
5. Морис Мерло-Понти Феноменология восприятия. Перевод с французского под редакцией И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. СПб.: Ювента, Наука, Gallimard. 1999. – 608 с.
6. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы рациональности и свободы / Г.Л. Тульчинский СПб: Алетейя. 2002. – 671 с.)
7. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография / И.Г. Шендрик – М.: АПКИПРО – 2003. – 156с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Півень Микола Ілліч - доцент Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

Іщенко Андрій Вікторович - старший викладач Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

УДК 378.4 (430-25) «18.../...19»

БЕРЛІНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НІМЕЧЧИНИ

Роман ПРИБОРА (Кіровоград)

Постановка проблеми. В наш час термін «дослідницький університет» широко використовується під час класифікації вищих навчальних закладів і посідає чільне місце в термінології сфери освіти. Дослідницький університет забезпечує основний зв'язок між світовою наукою і науковою та освітньою системами України, відіграє не лише науково-освітню, а й важливу соціально-економічну роль у розвитку країни, формуючи і розвиваючи нові

ідеї, впроваджуючи новітні технології та готуючи висококваліфікованих спеціалістів.

Період між 1831–1933 рр. – це століття безперечного світового значення німецькомовної науки, яка за своєю сутністю вважається університетською наукою.

Проект дослідницького університету тісно пов'язаний з іменем Вільгельма фон Гумбольдта, а заснований ним Берлінський університет Фрідріха Вільгельма став моделлю

німецького університету початку XIX – середини XX ст., запозичену провідними країнами світу такими як США, Росія та інші. З огляду на вищезазначене, вивчення та аналіз історії створення та розвитку Берлінського університету сприятиме розвитку університетів України і допоможе в ході їх інтеграції до спільного європейського наукового і освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми вищої освіти Німеччини досліджувалися в роботах зарубіжних (Ф. Альтбах, Г. Букманн, В. Роуг, Г. Шнедельбах та інші.) та вітчизняних (Н. Абашкіна, Г. Анісімова, І. Гуревич, Н. Козак, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова, Т. Яркіна) науковців. Проте проблема виникнення і розвитку Берлінського університету недостатньо розроблена.

Мета статті полягає у дослідженні завдань, принципів і форм навчання в Берлінському університеті на початку його заснування.

Виклад основного матеріалу. У 1810 р. В. фон Гумбольдт переконав короля Пруссії побудувати в Берліні університет, який базувався на ідеях Ф. Шлейєрмахера. Проте відомим цей університет став як модель В. Гумбольта, оскільки структура і завдання, що стояли перед закладом, були сформульовані загалом Вільгельмом фон Гумбольдом, який на той час був на посаді «начальника секцій з культури, громадського викладання і медичних закладів». Науковець створив нову формулу університетської організації як освітньо-наукової структури, що відрізнялася від спеціалізованого вищого навчального закладу, який давав випускникам корисну професію. Заклад став відомим як «матір усіх університетів» і став першою спробою поєднати всезагальну гуманістичну освіту із науковим дослідженням [6, с. 21].

Указ про заснування Берлінського університету був підписаний королем Фрідріхом Вільгельмом III 16 серпня 1809 р. Зазначимо, що назву закладу – «університет» – під впливом традиціонерів В. Гумбольт визначив не вагаючись, хоча наприкінці XVIII ст., вважалося, що від університетів як інституту знання потрібно відмовитися на користь академії наук і нових практичних професійних шкіл [2, с. 4]. Світські інтелектуали, що підтримували раціоналістичну ідеологію просвіти, критикували університет за дотримання схоластичних теорій. Держава намагалася контролювати університетську освіту, а середній клас, що переслідував утилітані освітні цілі, був незадоволений слабким зв'язком освітніх програм з реальними

вимогами виробництва. Тільки філософія ідеалізму підтримувала університет як освітній і науковий інститут.

В. Гумбольт вважав, що університет є третьою стадією «природних стадій освіти». Університетська освіта повинна продовжувати і завершувати загальну освіту, яку давала школа. Однак «університет не є простим і однорідним доповненням до них (шкіл – примітка Р. П.), як шкільний клас більш високого рівня, а навпаки «перехід від школи до Університету – це та дистанція молодого життя, на яку школа за сприятливих обставин повинна виставити свого вихованця у такій чистоті, щоб він фізично, морально та розумово був підготовлений до свободи та самостійних учинків. Вільний від нестримного бажання віддатися розвагам чи розпочати практичне життя, він несе у собі жагу до науки, про яку досі мав хіба приблизне уявлення [1, с. 409].

До відкриття університету був підготовлений попередній регламент, а остаточний Статут Берлінського університету був підписаний королем Фрідріхом Вільгельмом III 31 жовтня 1816 р. і вступив в силу з весняного семестру 1817 р., проіснувавши без змін протягом всього XIX ст.

Як попередній, так і остаточний статуту Берлінського університету розроблялися комітетом його професорів, до складу якого входили Ф. Шлейєрмахер, Ф. фон Савіні, А. Бека та інші.

У проекті Берлінського університету («Пропозиції до створення Берлінського університету» (1809), «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів в Берліні (1810)» В. Гумбольт намагався створити збалансовану систему, яка поєднувала у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання, чи прискорювала перехід від одного до другого [1, с. 407].

В. Гумбольдт вважав одним із головних завдань нового університету допомогти якомога повніше розкритися прагненню йти шляхом наукових досліджень до істини, до ідеалу, які вже закладені в крові німецького народу, а також розвиток духовного життя людей, які захоплюються наукою і дослідженнями. Ф. Шлейєрмахер зазначав, що завдання університету не передавати існуючі безпосередні знання і навички, а «пробудити ідею науки в молодих людях, уже озброєних певними знаннями, допомогти їй оволодіти ними ... так, щоб вони розглядали все і вся з наукового погляду, виробляли в собі здібність досліджувати, відкривати і викладати» [9, с. 32].

Отже, засновник закладу бачив університетську освіту як орієнтовану на студента пошукову діяльність: «Викладач університету – більше не вчитель, а студент – не просто учень. Натомість студент самостійно проводить дослідження, а професор наглядає за ним і підтримує його в цій роботі. Університетське навчання не тільки уможливило розуміння єдності науки, а і її сприяння» [6, с. 21].

В. Гумбольт підкреслював, що «навчальний матеріал не спеціально підібраний, проте за своєю природою придатний для духовної і моральної освіти» [1, с. 4].

До того ж університет повинен здійснювати соціалізацію громадян і виконувати культурну функцію: пошук вираженої у культурі та мовленні державної ідентичності і одночасно моральне виховання громадян як носіїв цієї ідентичності. В. Гумбольдт підкреслював зв'язок цих філософських основ з німецьким національним характером.

Сенс університетської освіти він убачав у моральному формуванні особистості. Однак, змінився засіб досягнення цієї мети – це не суто наука, а культура загалом.

В остаточному статуті Берлінського університету були зафіксовані основні принципи: принцип єдності дослідження і викладання (*Einheit von Forschung und Lehre*), принцип академічної свободи (свободи викладати *Lehrfreiheit* і свободи вивчати *Lernfreiheit*) і принцип верховенства факультету філософії [5, с. 19, 55].

Принцип єдності викладання і дослідження був інновацією В. Гумбольта і виключав зобов'язання перед зовнішнім авторитетом і однозначно зафіксованим знанням. Всі викладачі університету повинні були бути дослідниками. Поєднання дослідження і викладання, на його думку, дозволяло б поєднати традиції минулого з майбутнім, думку і дію, що є підтвердженням «потрійної дії духу». («Потрійна дія духу» об'єднує такі положення: вчений виводить все з первинного принципу, прагне до ідеалу, об'єднує принцип та ідеал в єдине ціле). Єдність дослідження і викладання забезпечувалася викладачем-дослідником, свободою вибору лекцій, інститутом семінарів, зв'язком університету з іншими науковими закладами, насамперед академіями.

Під вищими навчальними закладами науковець розумів комплекс взаємодоповнюючих і контролюючих одна одну структур. Він вважав, що держава не повинна впливати на об'єднання закладів. Об'єднання академії й університетів повинно відбутися не на основі їхніх відмінностей у сфері діяльності, а на «характерному устрої та стосунках із державою»

[1, с. 410], тому викладачів університету повинна призначати тільки держава.

Проміжною ланкою між академією і університетом В. Гумбольт вважав допоміжні інститути (наприклад, анатомічний театр), що знаходяться як під контролем держави, так і університету і академії.

Принцип академічної свободи викладачів і студентів став підґрунтям усіх проектів університету. Особливу увагу надавали академічній свободі студентів. Навчальна діяльність студентів зовсім не контролювалася, водночас вони мали усі необхідні засоби для виконання наукової та навчальної роботи.

З іншого боку академічна свобода полягала у свободі викладання і забезпечувала особливий захист професора в аудиторії і окреслювала коло професорського експертного знання. Професорам надавалася майже абсолютна свобода досліджень. Вона забезпечувала лояльність університетських професорів до держави, підтримуючи тим самим їхній стійкий соціальний статус.

Окрім цього, свобода викладання втілювалася в тому, що регламент, загалом окреслюючи сферу кожного з 4 традиційних університетських факультетів, не представляв ніякої конкретної предметної структури, тобто кафедри як структурні підрозділи були відсутні. Факультет лише відповідав за предмети, які викладалися.

Свобода університету від зовнішнього впливу наділяла професорів широтою повноважень. Згідно із задумом В. Гумбольдта в статуті Берлінського університету пруський король затверджував, що «ординарні та екстраординарні професори запрошуються і призначаються на посаду Нами і Нашим Міністерством Внутрішніх справ» [4, с. 371].

Поряд із професорами викладали приват-доценти – викладачі, що стояли поза штатом університету, читання лекцій яких оплачували студенти.

У Берлінському університеті факультет філософії посідав провідну позицію. І хоча В. Гумбольт ніде не визначав його провідної ролі, однак наголошував, що університет є місцем для заняття наукою, яка вимагає «потрійної дії духу», який в свою чергу найкраще виявляється у філософії та мистецтві. Це положення не тільки закріпило необхідність для студентів усіх факультетів складати екзамен з філософії, а й визначило обсяг самого факультету, що включав гуманітарні і природничі науки.

У Берліні виникла принципово нова організація викладання, за якої всі природничі кафедри були зібрані на філософському факультеті, а не розділені між ним та медичним як раніше. На цьому ж факультеті знаходилися

також усі історико-філологічні та політико-економічні кафедри. Це цілком відповідало принципу єдності науки, хоча і не було власне берлінським винаходом.

Подібні зміни відбувалися і на медичному, юридичному та богословському факультетах, які перейшли з практично орієнтованого викладання до науково обґрунтованого.

«Класичний» університет представив нову форму навчання, єдину для всіх галузей знань – науково-дослідний семінар, що став одним із основних видів занять поряд із традиційними лекціями. Оскільки метою університету було продемонструвати процес відкриття знань і навчити студентів «враховувати фундаментальні закони науки у своїх роздумах», то семінарам і лабораторіям надавалося великого значення [8, с. 48]. Роль семінарів протягом XIX ст. зростала і в 1882 р. у пруських університетах було вже 320 семінарів, оскільки принцип викладання і дослідження – вимагав залучення студентів у наукову роботу викладачів [7, с. 347]. У природничих галузях це залучення досяглося за допомогою проведення експериментів під час навчальної практики, тоді як у гуманітарних велике значення мали семінари. Окрім того, семінари були інструментом контролю професійної придатності майбутніх шкільних вчителів.

Заняття у Берлінському університеті розпочалися вже в жовтні 1810 р. без будь-яких святкувань. Кронпринц дозволив проводити заняття в одному з своїх палаців, який не встигли повністю підготувати до навчального процесу.

Початок діяльності Берлінського університету проходив в атмосфері національного піднесення після перемоги у Визвольній війні 1813–1814 рр. і проголошенням студентством із різних земель та численних німецьких держав ідеї німецької єдності у 1817 р. Значимо, що один із студентських прапорів того часу пізніше став національним [3, с. 144]. У рік заснування в Берлінському університеті навчалося 247 студентів і працювало 58 викладачів.

У цих умовах Берлін зумів стати «університетом для Німеччини», за науковим потенціалом повторивши зліт Геттінгену, а за

кількістю студентів далеко перевершивши його [5, с. 384].

Ідея вищої освіти, на якій ґрунтувався «класичний університет», також стала національною.

Висновки. Отже, створення Берлінського університету вплинуло на вищу освіту в світовому масштабі й висунуло німецькі вищі навчальні заклади в лідери нових наукових напрямів. У роботі не розкриваються всі проблеми становлення і розвитку Берлінського університету. Подальшого детального розгляду потребують викладацький склад, навчально-виховний процес, принципи організації, методи, засоби і форми навчання і виховання, навчально-методичне забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Історія вищої школи Європи (V ст. – XX ст.): [монографія]. / О. С. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – С. 407–411.
2. Шнедельбах Г. Університет Гумбольдта / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – № 5–6 (35). – С. 1–14.
3. Boockmann H. Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität / H. Boockmann – Berlin: Siedler Verlag, 1999. – 288 s.
4. Eckart R. Du M. Geschichte der deutschen Universitäten / R. Du M. Eckart – Stuttgart: Georg Olms Verlag, 1929. – 473 s.
5. Geschichte der Universität in Europa: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg, 1800–1945 / [Walter Rüegg]. – München: C.H.Beck, 1993. – 607 s.
6. Jones Glen A. Creating Knowledge, Strengthen Nations / G. A. Jones, P. L. McCarney, M. L. Skolnik. – Toronto: University of Toronto Press, 2005. – 318 p.
7. Kruze O. The Origins of Writing in the Disciplines Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University / O. Kruze // Written Communication. – 2006. – №3 (23). – P. 331–352.
8. Pandurangan J. A Hand Book on University system / J. Pandurangan. – New Delhi: Allied Publishers Private Limited, 2014. – 384 p.
9. Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende / F. Schleiermacher – Berlin: In der Realschulbuchhandlung, 1808. – 170 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прибора Роман Іванович – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки вищої школи.

378.147:81'243

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Анжеліка РАЦУЛ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів

різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою частиною сучасного ритму життя.

Вивчення іноземної мови – крок надто важливий, тобто, потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Рациональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [1].

Метою статті є аналіз основної спрямованості та змісту креативних методів, які доцільно застосовувати на заняттях з іноземної мови у ВНЗ для ефективного навчання студентів у сучасних умовах.

При відборі сучасних методів навчання необхідно врахувати наступні критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

- створювати атмосферу, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- заохочувати студента в цілому, зачіпаючи його емоції, почуття, тощо;
- стимулювати його мовні, когнітивні і творчі здібності;
- активізувати студента, роблячи його головною діючою особою в навчальному процесі, активно взаємодіючи з другими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто, студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю і інтересами, а не з прийомами і засобами навчання використаним викладачем;
- навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію і індивідуалізацію навчального процесу;
- передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, в певній мірі, стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблемі використання інтерактивних технологій навчання у навчальному процесі присвячені дослідження О. Пометун, Л. Пироженко, С. Ніколаєва, О. Шерстюк, Г. Данилевській-Бабій та ін. Особлива увага приділена використанню інтерактивних технологій у вивченні іноземних мов у роботах Л. Галіциної, Л. Варзацької, Л. Кратасюк, Т. Вахрушева та інших.

Виклад основного матеріалу. На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний «пакет», систему прийомів, за допомогою яких викладач і студенти реалізують поставлені цілі.

Вибір методів навчання зумовлений:

- цілями навчання;
- змістом навчального матеріалу та специфікою предметної області;
- темпом та терміном процесу навчання;
- стилем навчання та рівнем педагогічної майстерності викладача;
- дидактичним та матеріально-технічним забезпеченням процесу навчання;
- рівнем підготовки студентів.

Великої ваги набула проблема активізації пізнавальної діяльності на заняттях англійської мови з використанням сучасних технологій навчання, виконання студентами різних видів самостійної роботи, творчих і дослідницьких завдань.

Розглянемо сучасні інтерактивні навчальні технології в тих моделях, які доцільно застосовувати у викладанні англійської мови.

Групові методи:

1. Робота в парах.

Ця технологія особливо ефективна на початкових етапах навчання студентів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. За умов парної роботи всі студенти в групі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед аудиторією. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати справи, які за інших умов потребують великої затрати часу (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок заняття, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера).

2. Робота в трійках.

По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок.

3. Змінювані трійки (Потрійне коло (ротаційні трійки)).

Цей метод трохи складніший: всі трійки групи отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну,

один в попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з набутком своєї. Діяльність студентів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговорюванню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

4. Снігова лавина (2+2=4).

Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію. Дві пари окремо працюють над справою протягом певного часу (2 –3 хвилини), обов'язково доходять до спільного рішення, потім об'єднуються і діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

5. Карусель (Подвійне коло).

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Студенти розсаджуються в два кола - внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу - для дискусії (відбуваються «парні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (студенти із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

Цю технологію варто застосовувати для:

- збирання інформації з будь-якої теми;
- інтенсивної перевірки обсягу та глибини знань;
- розвитку вміння аргументувати свою позицію.

6. Робота в малих групах (команда, 3 – 5 студентів)

Мета: вирішення складних проблемних ситуацій, що потребують колективного розуму, набуття навичок у спілкуванні та співпраці.

Алгоритм діяльності:

1. Розподіл ролей у групах:

головуючий (керівник групи):

- зачитує завдання;
- організовує порядок виконання завдання;
- встановлює послідовність висловлювання членів групи;

-заохочує всіх до роботи;

-підбиває підсумки;

-визначає доповідача (за згодою членів групи);

секретар:

-веде записи результатів роботи;

-має бути готовим висловити загальну думку групи під час підбиття підсумків, допомогти відповідачеві;

посередник:

-стежить за часом;

-відповідає за регламент;

доповідач:

-доповідає про результати роботи групи.

2. Висловлення власної думки спочатку за бажанням, а потім по черзі.

3. Дотримання правил активного слухання.

4. Обговорювання ідей, а не осіб студентів, які висловили ці ідеї.

5. Намагання дійти спільної думки, хоча в деяких випадках може бути особлива думка, яка має право на існування.

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп.

6. Метод ПРЕС.

Метод навчає студентів виробляти й оформлювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стилістичній формі, переконувати інших.

7. Займи позицію.

Цей метод демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування студентами певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення. Такий вид діяльності допоможе з'ясувати, які позиції і думки можуть існувати щодо розглядуваного спірного питання. Також надається можливість висловитися кожному, продемонструвати різні думки по темі, обґрунтувати свою позицію, знайти і висловити найбільш переконливі аргументи, порівняти їх з аргументами інших.

8. Зміни позицію.

Така технологія є подібною до попередньої. Вона також дає можливість обговорити дискусійні питання за участі всіх студентів. Метод дозволяє стати на точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання.

9. Неперервна школа думок (Нескінчений ланцюжок).

Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток в студентів навичок прийняття особистого рішення та

вдосконалення вміння аргументувати свою думку.

10. Дискусія.

Дискусія – це широке публічне створення якое спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення студентів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

11. Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу.

Її метою є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування, висловлення й захисту власної позиції, формування громадянської та особистої активності. Стиль ток-шоу створюється на основі використання правил проведення телевізійних програм аналогічного стилю із ведучим, запрошеними фахівцями, глядачами.

12. Дебати.

Один з найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Дебати можна проводити лише тоді, коли студенти навчилися працювати в групах та засвоїли технології вирішення проблем. У дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки студентам необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції. Важливо, щоб учасники дебатів не переносили емоції один на одного, а спілкувалися спокійно [2].

Отже, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої атмосфери.

Креативні методи навчання орієнтовані на творчу діяльність студентів. До креативних належать методи, які традиційно вважаються інтуїтивними, а саме: метод придумування, метод «якби ...», метод морфологічного аналізу та метод інверсії. Розглянемо перераховані методи дещо детальніше.

Метод придумування. Це спосіб створення невідомого раніше студентам продукту за певних гіпотетичних обставин. Метод реалізується за допомогою таких прийомів:

- заміщення якостей одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта;
- пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі;
- зміна елемента об'єкта, що вивчається, та опис властивостей нового об'єкта, який здобуто за результатами цієї зміни.

Метод «якби ...». Студентам пропонується уявити та описати, що відбудеться, якщо у світі

(державі, фірмі) щось зміниться. Наприклад, в Україні знайдуть величезні запаси нафти, газу тощо. Викладачам іноземних мов доцільно використовувати саме цей метод під час вивчення теми «Умовний спосіб дієслова», яка вважається однією з найскладніших граматичних тем. Виконання подібних завдань не тільки допоможе студентам закріпити новий матеріал, але й розвине їх здатність уявляти та краще розуміти певні явища та реалії.

Метод морфологічного аналізу. Цей метод іноді називають методом багатомірних матриць. Основною метою даного методу є розробка студентами якоїсь нової ідеї відповідно до запропонованої викладачем матриці. Матриця містить повний перелік ознак даної ідеї (характеристики, процеси, параметри, критерії тощо).

Таким чином, у процесі поєднання відомих та невідомих елементів, у студентів виникають нові, несподівані та оригінальні ідеї [3]. Аналіз ознак та взаємозв'язків між різними комбінаціями елементів (структур, процесів, явищ тощо) застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей.

Метод інверсії. Це метод, який орієнтується на пошук ідей у нових, несподіваних напрямках, здебільшого протилежних традиційним поглядам та переконанням. Характерними особливостями цього методу є:

- орієнтація на принцип дуалізму;
- розвиток діалектики мислення студентів;
- вплив на розвиток творчих здібностей.

Коли стереотипні прийоми виявляються марними, застосовуються принципово протилежні альтернативи рішення [4]. Наприклад, студентам пропонується дослідити об'єкт із зовнішнього боку, проте шлях до розв'язання задачі вони повинні знайти всередині об'єкта.

На основі проведеного аналізу основної спрямованості та змісту використання креативних методів навчання на заняттях з іноземної мови можна сформулювати такі

висновки:

1. Креативні технології навчання сприяють створенню творчої атмосфери на заняттях, розвитку навичок професійного спілкування з метою розв'язання певних завдань.
2. Використання креативних та інтерактивних методів навчання на заняттях з іноземної мови впливає на розвиток ключових компетенцій студентів, збагачує процес навчання та підвищує його продуктивність.
3. Креативна методика надає можливість студентам швидко засвоювати фахову інформацію іноземною мовою. Це, у свою чергу, підвищує мотивацію вивчення іноземної мови.
4. Використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих,

хто навчає, і тих, хто навчається, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, конструктивній взаємодії, створенню доброзичливої атмосфери.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
 2. Вахрушева Т.Ю. Інтерактивні технології навчання як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності // Нові технології навчання. – К., 2007. – Вип. 47. – С. 64 – 69.

3. Николаева С.Ю., Шерстюк О.М. Современные подходы к преподаванию иностранных языков // Иностранные языки. – 2002. – № 1. – С. 39 – 46.
 4. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Київ-Вінниця, 2006. – 490 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Рацул Анжела Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.
Коло наукових інтересів: технології навчання іноземним мовам.

УДК 93/94:378.1/004.9

РОЗВИТОК АПАРАТНОГО ЗАБЕПЕЧЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Ренат РІЖНЯК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Впровадження інформатики у вищу освіту характеризується ступенем застосування інформаційних технологій у навчальному процесі, науково-дослідній роботі, моніторингу якості освіти, навчально-методичному забезпеченні та управлінні вишами. Дослідження еволюції апаратного, телекомунікаційного та технологічного забезпечення інформатизації педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) України протягом 1980-2010 років дасть можливість з'ясувати більш загальні проблеми становлення і розвитку інформатики – вивчення еволюції наукової думки про становлення інформатики як науки, про особливості та умови розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій педагогічній школі України. Крім того, з'ясування зазначених проблем зумовлює (безпосередньо) визначення методів оцінки матеріального та технологічного потенціалу окремо взятого ВНЗ, а також (опосередковано) означення складових частин методики визначення навчального та наукового потенціалу вишу.

Мета нашої статті – проаналізувати історію та закономірності комплектування комп'ютерною технікою, телекомунікаційним обладнанням та технологічним забезпеченням характерних представників педагогічних вишів України, студенти яких отримують базову підготовку з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), як правило, на протязі перших двох років навчання, а далі лише використовують і поглиблюють набуті знання при появі нових версій стандартного програмного забезпечення – отже, ІКТ в цих вишах є предметом для вивчення та

інструментом для творчого пошуку та всебічної обробки інформації. Досягнення мети дослідження ми проведемо шляхом розв'язання таких завдань: а) розкриємо еволюцію апаратного, технологічного та телекомунікаційного забезпечення інформатизації педагогічних ВНЗ протягом зазначеного періоду на прикладі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (НПУ), Херсонського державного університету (ХДУ), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (ЧНПУ), Житомирського державного університету імені Івана Франка (ЖДУ); б) у результаті проведення паралельного аналізу визначимо основні закономірності та основні етапи розвитку апаратного та програмного забезпечення інформатизації названих вишів; в) сформуємо загальні висновки щодо визначення основних етапів та закономірностей еволюції апаратного телекомунікаційного та технологічного забезпечення педагогічних вишів України протягом заявленого періоду. У процесі проведення дослідження та формулювання висновків до нього ми врахуємо результати вивчення особливостей апаратного забезпечення інформатизації Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладених нами в [9].

Зазначимо, що у процесі дослідження нами були використані конкретно-історичні та загальнонаукові методи. Зазначені методи наукового пошуку дали змогу не лише зрозуміти динаміку еволюції розвитку апаратного забезпечення інформатизації зазначених вишів,

але й одержати різнобічні дані про конкретні історичні події, факти, особистості.

Виклад основного матеріалу. У 1960 році в Київському державному педагогічному інституті ім. О.М. Горького (так називався на той час НПУ, ректором інституту була академік АПН СРСР М.М.Підтиченко) при кафедрі математичного аналізу (якою завідував проф. М.О.Давидов) створена навчально-наукова електронно-обчислювальна лабораторія (ННЕОЛ), оснащена двоадресною ламповою ЕОМ «Минск-1», яка складалася з трьох основних блоків – 32-розрядного арифметико-логічного пристрою, пристрою управління та оперативно-запам'ятовуючого пристрою з обсягом пам'яті 1024 комірки (1 кілобайт) [2]. Крім того, ЕОМ комплектувалася пристроєм введення даних в двійкових кодах на паперовій телеграфній стрічці, пристроєм виведення – друкуючий пристрій, за допомогою якого на вузькій паперовій стрічці друкувалися 8-розрядні десяткові числа, а також автономною вентиляційною системою, оскільки сотні електронних ламп виділяли досить велику кількість тепла. ЕОМ і названі пристрої обслуговували 3 інженерно-технічні фахівці. Ідейним наставником ННЕОЛ був професор М.Я.Лященко, який читав в ті роки курси лекцій з програмування, теорії алгоритмів, обчислювальної математики. 1964 року на базі кафедри математичного аналізу інституту було створено кафедру вищої математики, до якої відійшла і ННЕОЛ з усім її особовим складом. Очолив кафедру вищої математики доктор фізико-математичних наук, професор С.Ф.Фещенко. В ті роки на базі лабораторії інституту проходили програмістську і обчислювальну практику студенти всіх вищих педагогічних навчальних закладів України. 1975 року на базі ННЕОЛ було створено Головний обчислювальний центр Міністерства освіти УРСР (ГОЦ), який очолив тоді кандидат технічних наук В.Ю.Биков (нині директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України). Згодом ГОЦ було оснащено більш досконалими ЕОМ серії ЕС – спочатку «ЕС-1020», потім «ЕС-1022», «ЕС-1033». Обчислювальний центр надавав машинний час для проходження програмістської практики студентам фізико-математичного факультету та для виконання договірних науково-дослідних робіт викладачами і студентами фізико-математичного факультету педагогічного інституту. Такими роботами в ті часи керували М.І.Жалдак, Г.О.Михалін, Ю.С.Рамський. Роботи виконувались на замовлення Київського відділення Центрального науково-дослідного інституту зв'язку (м. Москва), Київського науково-виробничого об'єднання «Кристал», Київського науково-

виробничого об'єднання «Електронмаш», Київського політехнічного інституту та ін. 1980 року з появою програмованих мікрокалькуляторів (МК-56) при кафедрі вищої математики інституту (яку з 1980 року до 1985 року очолював М.І.Жалдак) було створено кабінет мікрокалькуляторів, де студенти могли самі вводити створені ними програми, налагоджувати їх, розв'язувати в автоматичному режимі нескладні обчислювальні задачі, отримувати разом з тим деякі програмістські навички і розуміння сутності алгоритмізації задач і програмування. Ці калькулятори були одними з перших зразків мікропроцесорної техніки в навчальних закладах України на той час. 22 квітня 1985 року в педінституті було створено кафедру основ інформатики та обчислювальної техніки, яку очолив член-кореспондент АПН СРСР (нині академік НАПН України), доктор фізико-математичних наук, професор, ректор інституту М.І.Шкіль. Комп'ютерні класи невдовзі були оснащені персональними комп'ютерами «Yamacha», які дуже швидко витіснили програмовані мікрокалькулятори та деякі інші ЕОМ: міні-ЕОМ «СМ-4», персональні комп'ютери «ДВК-2М», «Пошук» та ін. Програмування для комп'ютерів «Yamacha» здійснювалося машинно-незалежною мовою високого рівня MSX-Basic, комп'ютери мали вбудовану в ПЗП операційну систему MSX-DOS; перелік програмного забезпечення включав редактор текстів TOR, графічний редактор Painter, електронні таблиці MP (Multi Plane), системи управління базами даних dBase, деякі програмні засоби навчального призначення тощо. З розвитком комп'ютерної техніки комп'ютери «Yamacha» також досить швидко були витіснені сучасними ІВМ-сумісними комп'ютерами, оскільки вони мали досить скромні швидкодію процесора, ємність запам'ятовуючих пристроїв, телекомунікаційні можливості [2]. Згідно інформації МОН України кількість комп'ютерів навчального призначення у НПУ протягом 1991-2011 років зростає з 69 одиниць у 1991 році до 309 у 2008 році та до 943 одиниць у 2011 році (у тому числі підключених до мережі Інтернет з 278 у 2008 році до 943 у 2011 році), а показник забезпеченості навчальними комп'ютерними місцями на 100 студентів змінюється з 1 одиниці у 1991 році до 10 у 2011 році [5], [6], [7], [8].

У ХДУ 1985 року (на той час – Херсонський державний педагогічний інститут імені Н.К.Крупської) на кафедрі математики була відкрита секція інформатики. З метою забезпечення викладання дисциплін інформаційного циклу новостворену секцію було укомплектовано комп'ютерним класом ДВК-1 (8 дисплеїв для учнів та 1 дисплей для вчителя). 1986 року секція була укомплектована

другим дисплейним класу на базі комп'ютерів КУВТ-86 (12 учнівських комп'ютерів БК-00010 та 1 комп'ютер ДВК-2). На базі цих двох комп'ютерних класів у цьому ж році організована лабораторія обчислювальної техніки. У 1987-1988 навчальному році в інституті була організована кафедра інформатики та обчислювальної техніки, завідувачем якої обраний кандидат фізико-математичних наук Львов М.С. У цьому ж навчальному році інститут отримав клас японських персональних комп'ютерів КУВТ «Yamacha» та організував два дисплейні класи на базі великої ЕОМ ЄС. Це дало змогу суттєво підвищити якість викладання інформатики та методики її викладання. У 1988-1989 навчальному році інститут був укомплектований другим класом КУВТ «Yamacha-2», натомість морально застарілі класи ДВК-1, КУВТ-86 та дисплейні класи на базі ЕОМ ЄС були демонтовані та частково передані до шкіл області. У 1989-1990 навчальному році інститут укомплектовано комп'ютерним класом «Корвет» (10 учнівських місць та 1 вчительське). 1997 року була створена лабораторія кафедри інформаційних технологій, яка займалася обслуговуванням комп'ютерних класів «Yamaha» та кількох закуплених комп'ютерів АТ 486. Цього ж року були створені два комп'ютерні класи на базі ПК Pentium-150, а також була прокладена і запущена в експлуатацію перша локальна мережа, яка складалася з десяти комп'ютерів, встановлених у бухгалтерії, планово-фінансовому відділі та інформаційно-обчислювальному центрі (ІОЦ). У подальшому на базі лабораторії кафедри інформаційних технологій був створений експлуатаційно-технічний відділ комп'ютерної техніки та зв'язку, який згідно наказу № 754-Д від 09.09.2011 року «Про зміни у штатному розписі» був перейменований в експлуатаційно-технічний відділ забезпечення інформаційно-комунікаційної інфраструктури [3]. Згідно інформації МОН України кількість комп'ютерів навчального призначення у ХДУ протягом 1991-2011 років зросла з 52 одиниць у 1991 році до 451 у 2007 році та до 470 одиниць у 2011 році (у тому числі підключених до мережі Інтернет з 451 у 2007 році до 463 у 2011 році), а показник забезпеченості навчальними комп'ютерними місцями на 100 студентів змінився з 1 одиниці у 1991 році до 10 у 2011 році [5], [6], [7], [8].

У ЧНПУ (на той час – Чернігівському державному педагогічному інституті) у 1987-1988 навчальному році на базі кафедри математики та інформатики був організований кабінет обчислювальної техніки; у цьому ж навчальному році інститут отримав клас

японських персональних комп'ютерів КУВТ «Yamacha. Це дало змогу суттєво підвищити якість викладання інформатики та методики її викладання. У 1988-1989 навчальному році інститут був укомплектований другим класом КУВТ «Yamacha-2» та двома класами «Пошук-1» та «Пошук-2» [4]. У 1998 році за наказом ректора від 30.06.1998 р. на базі кафедри математики та інформатики і загальної фізики була створена кафедра інформатики і обчислювальної техніки. Метою такої реорганізації було підвищення якості підготовки студентів фізико-математичного факультету з інформатики та забезпечення викладання інформатики на інших факультетах вузу. На час створення кафедри були передані комп'ютерні класи «Пошук-1» і «Пошук-2», два класи «Yamacha», лабораторії радіотехніки та автоматики і обчислювальної техніки. З моменту заснування кафедри розпочався процес модернізації навчальних класів і лабораторій: за кошти, виділені університетом, протягом 2000-2006 років було придбано і встановлено 5 сучасних комп'ютерних класів, об'єднаних у локальну мережу з виходом в Інтернет, та обладнано сучасною апаратурою лабораторію автоматики і радіотехніки. Згідно інформації МОН України кількість комп'ютерів навчального призначення у ЧНПУ протягом 1991-2011 років зросла з 51 одиниці у 1991 році до 278 у 2007 році та до 334 одиниць у 2011 році (у тому числі підключених до мережі Інтернет з 106 у 2007 році до 334 у 2011 році), а показник забезпеченості навчальними комп'ютерними місцями на 100 студентів змінився з 1 одиниці у 1991 році до 9 у 2011 році [5], [6], [7], [8].

У ЖДУ (на той період – Житомирський державний педагогічний інститут) при кафедрі математики 1982 року було створено кабінет мікрокалькуляторів, де студенти могли самостійно програмувати, підлагоджувати створені для калькуляторів програми, розв'язувати в автоматичному режимі нескладні обчислювальні задачі, отримувати разом з тим деякі програмістські навички і розуміння сутності алгоритмізації задач і програмування [1]. Потім фізико-математичний факультет було оснащено першими персональними комп'ютерами «Пошук». У 1984 році на факультеті були відкриті курси з основ інформатики й обчислювальної техніки. Щороку понад 400 вчителів математики вивчали елементи програмування і практичної роботи на ЕОМ. Комп'ютерні класи невдовзі були оснащені персональними комп'ютерами «Yamacha», які дуже швидко витіснили програмовані мікрокалькулятори та персональні комп'ютери «Пошук». Протягом 10 років кінця ХХ століття кількість комп'ютерної техніки подвоїлася, причому на кафедрах університету

було вже станом на 2001 рік розміщено 13 комп'ютерних класів на 203 дисплейних місця. Викладачі й студенти вже мали змогу входити в Інтернет та користуватися електронною поштою. У 2001 році фактично було завершено створення корпоративної комп'ютерної мережі, почав працювати відділ експлуатації баз даних, комп'ютерних мереж та оргтехніки [1]. Згідно інформації МОН України кількість комп'ютерів навчального призначення у ЖДУ протягом 1991-2011 років зростає з 104 одиниць у 1991 році до 540 у 2008 році та до 619 одиниць у 2011 році (у тому числі підключених до мережі Інтернет з 499 у 2007 році до 619 у 2011 році), а показник забезпеченості навчальними комп'ютерними місцями на 100 студентів змінився з 3 одиниць у 1991 році до 14 у 2011 році [5], [6], [7], [8].

Таким чином, аналіз історії комплектування комп'ютерною технікою та телекомунікаційним обладнанням характерних представників педагогічних вищих навчальних закладів приводить до таких **висновків**:

1. У педагогічних вищих навчальних закладах технології, апаратна та програмна частини комп'ютерів, комунікації не були одночасно предметом, інструментом і засобом професійного вивчення, моделювання, проектування та управління. Через це комплектація таких вищих комп'ютерною технікою та телекомунікаційним обладнанням на пряму залежала від замовлення суспільства на підготовку вчительських кадрів відповідної кваліфікації у контексті володіння інформаційними технологіями та елементами інформатики. Як наслідок, реальна комплектація технікою та обладнанням у цих вищих розпочалася лише після оголошення загальнодержавної мети у відповідній постанові уряду СРСР щодо всеохоплюючого забезпечення комп'ютерної грамотності молоді шляхом здійснення невідкладних заходів щодо введення інформатики і обчислювальної техніки в навчальний процес усіх типів навчальних закладів.

2. У педагогічних ВНЗ наявність фінансових можливостей, матеріально-технічної бази та кваліфіковано підготовлених фахівців (як науково-педагогічних працівників, так і навчально-допоміжного персоналу) забезпечила необхідний рівень обслуговування власних інформаційних, технічних та телекомунікаційних потреб. Проте у цих вищих, в основному, були відсутні власні розробки щодо розв'язання необхідних для життєдіяльності навчального закладу функціональних задач. Такі університети (інститути), як правило, користувалися вже готовими продуктами, кожного разу обираючи оптимальне співвідношення між доступністю у

затратах на володіння програмним продуктом та якістю придбанної системи.

3. Еволюція апаратного, технологічного та телекомунікаційного забезпечення інформатизації педагогічних вищів в кінці ХХ – на початку ХХІ століття пройшла за такими етапами: 1) від середини 80-х років до початку 90-х років ХХ століття – початок підготовки студентів за дисципліною «Інформатика і обчислювальна техніка»; забезпечення курсової підготовки вчительських кадрів середніх навчальних закладів з інформатики і обчислювальної техніки; набуття першого досвіду роботи з комплектами навчальної обчислювальної техніки; 2) початок 90-х – кінець 90-х років – поява інформаційних (обчислювальних) центрів; перші спроби надання доступу до мережі Інтернет; проектування та прокладання комп'ютерної мережі на базі Ethernet; 3) кінець 90-х – перша п'ятирічка ХХІ століття – створення та розвиток груп технічної підтримки парку університету при інформаційних (обчислювальних) центрах; проектування та укладання магістральних (оптоволоконних) та локальних (скручена пара) мереж; початок масового комплектування комп'ютерних класів, автоматизованих робочих місць та серверних груп вищів необхідною технікою та програмним забезпеченням; 4) з 2005 року по сьогоднішній день – продуктивне використання мережі Інтернет та інформаційних технологій для виконання і підтримки статутної діяльності вишу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Історичний нарис Житомирського державного університету імені Івана Франка [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.zu.edu.ua/if.html>
2. Історія кафедри теоретичних основ інформатики Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ktoi.npu.edu.ua/index.php/en/istoriia-kafedry-2>
3. Історія Херсонського державного університету [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kspu.edu/About/HistoryKSU.aspx>
4. Історія кафедри інформатики та обчислювальної техніки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://fizmat.chnpu.edu.ua/index.php?pg=ist&ph=iot&id=iot>
5. Показники діяльності вищих навчальних закладів (III-IV рівень акредитації) / Розділ 7.15. Кількість навчальних дисплейних місць (1991-2011 р.р.). – Інформація МОН України.
6. Показники діяльності вищих навчальних закладів (III-IV рівень акредитації) / Розділ 7.20. Кількість навчальних дисплейних місць, підключених до мережі INTERNET (2007-2011 р.р.). – Інформація МОН України.
7. Показники діяльності вищих навчальних закладів (III-IV рівень акредитації) / Забезпеченість комп'ютерними робочими місцями на 100 студентів денної форми навчання (1991-2011 р.р.). – Інформація МОН України.
8. Показники діяльності вищих навчальних закладів (III-IV рівень акредитації) / Забезпеченість комп'ютерними робочими місцями, підключеними до мережі INTERNET, на 100 студентів денної форми навчання (2007-2011 р.р.). – Інформація МОН України.

9. Ріжняк Р.Я. Еволюція апаратного та телекомунікаційного забезпечення інформатизації Кіровоградського педуніверситету в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття / Р.Я.Ріжняк // Переяславський літопис: зб. наук. статей [ред. колегія: В.П.Кошур (голов. ред.) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 6. – С. 311–319.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ріжняк Ренат Ярославич – кандидат педагогічних наук, професор кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: методологія навчання математики, історія інформатики та інформаційних технологій.

УДК 37.012

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Олена САВЧУК, Світлана ПЕТРУНЯ (Одеса)

Постановка проблеми. Гуманістично – культуротворча парадигма освіти, як засвідчує науковий аналіз педагогічної літератури та практика навчання мистецьких дисциплін, передбачає насамперед цінність людини, свободу її думок, поведінки, вчинків, свідомого та правильного вибору тощо. Специфіка педагогічної діяльності передбачає формування високого морально-духовного, фізичного і психологічного потенціалу майбутнього фахівця. Сформованість системи загальнолюдських цінностей, орієнтованих на високу педагогічну культуру, моральні правила і норми, особистісні якості, які регулюють людську взаємодію, дозволяє підтвердити актуальність розгляду даного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Різні аспекти проблеми морально-етичного спрямування у формуванні гармонізації особистості з довкіллям знаходять відображення у наукових доробках таких учених, як Н. Абрамова, І. Бех, Л. Божович, А. Донцов, І. Зязюн, І. Кон, Г. Короткова, З. Курялнд, О. Сухомлинська, О. Яцій і ін.

Питання регулювання викладання дисципліни безпеки життєдіяльності та визначення державних вимог до результатів освіти досліджують науковці (В. Биков, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатович, В. Шиян та ін.) [3; 4; 5].

З огляду на актуальність та теоретичну значущість зазначеної проблеми, **метою поданої статті** є висвітлення проблеми формування морально-етичної культури, засад організації дидактичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з позиції специфіки викладання безпеки життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Демократизація соціальних процесів вимагає від системи вищої освіти посилення виховної функції, активізація якої неможлива без досягнення належного рівня морально – етичного, духовного, інтелектуального і

фізичного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для професійного становлення майбутнього вчителя музики необхідні не тільки знання, які дають сучасні вищі навчальні заклади, а й сформованість у молоді морально-етичних норм, які мають на меті досягнення злагоди і толерантності по відношенню до мікро і макросередовища, досягнення гармонізації з природою, яка є біологічною основою зміцнення здоров'я людини і її щасливого існування, гармонії між біосферою і ноосферою, природним і соціальним.

Оскільки людина живе в суспільстві і залежить від нього, то події, які відбуваються в окремій країні та у світі в цілому, змушують її переглянути свою систему цінностей. На жаль, сучасна молодь, орієнтуються на особистісні цінності, які є важливими для облаштування власного життя. Відбувається відчуження людини від суспільства, від інших людей.

Учені класифікують особистісні цінності за наступними групами:

- до першої групи особистісних цінностей відносять матеріальні (тобто все те, що підтримує фізичну і розумову активність людей) – здоров'я, безпеку праці, матеріальний добробут, професійну майстерність та ін.);
- до другої групи відносять соціальні цінності (соціальну повагу, соціальні досягнення, соціальну активність тощо). Вони впливають на мотивацію особистості, формують її концепцію істини і справедливості, свободи і відповідальності, сенсу життя, добра й зла та ін.;
- до третьої групи відносять найбільш абстрактні цінності - духовні, або моральні (які поділяють на пізнавальні, естетичні, гуманістичні та ін.). Саме моральними цінностями визначаються установки на взаємодію та спілкування між людьми.

Мораль є формою суспільної свідомості, спрямованою на ствердження самоцінності людини, її прав на гідне і щасливе життя. Це те, що у реальному житті керує поведінкою людини.

Методологічною основою морального виховання є етика – наука про мораль, природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємин між людьми в суспільстві [6, с. 414–418].

Морально-етична культура є загальнолюдською моральною цінністю, так як її вимоги мають загальне і необхідне для людства значення. Саме її формування базується на загальноприйнятих моральних нормах, які містять:

- знання загальних моральних принципів, вміння їх «переплавляти» в переконання;
- культуру етичного мислення, тобто здатність морального судження;
- культуру почуттів, здатність до співпереживання, вміння прийти на допомогу;
- культуру поведінки, тобто перетворення знань про моральні принципи у повсякденну норму вчинків;
- етикет, тобто зовнішній прояв моральної культури, манери поведінки.

Виходячи з вищезазначеного, «морально-етична культура» розуміється нами як сукупність взаємопов'язаних принципів, норм, правил, дій, пов'язаних з особистісним та професійним розвитком майбутнього вчителя, його вихованістю, проявом соціальних потреб та інтересів.

Музичне мистецтво, як відомо, має неабиякий емоційний вплив на внутрішній світ людини, формує її духовність, спрямовує на прагнення до морального виховання, вдосконалення моральних якостей, стимулює до переживання почуттів, впливає на розвиток загальних психічних властивостей, на морально-естетичні ідеали особистості.

Майбутні бакалаври (молодші спеціалісти) за робочою програмою навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» оволодівають сукупністю загальнокультурних та професійних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності у відповідних напрямках підготовки для вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій. Якісну підготовку майбутніх викладачів музичного мистецтва забезпечує комплексна педагогічна система, що охоплює вивчення як фахових дисциплін, так і психолого-педагогічних дисциплін.

Державні документи: Конституція України (1996), Національна стратегія розвитку освіти і України на 2012- 2021 роки, Закон України «Про вищу освіту» (2002), «Про захист суспільної моралі» наголошують на підтримку загальнолюдських цінностей, прав людини, виховні можливості, національні ідеї, мистецтва і культури, участі молоді у соціальному та культурному житті.

Передумовою успішного розв'язання завдань навчання є звернення викладацького складу до проблем вихованості та моральної культури студентів. Нажаль, у суспільстві відбувається зниження духовного потенціалу молоді, зміна світоглядних позицій, їх життєвих та духовних орієнтацій. Відтак, ми помічаємо руйнування цілісності душі, дисбаланс духовних почуттів, що в свою чергу призводить до знецінення суб'єктивних аспектів життя. Тому постає проблема у формуванні громадянина, людини морально-етичної культури під час проведення занять з безпеки життєдіяльності.

Так, розділ «Людина як елемент системи «Людина – життєве середовище» висвітлює питання психіки людини і її безпеки, значення нервової системи в життєдіяльності людини, якості, риси, емоційні якості людини, роль біоритмів, вплив негативних факторів на здоров'я людини. Важливим для студента під час вивчення перелічених тем є розуміння сенсу певної моральної норми, звичаю або принципу і їх доцільності в конкретній ситуації, зіставлення почуттів, мислення, поведінки з вічними моральними цінностями та етичними принципами й нормами, які активізують прагнення студента до особистісного самовираження, до самоствердження людської гідності. Це дозволяє керувати відносинами з іншими людьми на засадах моральних цінностей.

Розглядається середовище перебування та життєдіяльності людини (природне, соціально-політичне, техносфера, ноосфера). Важливим, на таких заняттях - звернути увагу на гармонізацію відносин між людиною і природою, надати їм етичного сенсу і змісту, проводити взаємозв'язок між формуванням морально-естетичних почуттів і потреб особистості. Вказати на приналежність людини до частини природи, яка повинна нею сприйматись, оцінюватись та удосконалюватись з естетичної спрямованості. Це дозволить сформуванню естетичні потреби молоді, викликати необхідність потреб щодо збереження, примноження та захисту навколишнього середовища.

Так, В. І. Вернадський наполягав на тому, що наукові знання, культура цивілізації, духовне життя людства не можна розглядати як неупорядковані стихійні процеси, що існують незалежно від природних процесів всесвіту, наголошуючи на тому, що: « людина не є випадковим і вільно діючим явищем, яке існує незалежно від (біосфери і ноосфери)», «...а наукові знання, що проявляються як геологічна сила і створюють ноосферу, не можуть призводити до результатів, які суперечать тому геологічному процесу, що створив людину» [1, с. 132-133]. Як бачимо, означене дає підставу

стверджувати про важливість формування морально-етичної складової людини.

Важливим, на заняттях з вищезазначеної дисципліни є вироблення та підтримка правильної морально-етичної позиції молоді, яка виробляється студентом шляхом вивчення дій інших людей, аналізом власних дій, міркуваннями над сенсом життя, самоаналізом, самоосвітою, усвідомлення своєї самоцінності, здатності до об'єктивної самооцінки, наявності високого рівня самосвідомості, моральної рефлексії, культури почуттів і вольових якостей. Не вистає мати окремі позитивні риси, вони ще повинні доповнювати одна одну, створюючи загальну картину морально-етичної поведінки особистості.

На заняттях з безпеки життєдіяльності під час вивчення розділу «Небезпеки життєдіяльності у виробничій діяльності та побуті. Засоби їх попередження» розглядаються такі питання як: біологічні, хімічні та психофізіологічні фактори небезпек; розумова діяльність та загальна характеристика трудової діяльності, розгляд втрати та факторів, які до неї призводять. Дотримання здорового способу життєдіяльності вбачається як одна з найскладніших етичних проблем виховання студентської молоді.

Необхідність формування здорового способу життя серед майбутніх педагогів об'єктивно зумовлена загостренням екологічних проблем, посиленням урбанізаційних процесів, що пов'язані з відривом людини від природних умов і чинників життєдіяльності.

Здоровий спосіб життя є не лише важливою морально-етичною категорією, але й провідною етичною нормою, яка має бути притаманною повноцінному, відкритому, культурно досконалому суспільству [2, с.214].

Такі розділи дисципліни «Безпека життєдіяльності» як «Небезпеки життєдіяльності у виробничій сфері та побуті. Засоби їх попередження», «Небезпеки що ведуть до надзвичайних ситуацій та заходи зниження їх наслідків» піднімають питання антропогенного впливу на навколишнє середовище, розкривають сутність соціальних та політичних небезпек, розгляд небезпек в сучасному урбанізованому середовищі, природно-техногенних та комбінованих небезпек. Такі теми потребують на теоретичних та практичних рівнях здійснення аналізу соціальних і природних процесів, проведення взаємозв'язку духовного і матеріального виробництва, розкриття причин екологічних проблем, загострення відносин між людиною і природою та втручанням людини в природні процеси.

Відомий педагог В.О.Сухомилинський наголошував на тому, що «в природі немає

ніякої магічної сили, яка безпосередньо впливає на розум, почуття і волю, природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки» [7, с. 176].

Тільки за такої умови можливі позитивні зрушення у розв'язанні екологічних проблем, що турбують людство. Тому гармонізація відносин між людиною і природою, надання їм етичного сенсу і змісту має бути провідною метою формування екологічної культури вчителя. Утворення особистих якостей, що характерні

Формування морально-етичної культури майбутніх учителів музики на заняттях з безпеки життєдіяльності передбачає наступні завдання:

- розвиток екологічного виховання, що передбачає формування моральних почуттів, свідомості і потреб, що створюють передумови для гармонізації моральних відносин між майбутнім учителем і природою;
- розвиток естетичного виховання, що викликає почуття прекрасного у природі, цінування, шанування і примноження об'єктів природної краси.

Істотним є і те, що викладання безпеки життєдіяльності у вишу повинно носити морально-етичну спрямованість, піднімати питання загальнолюдських норм моралі, здійснювати виховну функцію, забезпечувати активну життєву позицію та інші риси, гідні достойної поведінки майбутніх викладачів музики. Ступінь морального розвитку, що проявляється у культурі моральної свідомості, культурі моральних почуттів та моральній поведінки, характеризує рівень моральної культури майбутніх учителів музики їх світоглядні позиції, етичні знання і переконання; спроможність довіряти, поважати, співпереживати людям; спосіб здійснення в моральній практиці особистих міркувань і почуттів, ступінь їх перетворення в повсякденну норму поведінки.

Відтак, здійснення роботи, орієнтованої та направленої на сукупність перелічених загальнолюдських цінностей майбутнього вчителя музичного мистецтва буде впливати на їх особистісних та професійний розвиток, культуру вихованості, позитивний прояв соціальних потреб та інтересів.

Висновки. Формування морально-етичної культури є процесом тривалим і багатограним, пов'язаним із системою життєвих позицій та цінностей особистості, результат якого залежить від накопичення життєвого досвіду та створення загальної світоглядної картини світу. Вищезазначене наголошує на необхідності врахування аспектів розвитку морально-

духовного, естетичного і культурологічного потенціалу майбутнього вчителя при плануванні та здійсненні педагогами навчальної та виховної роботи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 258 с.
2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя. – Монографія / Донцов Анатолій Васильович. – Х.: ХНУ імени В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
3. Желібо Є. П. Проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у ВНЗ України / Є. П. Желібо, І. С. Сагайдак // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 12. – С. 35-36.
4. Запорожець О. І. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисципліни «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці» та «Цивільний захист» / О. І. Запорожець, А. В. Русаловський, В. М. Заплатинський, Б. Д. Халмурадов // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 11. – С. 11-13.
5. Ігнатівич М. В. Проблеми викладання курсу «Безпека життєдіяльності» студентам економічних

спеціальностей / М. В. Ігнатівич, В. Ю. Худолей // *Безпека життєдіяльності*. – 2007. – № 10. – С. 42-43.

6. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: [навч. посібник] / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.

7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Изд. 7-е – К.: Рад. школа, 1981. – 382 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Савчук Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальнотехнічних дисциплін та технологічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Коло наукових інтересів: навчально-виховний процес, безпека життєдіяльності, самореалізація, педагогічна підтримка студента.

Петруня Світлана Вікторівна – студентка 5 курсу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Коло наукових інтересів: навчально-виховний процес, безпека життєдіяльності, самореалізація, педагогічна підтримка студента.

УДК 37.372.03.

ПОГЛЯДИ С.Ф. РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія ТАРАПАКА, Аліна МАРТИН (Кіровоград)

Постановка проблеми. Відродження й розвиток української педагогіки в самостійній Українській державі стало насущною проблемою нашого часу. Приклад життя й творчості, педагогічна й просвітницька діяльність, творча спадщина видатних вітчизняних педагогів, заборонених чи навмисно замовчаних тоталітарним ладом, відіграє в цьому процесі визначальну роль. Це тим більш важливо, що Україна багата на талановитих педагогів, які заслужили світової слави й честі не тільки в своїй вітчизні, але у всієї світової цивілізації.

Історія розпорядилася так, що український народ на багато століть втратив свою незалежність і державність. Але в умовах чужої окупації він самостійно боровся за відновлення своєї держави, за збереження національної культури і національної школи.

Вагомий внесок у розвиток дошкільної освіти, зокрема морального виховання дошкільників зробила Софія Федорівна Русова. Праці Софії Русової – не тільки історичний факт, а й цілком сучасний із сьогоднішніх позицій погляд на загальну проблему моральної освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації духовно-морального виховання і навчання.

С.Русова продовжила вивчення ідей морального виховання, які були закладені Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребелем, К.Д.Ушинським,

популяризувала праці своїх сучасників, а саме: О.Декролі, М. Монтессорі, Д. Дьюї, П.Ф. Лесгафта та багатьох інших зарубіжних і вітчизняних учених. С. Русова стверджувала, що моральне виховання може бути ефективним лише тоді, коли воно починається з наймолодшого віку дитини та має цілеспрямований та планомірний характер. Освітня діяльність і педагогічна спадщина С.Ф.Русової не залишилися непоміченими як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До числа перших дослідників, які започаткували процес відродження педагогічної спадщини С. Русової, входять такі педагоги як Н. Дічек, І. Зайченко, В. Качкан, Т. Ківшар, Є. Коваленко, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Сухомлинська, які висвітили цілу низку проблем теоретичної, методичної та практичної спадщини С.Ф.Русової. За результатами вивчення бібліографії досліджень педагогічної спадщини було виявлено значну кількість наукової інформації, яка представлена у бібліографічних довідниках, окремих розділах книг із історії педагогіки, дисертаціях, фахових і публіцистичних статтях. Ці напрацювання широко застосовуються в сучасній науковій та педагогічній практиці. Вивченню життєвого, творчого шляху та спадщини Софії Русової присвятили свої дисертаційні дослідження Г. Груць, І.Пінчук, Л. Гонюкова, О.Джус, Н. Маліновська, О. Пшеврацька, ВА. Сергєєва,

О.Пеньковець, О.Таран, О.Фролова. Проблема розкриття творчої спадщини видатного педагога, просвітителя, громадського діяча, автора багатьох досліджень із педагогіки, історії, географії, дошкільної та позашкільної освіти знайшла відображення у працях багатьох сучасних науковців (Л.Д. Березівська, Л.П. Вовк, І.В. Зайченко, Г.П. Пустовіт, О.В. Сухомлинська та інших).

Метою статті є проаналізувати ідеї та погляди Софії Русової щодо засад організації морального виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Софія Русова увійшла в історію світової педагогіки як відомий теоретик дошкільного виховання дитини, запропонувавши власну систему дошкільного виховання, в основу якої покладено ідею виховання дошкільнят на національному ґрунті.

Особливу увагу С. Русова приділяла концепції національного виховання над якою працювала багато років, це, власне, основна ідея і тема що об'єднує більшу частину її досліджень.

У праці «Дошкільне виховання» С. Русова опрацьовує вихідні положення про значення національної системи виховання. Серед них основні:

- Міцнішою нацією в наш час виявляє себе та, яка краще за інші вичерпала у вихованні свої глибокі національні скарби і дала вільний розвиток національній психології – Німеччина, Англія, Японія

- Національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості.[6]

- Національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами та націями [7].

На формування концепції національної освіти С. Русової суттєво вплинув стан початкової освіти і педагогічної науки в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Початкова освіта цього періоду була представлена найреакційнішою теорією, яку обстоювали педагоги офіційного, релігійно-монархічного напрямку правлячої еліти, які визначали зміст початкової освіти в народній школі як засвоєння формальних навичок читання, письма, рахунку.

Альтернативу такому змісту навчання в початковій освіті висували педагоги демократичного напрямку: Х. Алчевська, С. Васильченко, Б. Грінченко, Т. Лубенець, С. Русова, Я. Чепіга. Вони прагнули замінити схоластичну, авторитарно-догматичну

відірваність навчання учнів від життя новою педагогічною системою, яка б задовольняла життєві потреби народу. Загальна початкова освіта, на їхню думку, покликана забезпечити науковість змісту і методів навчання, умови для виявлення самостійності й активності учнів, розвитку їхніх інтелектуальних сил і творчих здібностей. Такий стан початкової освіти в досліджуваний період свідчив про те, що державна політика в галузі освіти не враховувала потреби соціального, економічного і культурного розвитку суспільства [5].

С. Русова спрямовувала свої концептуальні ідеї на створення національної системи освіти, стверджуючи, що «ідея національної школи вже пустила міцне коріння в ґрунті всевітнього виховання. Намагання усіх народів до забезпечення своєї власної державної і культурної незалежності повертають її до національної школи, бо усім уже зрозуміло, наскільки нація, яка пройшла через таку школу, буде дужчою другої нації, яка її не проходила. Школа – великий фактор для остаточного формування нації... Перш ніж уяснити собі, що означає «національна?»»[10, с. 126]

У своїх педагогічних працях С. Русова детально проаналізувала як принцип індивідуалізації, який вона сприймала як головну вимогу справедливого виховання, що повинно формувати індивідуальну моральну свідомість кожної дитини, так і принцип соціалізації виховання: «людина стає людиною лише в громаді» [9, с. 17].

Соціальне виховання розвиває в дитини ті особистісні риси, які дадуть їй змогу стати найкращим громадянином. Стара школа цілком ігнорувала об'єднання, учні виховувались як окремі суб'єкти, підготовлені для якоїсь кар'єри або спеціальності. Однією з провідних ідей виховання дітей С. Русової, що значно впливає на соціалізацію особистості, була ідея виховання в колективі, в основу якого педагог ставила суспільну мету і спільну діяльність, спрямовану на її досягнення [9].

С. Русова виокремила «соціальні одиниці», які найефективніше впливають на виховання дітей:

- родина («але треба, щоб у неї не вимагалось занадто великого підлягання дитини авторитетові батьків»);

- дошкільні заклади (ясла для немовлят, дитячі садки, дитячі хати, ігрові майдани);

- школа, «в якій соціальні потреби й змагання мають урівноважитися, і з якої мають виходити, ані люди законсервовані в традиціях минулого, ані мрійники-ідеалісти, не здатні до практичного сучасного життя». [12, с. 150].

На переконання С. Ф. Русової, виховання справжнього громадянина своєї держави

потрібно розпочинати з наймолодшого віку, оскільки національна самосвідомість закладається в людині з перших років її життя. Учена розробила мету і завдання дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми, методи організації навчально-виховного процесу. [6]

Жодна дитина не народжується з готовою ідеєю морального обов'язку, відзначала С. Русова, але чим жвавіше живе в особистості почуття симпатії, тим міцніше та легше розвивається в ній почуття соціального обов'язку, яке й мусить бути виховане соціальною педагогікою.

Формування моральної поведінки людини починається з малку, в сім'ї, з елементарного поєднання одержуваних дитиною моральних знань із найпростішими моральними діями та вчинками. Нормою тут є зовнішня вимога, яка йде від дорослої людини. На її основі в дитини розвивається свідомо поведінка, виникають зачатки самоконтролю, вона починає діяти на основі внутрішніх спонук, а виконання норм стає мотивом її моральної поведінки [6, с.71]. Справу виховання бажано якнайчастіше пов'язати з природними нахилами дитини та з вимогами життя, в якому дитина перебуває, зі світоглядом її народу, з психологією її нації. Національне виховання дітей дає певний ґрунт для зміцнення моральних сил дитини – й відродження душі народу. Національне виховання виробляє у людині не половинчастого діяча, який діє на основі хисткої моральності, а міцну, цільну особу.

Софія Русова стверджує, що справжнє виховання не може починатися на порозі школи, а мусить вестися упорядковано з перших днів, бо воно складається з добрих звичок, з перемоги над «...шкодливими інстинктами й з розвитку добрих. ...До 8 літ, цебто до часу, коли дитина вступає уперше в школу, вона вже має той або інший склад душевних сил і в змаганні, з якими інший раз школі доводиться чимало сперечатися, приходиться й дитині переживати важкий розрив усього того, що протягом її життя складалося під впливом родинних умов» [6, с. 68].

У своїх педагогічних працях С. Русова неодноразово підкреслювала, що серед моральних факторів виховання головне місце належить родині, де дитина набирається перших вражень з перших днів свого життя. Педагог розкрила роль родини у вихованні дитини, наголошуючи на тому, що « в родинному житті кожна дитина є живою клітинкою... а родинне виховання залишається ще такі найкращим природним осередком для дітей.

С. Русова великого значення надавала всебічному й гармонійному розвитку

особистості дитини засобами використання в навчально-виховній роботі народних традицій та календарно-обрядових свят, зазначаючи, що «свята можна пристосувати до етнографічних свят нашого народу: на Різдво – вечір колядок, вечір вертепу, ялинка та ін.; весною – вечір русалчин, вечір веснянки; можна зробити дуже гарно день першої сянки, першої посадки дерев тощо. В кожному святі треба єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, красне й радісно-веселе.

Через естетичне сприймання природи поглиблюється і збагачується почуття патріотизму, любові до рідного краю, свого народу, Батьківщини. Це почуття потрібно плекати систематично, в усіх навчальних закладах з учнями різних вікових категорій, причому результат буде залежати від того, наскільки виховання буде «поставлене на національний ґрунт». «Адже ми, наголошувала С. Русова, можемо любити тільки те, що ми знаємо, а тому необхідно ознайомити дітей зі своєю місцевістю – річкою, лісом, озером, найближчим селом, містом, рослинним і тваринним світом свого краю» [18, с.123].

С. Русовій належать педагогічні ідеї щодо морального виховання дошкільників. Важливим завданням виховання в українському національному дошкільному закладі, за С. Русовою, є моральне виховання дошкільників як «гармонія індивідуальної волі й суспільного гуртового порядку» [15, с. 230]. Відведення провідної ролі моральному вихованню у здійсненні загальної мети виховання – «вितворити... людину в найкращому значенні цього слова», – звучить лейтмотивом багатьох творів С. Русової, виражаючи гуманістичну спрямованість її педагогічних ідей.

На думку С. Русової у роботі нової української школи важливе місце відводиться моральному вихованню, головним завданням якого є вироблення характеру. Людину ми найбільше цінимо не за її знання, а за її характер, – він найбільше важить у відносинах людей між собою, він дає змогу людині осягнути найвищі моральні блага» [2, с. 46].

Вчена звертала особливу увагу на вироблення у дошкільників через гру, працю, спілкування моральних звичок, а саме: звички до порядку, звички до чистоти, доброго товаришування, стриманості, уважності, мужності, що значно впливатиме на інтелектуальний і моральний розвиток дитини.

Розкриваючи мету, завдання, зміст, методи і чинники морального виховання, С. Русова вказала деякі шляхи і засоби його реалізації: розвивати почуття ласки до всього живого; вимагати від дитини свідомої акції на допомогу чужій людині, якщо вона в біді; впливати на

почуття дитини оповіданнями, де моральне добро якнайкраще вимальоване і викликало б у неї бажання перейняти чудовий зразок; зразок учителя – головний моральний вплив [2, с. 63].

Великого значення у моральному становленні дитини педагог надавала естетичному вихованню. Вона зазначала, що коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла та приваблива, вона впливає на настрої, спонукає до доброї поведінки. Обов'язковою умовою, джерелом естетичного виховання в розумінні С. Русової є загальний вигляд дитячого садка, школи, самих учнів, їх оточення. У всьому повинна бути чистота, охайність. Ці риси С. Русова вважала першими моральними звичками дитини [6, с.124]. Через сприйняття краси у людини формується емоційно піднесене ставлення природи, людини, світу речей, розвивається повага до людської праці. Софія Русова була глибоко переконана у необхідності виховувати всебічно розвинену особистість.

Центральною фігурою в концепції С. Ф. Русової є особистість, дитина з її природними задатками, здібностями, потребами. У працях ученої знаходимо її міркування щодо визначення понять «особистість», «індивідуальність», з'ясування умов, чинників і шляхів формування та розвитку особистості дитини дошкільного віку. Надзвичайно актуальною ця думка є в умовах сьогодення і прослідковується в державних документах. Так, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість.

Із-поміж засад нового Базового компонента дошкільної освіти визначено, зокрема: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури; повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника.[6]

Учена була переконана, що не існує межі між естетичним і моральним вихованням, оскільки «естетичне виховання готує в серці ґрунт для почуттів моральних» [16, с. 121]. Пізнання дитиною природи породжує і збагачує почуття патріотизму, любові до рідного краю, свого народу, Батьківщини. Вчена радила здійснювати з дітьми близькі й далекі екскурсії, організувати в кожній дитячій установі музей рідного краю, складений переважно з дитячих колекцій.

Моральне виховання дітей, за її переконанням, може бути ефективним лише тоді, коли воно має цілеспрямований характер і здійснюється планомірно, починаючи з

наймолодшого віку дитини, ґрунтуючись на національній основі. Ввійшовши в історію педагогічної думки як визначний теоретик дошкільного виховання дитини, спочатку С. Русова впроваджувала фребелівську систему виховання, однак педагогічний досвід вихователя дозволив їй зробити висновок, що вона характеризується відірваністю від життя [16].

Відмінною особливістю педагогічної концепції С. Русової було органічне поєднання естетичного і морального як взаємообумовлюючих компонентів виховного процесу. Важливого значення у зв'язку з цим в процесі морального становлення особистості дитини С. Русова надавала живому спілкуванню з природою, естетичним враженням, якими б збагачувалася духовна природа особистості під час такого спілкування. Дослідниця зазначала, що «коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрої, надихає на добру поведінку як серед природи, так і в людському колективі» [5, с. 124].

Висновки. Отже, С. Русова – видатний український педагог, видавець, письменниця, активна громадська діячка, щира подвижниця української національної культури й стійкий борець за самостійну Українську державу, організаторка національного руху українського жіноцтва. Вона створила надзвичайно цікаві й глибоко наукові твори про українське дошкільня й український національний напрямок виховання дошкільнят і молодших школярів. С. Русова теоретично та практично впровадила концепцію українського дитячого садка, яка містить три складові: мету виховання і завдання дитячого садка, основні принципи, зміст роботи дитячого садка. Варто відзначити, що педагогічна ідея українського дитячого садка була сформована С. Русовою на основі вивчення світової педагогічної думки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) – журнал Вихователь-методист дошкільного закладу. – Київ 2012. – с. 63
2. Зайченко І. В. С. Русова про мету завдання дошкільного виховання / І. В. Зайченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка – Чернігів, 2009. – 184 с. – С. 4. – (Серія «Педагогічні науки», вип. 71).
3. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень: навч. посібник / В. В. Ковальчук. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 240 с.
4. Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі (Середовище) / М. Монтессорі // М. Монтессорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
5. Ніколенко Л.Т. Теоретичні засади навчання і виховання молодших школярів у педагогічній спадщині Я.Ф. Чепіги: Дис...канд.пед.наук:13.00.01 / Ніколенко Лідія

Тимофіївна; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. – К., -2000. – 201 с.

6. Русова Софія Дошкільне виховання [Текст] / С. Русова // Вибрані педагогічні твори / Софія ; Упор. Проскура О.В. — К.: Освіта, 1996. — С. 34–184.

7. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання // С. Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. / За ред. Є.І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – С. 171 – 258.

8. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа / С. Русова. – Лейпциг – Катеринослав, 1924. – 153 с.

9. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – Катеринослав-Лейпциг: Українське видавництво в Катеринославі, 1924. – 150 с.

10. Русова С. Національна школа / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. Ч. 1 С. Русова. – К.: «Либідь», 1997. – С. 125-129

11. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

12. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. / С. Ф. Русова; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: «Либідь», 1997.

13. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.

14. Русова С. Ф. Націоналізація школи / С. Русова // Русова С. Вибрані педагогічні твори С. Ф. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

15. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага: Український громадський видавничий фонд, 1924. – 123 с.

16. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори С. Ф. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

17. Фролова О. Поняття національного виховання у філософсько-освітньому вченні С. Русової / О. Фролова // Українознавство, 2006. – № 3 – С. 187-198.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Тарапака Наталія Володимирівна - завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: моральне виховання дошкільників у педагогічній спадщині С.Ф. Русової

Мартін Аліна Миколаївна - доцент кафедри методики дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук.

Коло наукових інтересів: зміст природничої освіти і моральне виховання дошкільників.

УДК 338.48

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОДОРОЖЕЙ ТА ЕКСПЕДИЦІЙ З УЧНІВСЬКОЮ ТА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Людмила ТИМЕНКО (Київ)

Постановка проблеми. В сучасних педагогічних закладах, що спеціалізуються на природничих дослідженнях, не можливо бути викладачем без базової підготовки в галузі краєзнавства та туризму. Педагог має науково розуміти природу, читати її, як відкриту книгу, і застосовувати методично-дидактичні прийоми, засоби і методи навчання для ефективного формування краєзнавчих і туристичних знань студентами педагогічних університетів. «І з боку змісту, і з боку методів роботи та підходу – завжди необхідно прикладати принципи «краєзнавчого ухилу» [3, с. 6]. Сучасний розвиток освіти вимагає від майбутніх учителів географії обізнаності з питань наступності в навчанні, а суспільні зміни – уміння формувати цілісні краєзнавчо-туристичні знання на основі живого контакту з природою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що за останні роки роль краєзнавчо-туристської роботи в освіті значно підвищилася. Про це свідчить той факт, що, при отриманні ряду спеціальностей («Географія і біологія», «Біологія і географія», «Географія і фізична культура», «Географія та історія»), майбутнім учителям присвоюється кваліфікація «Організатор краєзнавчо-туристської роботи». Крім того, відповідно до національної програми «Освіта» («Україна ХХІ ст.») розробляються

концепції неперервної освіти з усіх навчальних предметів, у тому числі й краєзнавчо-туристського напрямку [9].

Питання нерозривного зв'язку теорії з практикою під час засвоєння краєзнавчо-туристичних знань висвітлені в працях: О. В. Бондаренко, А. В. Даринського, О. Ю. Дмитрука, М. Ю. Костриці, М. П. Крачила, М. І. Кузьми-Качур, Я. Б. Олійника, Г. П. Пірожкова, К. Ф. Строева, О. В. Тімець, П. Г. Шищенка та інших. Вони роблять акцент на тому, що вивчення рідного краю на практиці сприяє поліпшенню засвоєння навчального матеріалу студентами природничих спеціальностей, а також формуванню у них стійкої системи знань, умінь та навичок. Саме тому проведення краєзнавчих екскурсій, подорожей та експедицій є практичною стороною для засвоєння географічних, краєзнавчих та туристичних знань.

Метою статті є визначення особливостей організації подорожей та експедицій з учнівською та студентською молоддю

Виклад основного матеріалу. Туризм – це подорож (похід), який переслідує спортивні і оздоровчі цілі, поєднані з цілями освітніми, що досягаються в процесі знайомства з місцями, в яких проводиться подорож. Туристська подорож – походи по рідному краю, котрі включають у

себе багато такого, що пов'язує їх з краєзнавством [8, с. 64]. В той же час туризм допомагає розвинути в студентів таку важливу рису, як самостійність, вчить спостережливості та орієнтуванню на місцевості. В туристичних подорожах кожному студенту випадає можливість проявити свої здібності, котрі будуть спрямовані на краєзнавче вивчення рідного краю, формування практичних навичок та виявлення товариських здібностей в незвичних для студентства умовах.

Сучасний туризм має значні ресурси для формування в молоді екологічного світогляду та екологічної культури. У процесі туристичних подорожей є можливості для розвитку в студентів ціннісного ставлення до навколишнього середовища з одночасним отриманням знань у різних галузях: екології, географії, краєзнавстві, біології та історії [7, с. 3].

Туризм виступає однією з привабливих форм освіти та розширення світогляду людини.

Важливою формою краєзнавчої роботи виступають туристичні походи. Туризм сприяє різносторонньому розвитку, приносить моральне задоволення, фізично загартовує, виховує товариськість, силу волі, повагу до колективу [5, с. 5].

Студентський туризм – це гармонійний засіб розвитку молоді, який реалізується в формі відпочинку та суспільної діяльності, характерними структурними компонентами якого є: подорож, похід, екскурсія.

Правила проведення туристичних подорожей з студентською молоддю є обов'язковими для всіх навчальних закладів, установ та організацій освіти. Дія цих правил поширюється на студентські туристичні групи незалежно від місця проведення подорожі, для яких навчальний заклад або інша організація освіти виступає як організація, що проводить подорож.

Учасники та організатори туристичних подорожей зі студентською молоддю під час підготовки та безпосередньо під час подорожі мають керуватися Законом України «Про вищу освіту» [1], Законом України «Про туризм», та іншими законодавчими актами України.

До туристичних подорожей зі студентською молоддю належать спортивні туристичні походи, експедиції, екскурсії, які проводяться за заздалегідь розробленим керівником групи маршрутом із зазначенням терміну його проведення.

Туристичні походи за формою їх організації, цілями і задачами поділяються на: спортивні, тренувальні та туристичні експедиції. Основним завданням спортивних походів є проходження маршруту певної категорії

складності, виконання спортивних нормативів. Спортивні туристичні походи можуть бути організовані з таких видів туризму: пішохідного, лижного, гірського, водного, велосипедного, спелео, автомобільного, мотоциклетного.

Залежно від технічної складності, кількості природних перешкод, протяжності та тривалості походи поділяються на категорійні – з I до VI категорії складності та не категорійні. До не категорійних походів належать походи, що мають складність, протяжність або тривалість, меншу від встановленої для маршрутів I категорії складності, – 3-денні походи, та походи 1, 2, 3 ступеня складності.

Категорія складності походу визначається відповідно до класифікації маршрутів (переліку класифікованих туристичних спортивних маршрутів), перевалів, печер тощо.

Туристичні експедиції організуються з метою освоєння нових районів, випробовування сили волі, розвитку витривалості, здобуття нових знань. Краєзнавчі дослідження також проводяться під час експедицій.

Ділянки експедиційних маршрутів, що відповідають вимогам до походів з певного виду туризму або ж під час проходження яких долаються локальні перешкоди, характерні для походів, розглядаються як маршрути з активними способами пересування. Категорія складності таких маршрутів встановлюється як і для походів.

Вік керівників та їх туристичний досвід, а також і учасників експедицій повинні відповідати вимогам, що висуваються до відповідних категорій учасників походів. Оформлення документів і випуск групи на маршрут відбуваються за тих самих умов, що й у похід відповідної складності.

Походи та експедиції в залежності від території проведення поділяються на місцеві та дальні.

Місцеві походи і експедиції – це такі, які проводяться в межах області, на території якої проживають (навчаються) учні та студенти. Усі інші походи та експедиції вважаються дальніми.

Для проведення категорійних, дальніх ступеневих походів, а також місцевих ступеневих походів тривалістю понад 4 дні, туристичні групи учнівської та студентської молоді повинні обов'язково отримати позитивний висновок щодо можливості здійснення подорожі від туристичної маршрутно-кваліфікаційної комісії (МКК), що має відповідні повноваження. Для туристичних груп учнівської та студентської молоді первинний розгляд маршрутних документів проводиться в своїх територіальних маршрутно-кваліфікаційних комісіях навчальних закладів.

Для місцевих походів тривалістю до 4 днів включно, а також екскурсій (подорожей тривалістю до 24 годин, що забезпечують задоволення пізнавальних, інформаційних, духовних та оздоровчих потреб учнівської та студентської молоді) отримання позитивного висновку МКК не потрібне.

Туристичні групи учнівської та студентської молоді, що використовують для руху автомобільні дороги та вулиці, судноплавні водні шляхи, території заповідників, заказників, національних парків, прикордонну зону тощо, зобов'язані діяти у відповідності до вимог, що визначають порядок користування цими шляхами та пересування на зазначених територіях.

Якщо в поході чи експедиції беруть участь 3 або більше туристичних груп із загальною кількістю не менше 30 учнів або студентів (для походів II – VI категорій складності – не менше 20) і їх маршрути та графіки руху в цілому збігаються, то можливе покладання загального керівництва цими групами на спеціально призначеного старшого керівника. У цьому разі всім керівникам зараховується досвід керівництва подорожжю.

При проведенні місцевих походів та експедицій I ступеня складності або ж інших місцевих не категорійних походів тривалістю до 4 днів включно адміністрація навчального закладу або іншої організації освіти, що проводить подорож, за згодою керівника туристичної групи (подорожі) та за умови забезпечення безпеки учасників, замість заступника керівника може призначити помічника (помічників) керівника з числа старшокласників (для груп учнівської молоді) або студентів (для груп студентської молоді), які мають досвід участі в таких самих подорожах.

Кількісний склад туристичної групи учнів, студентів, що беруть участь у поході, експедиції визначається керівником групи спільно з адміністрацією навчального закладу або іншої організації освіти, що проводить подорож з урахуванням загальноприйнятих вимог.

Учасники та керівники не категорійних походів та експедицій з активними способами пересування, що включають елементи категорійних походів, а також категорійних походів, що включають елементи більш високих категорійних походів, повинні відповідати вимогам, які висуваються до учасників та керівників походів вищих категорій складності, елементи яких включені в дану подорож.

При підготовці та проведенні будь-яких туристичних подорожей з учнівською та студентською молоддю керівник та заступник (заступники) керівника зобов'язані:

– забезпечити підбір учасників подорожі відповідного віку та туристичного досвіду;

– ознайомити учасників подорожі з Правилами проведення туристичних подорожей з учнівською та студентською молоддю України;

– провести цільовий інструктаж учасників з техніки безпеки у туристичній подорожі з обов'язковою реєстрацією в журналі відповідної охорони праці та порядком розслідування нещасних випадків у навчально-виховних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України;

– отримати необхідну документацію та дозволи на проведення туристичної подорожі;

– при потребі розв'язати питання страхування учасників туристичної подорожі;

– провести збори батьків учасників туристичної подорожі (для подорожей учнів та студентів віком до 18 років);

– забезпечити під час подорожі дотримання учасниками належного громадського порядку, санітарно-гігієнічних норм, виконання Правил дорожнього руху, правил пожежної безпеки, використання туристичного спорядження, а також інших правил безпеки життєдіяльності.

При підготовці туристичних подорожей з активними способами пересування керівник та заступник (заступники) керівника, крім вищезазначених заходів, зобов'язані:

– до початку проведення туристичної подорожі проконтролювати проходження медичного огляду всіма її учасниками, враховуючи, що до подорожей з активними способами пересування допускаються фізично здорові учасники;

– при підборі групи врахувати туристичну кваліфікацію учасників, їх фізичну, технічну та спеціальну підготовку, а також психологічну сумісність;

– розробити план підготовки подорожі і розподілити між учасниками обов'язки згідно з цим планом, ознайомити учасників подорожі з їх правами та обов'язками;

– організувати всебічну підготовку учасників подорожі, перевірити необхідні знання, вміння та навички, в т.ч. і вміння плавати, надавати долікарську допомогу та використовувати туристичне спорядження, організувати необхідні тренування групи;

– провести запобіжне інформування учасників подорожі про фактори ризику в запланованій подорожі і про відповідні заходи щодо запобігання травмуванню (травмо небезпечність, психофізіологічне навантаження, вплив навколишнього середовища, пожежо небезпечність, небезпечні біологічні фактори, небезпечні види випромінювання тощо);

– разом з учасниками всебічно ознайомитись з районом подорожі, розробити раціональні основний і запасний варіанти

маршруту подорожі та вивчити їх складні ділянки, способи та засоби їх подолання, а також аварійні варіанти виходу з маршруту;

– підготувати відповідний картографічний матеріал, розробити план та графік подорожі, визначити контрольні пункти та терміни проходження маршруту, заходи з техніки безпеки, ознайомити з цими матеріалами учасників подорожі;

– при потребі отримати консультації щодо маршруту в туристичних МКК освіти або федерації туризму;

– узгодити з адміністрацією навчального закладу або іншої організації освіти, що проводять туристичну подорож, та туристичною МКК освіти порядок дій при планових (у разі потреби) поділах групи на підгрупи, а також кандидатури керівників, заступників керівників (помічників) підгруп, туристична кваліфікація яких відповідає вимогам затверджених Правил;

– організувати підбір та підготовку якісного групового та індивідуального спорядження, в т.ч. і спорядження для страхівки, з урахуванням вимог техніки безпеки та специфічних особливостей конкретної подорожі (району подорожі, виду туризму, категорії (ступеня) складності походу, часу проведення подорожі тощо);

– організувати підготовку та підбір продуктів харчування, складання кошторису витрат, з'ясувати можливості поповнення запасу продуктів на маршруті;

– одержати, у разі потреби, дозвіл на відвідування району з обмеженим доступом (прикордонна зона, заповідники тощо);

– оформити в установленому порядку маршрутні документи;

– розробити план дослідницької, краєзнавчої, природоохоронної роботи та інших заходів на маршруті, якщо такі заплановано проводити;

– не пізніше ніж за 10 днів до початку маршруту з активними способами пересування направити у відповідний підрозділ пошуково-рятувальної або контрольно-рятувальної служби повідомлення встановленого зразка, завірене туристичною МКК;

– у разі потреби зміни маршруту, складу групи, термінів проведення або інших записів у маршрутних документах до від'їзду групи в подорож погодити ці зміни з адміністрацією навчального закладу або іншою організацією освіти, що проводить подорож.

Після закінчення подорожі керівник та його заступники спільно з учасниками в обумовлені строки і у разі потреби оформляють звіт про подорож і подають його у навчальний заклад або іншу організацію освіти, що проводить подорож.

Екскурсія є одним з основних засобів краєзнавчої роботи по вивченню рідного краю під час подорожей [2, с.13]. Екскурсії є важливим і значним компонентом туристичного краєзнавства, яке практично реалізовується у формі активного, самодіяльного туризму і транспортних подорожей. Екскурсії поглиблюють краєзнавчі дослідження туристичних походів, розширюють загальний краєзнавчий кругозір у пізнанні окремого регіону при освоєнні місцевих і далеких маршрутів [4, с. 157].

Географо-краєзнавчі екскурсії – один із найбільш ефективних способів пізнання навколишньої природи і господарської діяльності населення, виховання любові і бережливого ставлення до природи. На екскурсіях ті, хто навчається більш свідомо засвоюють знання, так як явища і об'єкти вони бачать наочно і у взаємозв'язку. Крім того, на екскурсіях виконуючи певні практичні роботи, здобувають важливі вміння і навички [6, с. 22].

Висновки. Отже, в результаті отримання краєзнавчо-туристичних знань та закріплення їх під час походів, студенти досліджують свій рідний край, здобувають нові знання, пізнають суть явищ і процесів шляхом живого споглядання природи. Підготовка студентів-географів вимагає краєзнавчого спрямування, засвоєння знань про природні, господарські особливості розвитку рідного краю.

БІБЛЮГАФІЯ

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> – Запит з титулу екрану (запит від 18.04.2015).
2. Зеленін С. М. Краєзнавча підготовка туриста / С. М. Зеленін. – К.: «Здоров'я», 1972. – 101 с.
3. Зеленський І. Як ми готуємо вчителя-краєзнавця / І. Зеленський // Краєзнавство. – Х.: Український комітет краєзнавства, 1927. – №3. – С. 6–11.
4. Костюкова О. Екскурійне краєзнавство – важлива компонента підготовки фахівців спеціальності «Туризм» у вищих навчальних закладах / О. Костюкова // XII Всеукраїнська наукова історико-краєзнавча конференція «Освітнє краєзнавство: досвід, проблеми, перспективи, присвячена 200-річчю від дня народження українських просвітителів І. Вагилевича та М. Шашкевича (6 – 7 жовтня 2011 року). Збірник матеріалів. – Івано-Франківськ: «Лілея – НВ», 2011. – С. 156 – 160.
5. Озерков Р. А. Краеведческая работа в школе / Р. А. Озерков // Краеведение в школе. – Краснодарское книжное издательство, 1969. – С. 3 – 12.
6. Прохорчик А. Ф. Организация и проведение комплексных краеведческих экскурсий / А. Ф. Прохорчик // Вопросы методики школьного географического краеведения [Сборник научных трудов]. – Минск: Минский пединститут им. А. М. Горького, 1982. – С. 22 – 29.
7. Сорокіна Г. О. Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів : атореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Сорокіна. – Луганськ, 2011. – 46 с.
8. Строев К. Ф. Краеведение / К. Ф. Строев. – М.: Изд-во Просвещение, 1967. – 143 с.

9. Шищенко П. Г. Науково-методичне забезпечення стандарту вищої базової географічної освіти / П. Г. Шищенко, Я. Б. Олійник, О. Ю. Дмитрук // Людина і довкілля. Проблеми неоекології. 2001. Вип. 2. – Х.: Видавництво ХНУ, 2001. – С. 16–21.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тименко Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачий сектором координаційної науково-дослідної президії НАПН

Коло наукових інтересів: організація туристсько-краєзнавчої роботи студентської молоді

УДК: 37.035

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

Маріям УЙСІМБАЄВА (Київ)

Постановка проблеми. Соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві – розбудова демократичної держави, створення демократичного простору, становлення громадянського суспільства, поставили перед системою освіти завдання сформувати соціально активну, вмотивовану особистість, яка займає активну життєву позицію. Саме тому останнім часом у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів все більше уваги приділяється питанням виховання соціальної активності старшокласника. Старшокласник постає як активний суб'єкт життєдіяльності, особа, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості, бути активним учасником соціально корисної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальні аспекти розвитку особистості досліджують Т. Алексєнко, І. Зверева, В. Радул та інші. Вивченню проблем формування соціальної активності особистості присвячені дослідження педагогів Є. Белозерцева, Л. Вохминої, Б. Вульфою, О. Газмана, С. Дармодехіна, Л. Захарової, А. Зосімовського, Л. Іванова, М. Твердохлеб та ін.

Вітчизняні науковці І. Бех, Т. Алексєнко, А. Мудрик, Н. Остапенко, І. Павлова, Ю. Пятіна, В. Радіонова, О. Скрипченко, С. Максименко, Л. Спіріна, М. Рожкова та інші досліджували проблеми розвитку соціальної активності особистості.

Вікові зміни в мотиваційній сфері особистості старшокласника досліджено у працях К. Абульханової-Славської, Ю. Аксенова, Л. Вигодського, М. Докторовича, Т. Мальковської, А. Наследова та ін.

Разом з тим, аналіз останніх публікацій дозволяє стверджувати, що у сучасних педагогічних дослідженнях проблем соціальної активності особистості не приділяється достатньо уваги вивченню мотиваційної складової соціальної активності молоді, визначенню та врахуванню вікових особливостей мотиваційної сфери

старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Метою статті є проведення теоретичного аналізу мотиваційного компоненту соціальної активності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням предмету дослідження, соціальну активність старшокласників ми розглядаємо як процес співпраці вихователя і вихованця з метою виховання в старшокласників соціальних якостей, які виявляються у соціальній діяльності та поведінці, що відповідає моральним нормам, принципам та правилам прийнятим у суспільстві, визначає готовності до реальної соціальної діяльності, забезпечує входження старшокласників у життя суспільства.

Сутність соціальної активності особистості полягає в суспільно-значущих потребах особистості при 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 [11].

В основі соціальної активності особистості лежать потреби. За цих умов активність особистості можемо розглядати як форму вираження потреб. Зміст і механізми формування цих потреб розкривають інтереси, цільові установки, мотивація соціальної активності старшокласників. Для вияву соціальної активності провідними є суспільні потреби. Соціальні потреби, на відміну від природних, формуються в процесі розвитку

людини як особистості під впливом середовища й виховання. Тому виховання має значний вплив на рівень соціальних потреб особистості оскільки саме ці потреби є визначальними у соціально-ціннісній спрямованості діяльності, готовності діяти в інтересах соціальної спільноти.

Тлумачення соціальної активності з погляду розвитку соціальних потреб та усвідомлення соціальних явищ, на думку Т. Мальковської, передбачає формування в підростаючого покоління чіткого уявлення про ті цінності, які функціонують в суспільстві, оскільки ці цінності надають стійкості позиції особистості [10, с. 22-23].

Як зазначає С. Поліщук, ціннісні орієнтації є «тим вихідним і необхідним психологічним механізмом, який обумовлює прагнення, спрямованість учня до максимальної реалізації в тій сфері життя, яка найбільш значуща для нього, спрямовує соціальну поведінку особистості» [14, с. 8].

Особливість ціннісних орієнтацій полягає в тому, що вони є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки. Саме тому вони перетворюються на переконання, мотиви поведінки індивіда. На нашу думку, основою виховання соціальної активності старшокласників є формування їх ціннісних орієнтацій, які впливають на формування особистісно значущих мотивів соціальної діяльності. Потреби визначають мотиваційну сферу особистості старшокласника.

Погоджуємося із зауваженням А. Здравомислова про те, що ціннісні орієнтації є стрижнем свідомості, вони визначають змістовну сторону спрямованості особистості і виявляються у вибірковому ставленні до різних видів діяльності, становлять основу світогляду та мотивації життєвої активності [5].

У ранній юності відбуваються кардинальні зміни в мотиваційній сфері особистості, а відповідно змінюються всі «види спонукання: мотиви, потреби, інтереси, цілі, мотиваційні установки» [2]. У зміст мотивів на перший план висуваються мотиви, які пов'язані із світоглядом, що формуються, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю суспільно значущих та ціннісних мотивів. Вони виникають на базі свідомо поставленої мети та свідомо прийнятого наміру. Головні мотиваційні напрямки цього періоду: самопізнання, самовиявлення, самоствердження [13, с. 14-15].

Соціально значущий мотив визначається через інтереси, мотиви, очікування, потреби старшокласників щодо реалізації себе в соціально корисній діяльності. Разом з тим, як зазначає В. Мерлін, активне ставлення до

оточуючого світу виявляється не лише у мотивах, але і у властивостях особистості. Властивість особистості, продовжує науковець, являє собою не один, а цілу систему взаємно пов'язаних мотивів. Ієрархічна структура мотиваційної сфери особистості у найбільш досконалий формі передбачає засвоєння певних моральних цінностей як домінуючих мотивів поведінки. У процесі формування особистості поступово розвиваються і стають стійко домінуючими певні мотиви поведінки і діяльності, підкоряючи собі всі інші, що і визначає відповідну спрямованість особистості [12, с. 402].

На неоднорідність соціального стану старшокласників звертає увагу Л. Вигодський, визначаючи її як соціальну ситуацію розвитку. З одного боку, старшокласника продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового стану (вікова специфіка, право на автономію від старших, проблеми взаємостосунків та ін.). З другого – перед ними стоять завдання життєвого самовизначення [3].

Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника, які визначають зміни інших його психологічних особливостей (зростання незалежності від звичних авторитетів, поступове переміщення центру спілкування в компанію ровесників, зростання значущості думок й оцінок інших людей призводять до ролевих змін) [4].

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. Протириччя 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].

З урахуванням проведеного аналізу можемо констатувати, що під час організації процесу виховання соціальної активності старшокласників мають бути враховувати такі вікові особливості, що впливають на мотиваційну сферу особистості старшокласника:

1). у юнацькому віці активність як природна здатність перетворюється в соціальну систему потреб та інтересів (Б. Ананьев);

2). у цей вік відбувається вирішальний етап становлення світогляду особистості;

3). відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника (М. Докторович);

4). у юнацькому віці відбувається розвиток самопізнання (І. Кон), самосвідомості, що є провідною передумовою становлення і розвитку образу Я (Я-концепції) особистості (Р. Бернс);

5). у період юності відбувається перехід індивіда з позиції об'єкта соціальних відносин у позицію їх активного суб'єкта (Є. Марков), що характеризується активним засвоєнням суспільних норм і функцій, оволодінням соціальними ролями;

6). провідною для старшокласників є комунікативна та різнобічна суспільно корисна діяльність (Ю. Аксенов);

7). досить інтенсивно відбувається процес набуття досвіду соціальної взаємодії на основі прагнення старшокласників знайти своє місце в системі суспільних зв'язків;

8). центром розвитку стає особистісне самовизначення, а центром життєвої ситуації, навколо якого починає обертатися вся їхня діяльність та інтереси, вибір життєвого шляху (В. Вербець);

9). виховання соціальної активності старшокласників – це процес тривалий, що відбувається поступово й вимагає постійної та цілеспрямованої виховної роботи як всіх соціальних інститутів, так і самої особистості (самовиховання).

Реалізація соціальноактивної життєвої позиції залежить від ступеня сформованості взаємин, інтересів, установок та навичок соціальної діяльності. Особистість 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. Адже виховання особистості спрямоване не на засвоєння готової інформації, а на вироблення своїх власних поглядів і суджень щодо тої чи іншої ситуації, яка буде виникати на життєвому шляху, а отже успішне розв'язання їх у майбутньому.

Мотивація – процес спонукання себе і інших до діяльності для досягнення особистої і групової мети, цілей організації, суспільства загалом. Мотиваційна система особистості є джерелом суб'єктивної детермінації будь-яких доцільних форм соціальної поведінки [15].

Мотивація зазвичай розглядається як імпульс, що виникає усередині організму, або як тяжіння, котре, впливає з якогось зовнішнього

стосовно індивіда об'єкта. Мотиваційна сфера – це стрижень особистості, її стимулююча сторона, рушійна сила поведінки людини [8].

Спрямованість, на думку Л. Фрідмана, розглядається і як система «взаємопов'язаних між собою потреб (програм особистості) в певних відношеннях до оточуючого світу (переконань, ідеалів, інтересів, мрій і та ін.)», яка визначає ставлення особистості до оточуючого середовища [16, с.14].

Такої думки дотримується і Б. Ломов, який зазначає, що у глобальному плані спрямованість можна оцінити як відношення того, що особистість одержує від суспільства, до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток [9, с. 81]. Відповідно, спрямованість старшокласників можемо визначити як сукупність стійких мотивів.

Спрямованість впливу виховної системи на саморозвиток вихованця і (вихователя) охоплює різноманіття мотивації всіх складових його процесів – самопізнання, цілеспрямованого оволодіння своєю поведінкою (самоуправління), удосконалення вольових якостей, підвищення рівня продуктивності в будь-якій соціально цінній діяльності, духовного самовдосконалення, ціннісно-особистісного самовизначення, багатогранної самореалізації (самоактуалізації), а також підтримка цих зусиль особистості, створення для цього сприятливих умов – свободи самовираження і творчості, можливостей включення вихованців у різнобічну діяльність на основі самоорганізації й самодіяльності, забезпечення кожній особистості позитивного самобутнього статусу згідно з її здібностями і потенціалом; формування на цій основі стійкого досвіду саморозвитку [7].

Отже, можемо зробити висновок, що 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.

У своєму дослідженні за основу визначення основних мотивів соціальної активності старшокласників ми обрали поділ типових мотиваторів (установок) залежно від сфер відносин (до життя, до людей і до себе) запропонований Є. Ільїним, які враховують соціальну спрямованість мотивів особистості [6]:

Мотиватори, що мають відношення до життя: заради матеріального благополуччя – «щоб мати матеріальні блага»; заради полегшеного існування – «щоб легше жити»;

заради кращого життя – «щоб було краще жити»; заради запобігання неприємностей.

Мотиватори, що мають відношення до людей: заради гарних взаємин з людьми – «щоб добре ставитися до людей»; заради альтруїзму, можливості допомагати іншим.

Мотиватори, що мають відношення до себе: заради позитивного відношення людей – «щоб до мене ставилися з повагою»; заради вдосконалювання – «щоб удосконалювати себе»; заради самореалізації.

На їх основі було розроблено перелік основних мотивів соціальної активності та запропоновано старшокласникам визначити основні мотиви власної соціальної активності. Відповідно до результатів констатувального експерименту основними мотивами соціальної активності старшокласники учнями визначено: почуття обов'язку перед суспільством, родиною, отримання досвіду соціальної поведінки, можливість набути соціального досвіду, прагнення принести користь суспільству, можливість відстоювання соціальної справедливості, отримання задоволення в активному суспільному житті, можливість виділитися серед інших, виробити в себе певні риси характеру, прагнення отримати схвальну оцінку вчителя, батьків чи друзів, можливість уникнути соціальних санкцій, можливість завоювати авторитет у оточуючих людей, дотримання соціальних норм і правил, розвивати свої організаційні здібності, бажання отримати матеріальну винагороду.

Найбільшу питому вагу отримали мотиви представлені у першому і другому блоках. Відповідно можемо констатувати, що для сучасного старшокласника основними мотивами соціальної активності, які визначають їх бажання до соціально корисної діяльності, є розуміння почуття обов'язку перед суспільством, прагнення принести користь суспільству, прагнення отримати схвальну оцінку вчителя, батьків чи друзів, бажання отримання досвіду соціальної поведінки. Така структура мотивації визначає одним з критеріїв соціальної активності старшокласників соціальну спрямованість. Соціальна спрямованість – система мотивів старшокласників, що обумовлена їх ціннісними орієнтаціями.

Висновки. На підставі зазначеного вище можемо зробити висновок, що в основі мотивації соціальної активності старшокласників лежать потреби. Соціальна активність старшокласників характеризує усвідомлення старшокласником себе як повноправного члена суспільства, розвиток соціально та особистісно значущих мотивів та

потреб, прояв соціальних почуттів, що виявляються у емоційному ставленні до соціального оточення, прагненням до соціальної взаємодії. Від мотивації соціальної активності залежить ступінь активності старшокласників у соціально корисній діяльності.

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. Асеев В.Т. Мотивация поведения и формирования личности / В. Т. Асеев. – М.: Мысль, 1984. – 154с.
3. Выготский Л. С. Проблема сознания //Л.С. Выготский // Собр. Соч. - М, 1982 – Т.1. – 349 с.
4. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук – 13.00.05 / Марина Олександрівна Докторович; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ – 2007. – 20 с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Спб., Питер, 2003. – 512 с. – Серия «Мастера психологии».
7. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності [Текст]: дис. ... док. пед. наук: 13.00.07 / Любов Вікторівна Канішевська; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ. – 2011.– 489 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
9. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Б. Ф. Ломов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 85 – 93.
10. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшекласников / Т. Н. Мальковская. – М., 1988.– 142 с.
11. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с
12. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / Под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 702с.
13. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб. : ООО «Речь», 2004. – 388 с.
14. Поліщук С. П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Поліщук С. П. – К., 2007. – 22 с.
15. Соціологічна енциклопедія / Укладач В. Г. Городянко – К.: Акдемвидав, 2008. – 456 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).
16. Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука – учителю / Л. В. Фридман, К. В. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбасва Маріям Валіханівна – аспірантка лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем виховання соціальної активності особистості.

УДК: 141.7:378

ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ТА ПОНЯТЬ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

Постановка проблеми. Для вищих педагогічних навчальних закладів першочерговим завданням є формування особистості майбутнього вчителя здатного до постійного особистісного та професійного самовдосконалення, готового до безперервної самоосвіти. Як зазначається у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) метою освіти є «створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [4]. Тому сучасна вища педагогічна освіта поряд з якісною професійною підготовкою передбачає всебічний розвиток особистості майбутнього педагога спроможного до активного сприйняття нового, особистісного розвитку, до безперервного особистісного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади розуміння самовдосконалення як фактора розвитку особистості в своїх роботах І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Євтух, О. Савченко, А. Сущенко, Л. Хомич та ін. Ідеї саморозвитку особистості, її здатності до самовизначення, до самовдосконалення розглянуто в працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бердяєва, І. Донцова, І. Канта, С. Рубінштейна, Г. Тульчинського та ін.

На єдність особистісного та професійного самовдосконалення звертають увагу у своїх дослідженнях І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична. Проблеми готовності особистості до самоосвіти розглядалися Ю. Калугіним, О. Малихіним, І. Наумченко, до самовиховання С. Єлкановим, О. Кучерявим, Л. Рувінським, самоактуалізації та самореалізації Г. Баллом, Ю. Долінською та ін.

В останні роки значно збільшилась кількість педагогічних досліджень присвячених вивченню проблем професійного самовдосконалення. Особистісне самовдосконалення майже на досліджується. Разом з тим, за наявності поживлення наукового інтересу до самовдосконалення особистості відсутні чіткі визначення цієї дефініції у філософській та психолого-педагогічній літературі.

Метою статті є проведення аналізу та уточнення основних категорій та понять особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення сутнісних ознак феномену «особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя» необхідно визначити зміст його основних складових «особистість», «само», «вдосконалення» та категорій і понять, що розкривають зміст означеної дефініції.

З урахуванням предмету дослідження, найбільш змістовним вважаємо визначення поняття «особистості» як суб'єкта «свого власного розвитку, що постійно перебуває в пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, в якому можуть краще за все виявлятися й розвиватися унікальні потенції конкретного індивіда» [2, с. 37].

Таким чином, у поняття «особистість» закладено діяльнісне ставлення людини до себе, самостійність у визначенні власного розвитку. Наявність частини «само-», як зазначено у словнику української мови позначає різні види самоактивності особистості: скерованість дій на самого суб'єкта діяльності, здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги; їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів [15, с. 29].

З урахуванням означеного саморозвиток особистості нами визначається як усвідомлений, безперервний, керований особистістю процес спрямований на вдосконалення фізичних та розумових потенцій особистості, моральних та особистісних якостей, що відбувається під впливом внутрішніх процесів та зовнішніх факторів.

Вищою формою усвідомленого саморозвитку особистості є самовдосконалення. Самовдосконалення відбувається завдяки прагненню кожної людини до досконалості, наближення до певного ідеалу (еталону, зразку) з метою набуття відповідних рис і якостей або їх удосконалення. Цей ідеальний образ відображає уявлення особистості щодо рівня фізичної, моральної, розумової досконалості і є орієнтиром у бажаному рівні розвитку певних якостей. Порівнюючи себе з визначеним

образом ідеального «Я» особистість визначає перспективу власного розвитку.

На думку І. Донцова ідеал – це зразок, еталон поведінки, вища мета прагнень, втілення найкращих якостей, що одночасно характеризується недосяжністю, оскільки людина завжди може уявити краще становище, ніж теперішнє [5]. Головними умовами сприйняття та визначення за мету самовдосконалення певного ідеалу є те, що ідеальний образ повинен мати ціннісно-смісловне наповнення для особистості, а перспективи та етапи його досягнення будуватися на об'єктивній оцінці власних потенційних можливостей. Відповідно відбувається усвідомлення людиною особистісного ідеалу, з відповідним формуванням ідеального образу Я. Тому важливо щоб у процесі самовдосконалення майбутній учитель усвідомлював ідеальний образ (ідеал, взірець) на який він буде орієнтуватися на певному етапі у процесі особистісного та професійного самовдосконалення. Образ Я-ідеального повинен бути наповнений особистісним змістом.

Як зазначає Н. М. Лосева, самовдосконалення – це «постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до деякого ідеалу Я, реалізація тенденції до особистісного зростання» [9, 65].

Найбільш розширене визначення змісту поняття «самовдосконалення» подано у словнику-довіднику з соціальної педагогіки у якому самовдосконалення розглядається як процес збагачення своїх знань, поліпшення умінь, підвищення майстерності; конструктивне усунення протиріч між ідеальним уявленням та реальними можливостями на основі самоусвідомлення власних потенцій і шляхів досягнення ідеального; один із важливих моментів особистісної життєдіяльності [16, с.400].

Особистісне самовдосконалення, звертає увагу О. Орлова, розглядається як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням власних можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формування культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, продовжує науковець, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації в процесі цілеспрямованої

творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень [10, с.191].

З урахуванням визначення особистості вчителя (за І.А.Зязюном) як саморозвивальної, саморегульованої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної діяльності [7, с. 14], особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя визначаємо як процес усвідомленого, цілеспрямованого досягнення якісних змін у процесі вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей, що забезпечує реалізацію особистісних потенцій та ефективність особистісно-професійного розвитку.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що вона найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби і має творчий характер. Саме за допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і означає унікальність і життєву стратегію особистості [17].

Процес реалізації потенційних можливостей та здібностей особистості визначається як самоактуалізація яка є результатом власного вільного вибору особистості і залежить від рівня само прийняття.

Найважливішим елементом самовдосконалення майбутнього учителя є процес самопізнання, на основі якого він має можливість створити образ «Я-об'єктивного», здійснити особистісне самовдосконалення та реалізувати на практиці свої задатки, виявити свої позитивні якості, розкрити таланти. Самопізнання надає особистості підґрунтя, «інформаційну платформу» для розуміння власних можливостей та прагнень з метою порівняння з бажаним рівнем, самооцінки та визначення мети саморозвитку.

Результати самопізнання є основою для проведення самооцінки. Самооцінка своїх можливостей, позитивних і негативних якостей, досягнень, місця серед інших людей, повинна мати об'єктивний характер. Адекватність самооцінки впливає на активність особистості у самовдосконаленні, надає можливість узгодити зовнішні вимоги з внутрішніми можливостями, об'єктивно оцінювати власні успіхи та невдачі. Неадекватна самооцінка може призвести до невпевненості у власних силах, емоційних зривів (занижена), або навпаки до зниження активності, заниження вимогливості до себе (завищена).

На думку Р. Бернса, формування стійкої самооцінки та рівня домагань сприяє виникненню тих внутрішніх суперечностей, які можуть бути фактором самовдосконалення.

Самооцінка передбачає виділення власних умінь, вчинків, якостей, мотивів і мети поведінки, їх усвідомлення та ставлення до них. Уміння юнаків оцінювати свої сили і можливості, прагнення, співвідносити їх із зовнішніми умовами, вимогами середовища, самостійно висувати перед собою ту чи іншу мету відіграє велику роль як у розвитку самовиховання, так і в становленні особистості загалом [3, с. 33].

Особистісне самовдосконалення виявляється у самореалізації. Як зазначає Н. Лосев, самореалізація відіграє найважливішу роль у житті людини і по суті визначає весь її життєвий шлях. Умовою успішної самореалізації є динамічна, функціональна єдність, у якій образ світу і образ «Я» врівноважені через адекватне розуміння свого місця у світі [8, с. 55].

Особистість не тільки пізнає себе, не тільки створює реальну і перспективні моделі, вона робить спроби не тільки відшукати свої смисложиттєві цілі та ідеали, але й прагне їх реалізувати [6]. Як тільки майбутній вчитель усвідомлює значення та прагне до постійного самовдосконалення, він починає свідомо організовувати своє власне життя, визначати свій власний розвиток, регулювати свою поведінку.

У процесі особистісного самовдосконалення важливим є самопроєктування оскільки на цьому етапі особистість створює образ «Я-ідеального». Самопроєктування є самокерованою, добровільною діяльністю з метою вдосконалення особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя. Системний аналіз самопроєктування передбачає його розгляд як буття людини на трьох рівнях, як поєднання трьох макроструктур: «Я – як реальність», «Я – як цінність», «Я – як можливість» [11, с. 15-16].

Основною рушійною силою самовдосконалення людини, як стверджує К. Роджерс, виступає не протиріччя між її реальним та ідеальним «Я», а їх поєднання, яке актуалізує конструктивні сили зростання й розвитку особистості, а не особистісні комплекси, захисні механізми та неадаптивні форми поведінки. Поєднання «Я-реального» та «Я-ідеального», що базується на усвідомленні незмінної досконалості глибинної сутності людини, збуджує прагнення до її прояву та зароджує віру в можливість її реалізації, що стають вагомими внутрішніми стимулами самовдосконалення особистості [13, с. 410].

Провідними формами особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін нами визначено самовиховання та самоосвіту як взаємозалежні взаємообумовлені процеси: самовиховання як

цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей, та самоосвіта як цілеспрямованої роботи щодо розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь.

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» [12, с. 350].

Зміст самовиховання особистості як форми самовдосконалення, на думку Г. Селевка полягає у тому, що це процес навмисної зміни, піднесення людиною самої себе на більш високий рівень фізичного, духовно-морального, соціального і творчого розвитку [14, с. 43].

Самовиховання як форма особистісного самовдосконалення майбутнього учителя розглядається нами як специфічний вид внутрішньої діяльності, націленої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для її самоствердження і самореалізації в суспільстві. Самовиховання на рівні самовдосконалення є вищим рівнем самовиховної діяльності, якій притаманний високий ступінь свідомості і повна самостійність роботи особистості над собою.

Самовиховання є універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, ідеальним і реальним у розвитку особистості майбутнього вчителя, між необхідністю діяльності для задоволення власних та професійних потреб та здатністю її здійснювати, між соціальними вимогами та самооцінкою. Особливістю самовиховання є те, що майбутній вчитель виступає у цьому процесі і як об'єкт і як суб'єкт виховного впливу, визначаючи мету, напрями та здійснюючи самокерування.

Важливою формою особистісного самовдосконалення майбутнього учителя є самоосвіта. Відповідно до проведеного аналізу самоосвіту можна розглядати як цілеспрямований, безперервний, особливим чином організований процес спрямований на задоволення освітніх потреб особистості.

Незважаючи на певну відмінність розуміння сутності поняття «самоосвіта», їх поєднує думка

про пізнавальний, індивідуальний та самокерований характер самоосвіти.

У контексті дослідження проблеми особистісного самовдосконалення суттєвим є зауваження А. Авдеева, який визначає самоосвіту не як діяльність, а як «природний процес, спрямований на задоволення пізнавальної потреби. Хоча цей процес обумовлений вимогами суспільства, за своєю природою він носить індивідуальний характер, тому що спрямований на задоволення пізнавального інтересу й потреби окремих індивідів» [1, с. 45].

Будучі найвищою формою задоволення пізнавальної потреби особистості, самоосвіта пов'язана з проявами значних вольових зусиль, з високим ступенем свідомості і організованості людини, взяттям на себе внутрішньої відповідальності за свій саморозвиток. Самоосвіта як особливий вид пізнавальної діяльності передбачає позитивну мотиваційну активність, цілеспрямованість і самоорганізованість, високий рівень інтелектуального розвитку, сформованість системи пізнавальних умінь, здатність до бачення проблем, наявність адекватної самооцінки.

Висновки. Відповідно до проведеного аналізу особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя визначаємо як процес усвідомленого, цілеспрямованого досягнення якісних змін у процесі вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей, що забезпечує реалізацію особистісних потенцій. Провідними формами особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін є самовиховання та самоосвіту як взаємозалежні взаємообумовлені процеси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеев А. П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию / А. П. Авдеев // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С.43-49.

2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 34-42.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Донцов И. А. Самосовершенствование личности / И. А. Донцов. – М.: Политиздат, 1967. – 356 с.
6. Зязюн І. Роль підсвідомості у розвитку особистості / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохово, 2000. – С. 183-215.
7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.
8. Лосева Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: монографія / Н.М. Лосева. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 387 с.
9. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник. / Н. М. Лосева. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
10. Орлова О. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять / О. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 188-196.
11. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти / Остапчук О. // Шлях освіти. – № 4(07). – С. 13-18.
12. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 486 с.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
14. Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников: Научно-практический журнал для школьного технолога (завуча) / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1999. – 135 с. – (Школьные технологии: Профессиональная б-ка учителя. – 1999. – №6)
15. Словник української мови / [за ред. І. К. Білодіда]. К. Наукова думка, 178. Т.9. – 920 с.
16. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг.ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер. – 2009. – 542 с.
17. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов – М.: Наука, 2000 – 153 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсїмбава Наталія 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 37.048.4

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ EUROPEAN EXPERIENCE CAREER GUIDANCE

Ігор УЛИЧНИЙ (Кіровоград)

Постановка проблеми. Вибір професії є важливим кроком у життєвому і професійному становленні людини. Від правильного вибору професії виграє як суспільство, що одержує цілеспрямованого суспільно корисного

громадянина, так і особистість, яка відчуває задоволення від роботи і має широкі можливості для самореалізації.

В умовах зростання конкуренції в світовому економічному просторі, на тлі негативних

демографічних тенденцій зниження чисельності населення загострюється проблема формування, відтворення та використання трудового потенціалу. Вимоги сучасного виробництва до рівня професійної підготовки кадрів актуалізують проблеми професійної орієнтації. Сьогодні потрібні ефективні механізми сприяння набуттю дітьми та підлітками адекватних уявлень і знань про сучасну професійну діяльність, формування у них психологічної готовності до вибору майбутньої професії та трудової діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання профорієнтації завжди перебувають у центрі уваги держави і суспільства, підлягають дослідженням з боку науковців та фахівців-практиків.

Психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки особистості до вибору фаху присвятили праці П. Атутов, Г. Бас, Ю. Гільбух, Д. Закатнов, М. Захаров, Г. Костюк, Є. Клімов, О. Мельник, Є. Павлотенков, К. Платонов, М. Пряжников, В. Сиявський, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур.

Досвід зарубіжних країн щодо професійної орієнтації вивчали С. Гриншпун (Англія), Г. Дмитрієв (США), М. Кузів (Німеччина), О. Павлова (Франція), С. Павлюк (Німеччина), О. Приступа (Німеччина), Л. Сундукова (Англія) та ін.

Разом з тим сьогодні процеси глобалізації обумовлюють потребу в аналізі та критичному осмисленні зарубіжного досвіду професійної орієнтації та можливостей його впровадження у вітчизняну практику профорієнтаційної роботи.

Мета статті полягає в дослідженні європейського досвіду профорієнтаційної роботи та окресленні шляхів використання позитивних моментів у вітчизняній практиці профорієнтації.

Виклад основного матеріалу. Вимоги сучасного виробництва до рівня професійної підготовленості кадрів загострюють проблеми профорієнтації молоді. На сучасному етапі соціально-економічних перетворень в Україні важливого значення набуває кадрове забезпечення галузей економіки з урахуванням реальних потреб ринку праці та вимог до якості робочої сили. Потрібний пошук сучасних підходів до формування іміджу професії, що розкриває новий соціально-психологічний образ робітника і спеціаліста, здатного до особистісного і професійного самовизначення, професійного зростання і розвитку, подолання соціальних і професійних стереотипів, створення нових життєвих, соціальних і професійних еталонів.

Профорієнтаційна робота повинна сприяти своєчасному і усвідомленому вибору молодими людьми професії, навчального закладу, місця

роботи, раціональному працевлаштуванню, швидкій професійній та виробничій адаптації, допомагати професійно самовизначитись молодим людям, і людям, які в силу тих чи інших обставин змушені були змінювати або заново вибирати професію.

Удосконалення профорієнтаційної роботи в Україні неможливе без звернення до світового досвіду. Реформуючи систему профорієнтації в руслі нових вимог, потрібно вивчати позитивні та негативні уроки інших країн, щоб використовувати їх, не повторюючи помилок та враховуючи позитивні результати.

Серед пострадянських країн найбільш потужно профорієнтаційна робота проводиться в Білорусії. Згідно з Концепцією розвитку професійної орієнтації молоді в республіці Білорусь [2], основною метою профорієнтаційної роботи є забезпечення розвитку державної системи профорієнтації молоді у відповідності з пріоритетами державної соціально-економічної політики, світовим досвідом і ситуацією на ринку праці, створення єдиної системи, що охоплює всі рівні і види профорієнтації, яка забезпечує розробку і удосконалення нормативної бази і сприятливих умов для ефективного використання трудового потенціалу, підвищення престижу робітничих професій. Профорієнтація визначається як невідемний елемент усієї кадрової політики і частина двох взаємопов'язаних систем: безперервної освіти та ефективної зайнятості.

Система профорієнтації молоді в республіці Білорусь включає дві складові – державну і суспільну, які діють на загальнодержавному та територіальному рівнях.

На загальнодержавному рівні управління професійною орієнтацією згідно своїх повноважень здійснюють: Міністерство праці і соціального захисту; Міністерство освіти; Міністерство охорони здоров'я; Міністерство культури; Національна державна телерадіокомпанія.

Так, Міністерство освіти Республіки Білорусь здійснює управління профорієнтацією всіх категорій учнів і вихованців в закладах дошкільної, загальної середньої, спеціальної, професійно-технічної, середньої спеціальної, вищої і додаткової освіти.

Науково-методичне забезпечення проведення профорієнтаційної роботи здійснюють науково-методичні заклади: «Національний інститут освіти»; заклад освіти «Республіканський інститут професійної освіти»; державний заклад освіти «Республіканський інститут вищої школи»; державний заклад освіти «Академія післядипломної освіти» та ін. заклади.

Управління системою профорієнтації молоді на територіальному рівні забезпечують

місцеві органи влади і органи місцевого самоуправління. В цілях здійснення координації діяльності в сфері профорієнтації за рішенням відповідного органа виконавчої влади можуть створюватись територіальні та обласні центри профорієнтації молоді, обласні координаційні ради з питань профорієнтації населення.

Тобто, в розвитку системи профорієнтації молоді особливого значення набувають скоординовані дії базових ланок цієї системи: закладів загальної середньої, спеціальної освіти, закладів професійно-технічної і середньої спеціальної освіти, державних органів освіти, охорони здоров'я, праці, зайнятості і соціального захисту, територіальних центрів профорієнтації, закладів і організацій, засобів масової інформації, сім'ї, громадських об'єднань і організацій та інших соціальних інститутів, відповідальних за виховання, освіти, професійне навчання та працевлаштування молоді.

Позитивним моментом в організації профорієнтації в Білорусії є активне залучення до цього процесу роботодавців. Так, організації-замовники кадрів з різних галузей економіки:

- проводять спільно із закладами освіти роботу з профорієнтації учнів, інформування про умови розвитку виробництва, конкурентоспроможність на ринку праці, про залучення, збереження і розвиток професійних кадрів;

- організують екскурсії на виробництво з метою формування стійких інтересів до робітничих професій;

- беруть участь в днях відкритих дверей закладів професійної освіти з метою ознайомлення учнів з умовами праці в тій чи іншій професійній галузі, специфікою професійної діяльності, перспективами професійного зростання;

- беруть участь в проведенні масових заходів спільно з закладами освіти (професійні свята, акції, спортивні змагання) з метою профагітації на отримання робітничих професій;

- проводять роботу з профорієнтації осіб, які вступають в трудову діяльність, з формування в них інтересів до професій даного виробництва в процесі проходження виробничої практики в організаціях;

- забезпечують реалізацію заходів по закріпленню молодих робітників шляхом планування їх кар'єри в організації, соціальної підтримки, матеріального стимулювання;

- забезпечують участь своїх спеціалістів в процесі навчання учнів і студентів в закладах професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти республіки;

- проводять заходи, спрямовані на створення позитивного іміджу робітника, пошук

талановитої молоді, участь в організації олімпіад і конкурсів для учнів і студентів;

- впроваджують методи профвідбору при підготовці і перепідготовці молодих робітників на виробництві, направлення їх на навчання в заклади освіти і центри, здійснюють заходи з професійної, виробничої і соціальної адаптації молодих робітників і спеціалістів;

- беруть участь в розробці професіографічних матеріалів.

При цьому варто зазначити, що у Білорусії всі найбільш потужні економічно активні підприємства перебувають у власності держави. Тому держава зацікавлена в тому, щоб при підготовці до кар'єри кожного індивіда провести всі необхідні процедури з метою найточнішого виявлення здібностей, нахилів, навичок, темпераменту, рис характеру конкретної людини, вивчити її та спонукати працювати на державу.

Профорієнтаційна робота в Білорусії розпочинається ще в початкових класах. Здійснюється вона з використанням різноманітних психодіагностичних методик (тестів на темперамент, здібності, стандартизованих опитувальників на нахили, інтереси тощо). Причому, застосовується не одна методика, а цілий комплекс, що значно зменшує похибку. З одного боку, це допомагає навчальному процесу, адже педагогу легше працювати з дитиною, знаючи її, з іншого, – допомагає вчасно скерувати дитячий інтерес та нахил у потрібне русло. Широко популяризуються в Білорусії різноманітні гуртки, секції, додаткові заняття за інтересами. За цей час учні мають отримати інформацію про професії, сформувані власні професійні плани, визначити мотиви вибору професії та особистісні переваги та недоліки. Основний рубіж – у випускників: до цього часу педагоги зобов'язані скласти певні рекомендації для дитини щодо вибору професії з урахуванням її здібностей, інтересів та нахилів і потреб країни в кадрах.

Серед країн постсоціалістичного простору привертає увагу досвід профорієнтації в Польщі. Реформа системи освіти в Польщі передбачає зростання ролі професійної орієнтації. Професійна орієнтація і консультування є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в школах [6]. Професійне консультування в Польщі здійснюється за такими напрямками:

- професійне консультування для молоді (знаходиться в компетенції Міністерства національної освіти);

- професійне консультування для дорослих, безробітних і осіб, які шукають роботу (знаходиться в компетенції Загальнодержавної

установи праці, яка підпорядковується Міністерству праці і соціальної політики).

Основними принципами професійного консультування визначено: добровільність, доступність послуг, рівність в користуванні цими послугами, їх безкоштовність, свобода вибору професії і місця надання роботи, конфіденційність й охорона особистих відомостей про особу.

Реформа освіти в Польщі передбачає наявність у кожній школі консультанта з профорієнтації. Тобто, професійна орієнтація і консультування повинні стати невід'ємною частиною освітнього процесу в школах. Одним із найважливіших завдань сучасної школи є всесторонній розвиток особистості. Це набуває особливого значення в підлітковому віці, коли молоді люди повинні прийняти багато важливих рішень для себе, в тому числі вибрати подальше навчання, професію, майбутню роботу.

У 2014 році в Польщі закінчився один із проектів, що здійснюються Національним центром професійно-технічної та безперервної освіти – «Освіта для роботи». Мета проекту полягала в наданні освітнім закладам підтримки в сфері професійної орієнтації в контексті концепції навчання протягом усього життя. Зокрема, під час реалізації проекту було створено пакети електронних уроків для консультантів і викладачів у вигляді коротких фільмів, що надають інформацію учням і батькам про професії та навчальні заклади, удосконалено пошукову інформаційну систему, підготовлено електронні бюлетні з описом різних професійних секторів, підготовлено понад 100 консультантів з профорієнтаційної роботи.

У даний час в Польщі успішно реалізується проект «Старт до кар'єри», управління яким здійснює Міністерство освіти за підтримки компанії Gumtree [7]. Реалізація цього проекту спрямована на професійну активізацію молоді, на налагодження продуктивних взаємозв'язків між роботодавцями і випускниками професійно-технічних навчальних закладів. Освітні матеріали та навчальні плани зорієнтовані на підготовку фахівців, які можуть ефективно вийти на ринок праці (отримують вміння вести співбесіду, скласти резюме, розпочати власний бізнес, отримати інвестиції на його розвиток).

Заслугує на увагу досвід роботи Центру інформації і консультування, який створений в Чехії. Він безкоштовно надає широкий спектр інформаційних та консультативних послуг: від профорієнтаційної роботи в початковій школі до планування кар'єри, вибору професії, перепідготовки. Розробка та реалізація профорієнтаційних заходів базується на тріаді «учні – батьки – школа». Учні повинні отримати інформацію про професії, ринок праці, батьки –

забезпечити підтримку, школа – надати консультування.

Професійне консультування в Чехії в межах своїх повноважень здійснюють: Міністерство освіти, молоді і спорту; Міністерство праці і соціальної політики; Міністерство промисловості і торгівлі; неурядові організації; фізичні особи, які займаються питаннями консультування.

Міністерство освіти, молоді і спорту координує набуття учнями та студентами навиків управління кар'єрою, що реалізується в межах навчального плану, зокрема через програми «Людина і її світ», «Людина і суспільство», «Людина і світ праці». І в школах, і в вищих навчальних закладах надзвичайно важлива роль відводиться професійному консультуванню.

У початкових школах навчальні плани складаються із врахуванням індивідуальних потреб учнів, їх інтересів та досягнень, з можливістю визначення конкретних рекомендацій для подальшого продовження їх навчання. В додачу до вивчення класичних предметів учні можуть відвідувати курси за вибором (латинь, екологія, філософія, економіка, психологія, політологія, публічний виступ, історія регіону, право, нові технології та ін.). Регулярно проводяться групові семінари на такі теми, як планування освіти і кар'єри, співбесіда, самопрезентація, ринок праці, відпочинок і хоббі. Обговорення питань семінарів відбувається із врахуванням ресурсного потенціалу і нахилів школярів. Великого значення надається спілкуванню і співробітництву з батьками. Організуються зустрічі вчителів та батьків, на яких обговорюється процес навчання, очікувані та фактичні результати професійного самовизначення школярів.

При Національному інституті освіти в Чехії діє Кар'єрний центр, Національний молодіжний інформаційний центр, регіональні молодіжні інформаційні центри, створено Європейську систему кваліфікацій. Призначення цих інституцій полягає в наданні молоді всебічної допомоги та підтримки в питаннях вибору професій та професійного становлення. Окрім того, успішно функціонує Центр міжнародного співробітництва в сфері освіти, де здійснюється інформаційна, просвітницька та консультаційна діяльність щодо професійної орієнтації в країні і за кордоном.

Основними вимогами чеських роботодавців до випускників середніх та вищих шкіл є: знання та грамотне використання іноземних мов та інформаційних технологій, готовність навчатись, адаптуватись до динамічних потреб ринку праці, відповідальність, навички спілкування, готовність приймати рішення,

вміння працювати в команді, лідерство, гнучкість, креативність.

Пріоритетом управління профорієнтаційною роботою в Чехії є підвищення якості профорієнтаційної освіти, забезпечення ефективності і результативності консультаційних послуг, удосконалення інформаційного забезпечення процесів, пов'язаних із професійною орієнтацією.

У червні 2014 року у хорватському місті Загребі відбувся семінар з питань організації профорієнтаційної роботи та співробітництва у цій сфері [8]. У роботі семінару брали участь 11 країн: Австрія, Чехія, Словачія, Німеччина, Угорщина, Словенія, Польща, Швейцарія, Хорватія, Румунія і Сербія. Семінар розпочався із презентації системи професійної орієнтації в Хорватії, де традиція надання профорієнтаційних послуг на ринку праці започаткована в 1931 році. З тих пір послуги в цій сфері постійно розвиваються і охоплюють чим раз ширшу аудиторію. Управління профорієнтацією в Хорватії здійснюється шляхом створення партнерських взаємовідносин в галузях початкової, середньої та вищої освіти, зайнятості, соціальної інтеграції і приватного сектору. В даний час створено Форум безперервного професійного консультування, який виступає в якості консультативної мережі, що охоплює всі зацікавлені сторони. Основною метою створення Форуму є розробка стратегії та заходів у сфері профорієнтації та координація їх реалізації, що сприяє підвищенню якості людського потенціалу, починаючи від його формування в процесі шкільного навчання і до реалізації на ринку праці. При Міністерстві освіти, науки і спорту створюється Національна рада з розвитку служб професійної орієнтації.

Окрім того, в Хорватії в рамках державних служб зайнятості створено 8 центрів профорієнтації, робота яких вирізняється комплексним підходом до надання профорієнтаційних послуг усім категоріям населення у питаннях професійного самовизначення, вибору професії, підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки. Усі послуги, пропоновані центрами, надаються безкоштовно і спрямовані на:

- надання допомоги в плануванні кар'єри і виборі професії;
- забезпечення адекватного рівня підтримки в процесі управління кар'єрою;
- підготовка і розповсюдження агітаційних матеріалів.

Німецька система професійної освіти (так звана подвійна система) поєднує теоретичну і практичну професійну підготовку. Здобувачі професійної освіти проходять три роки навчання

в школі і на робочому місці у відповідності з обраною професією або в спеціалізованому професійно-технічному училищі. Подвійною системою освіти в Німеччині займаються також соціальні партнери: роботодавці, представники Торгово-промислової палати і палати ремесел. Спеціально створене Федеральне агентство з працевлаштування пропонує послуги в сфері ринку праці і підготовки кадрів для населення, приватних компаній та державних установ. Основними його завданнями є такі: допомога в навчанні і пошуку роботи; консультування; працевлаштування; сприяння в професійній підготовці; заохочення в подальшому навчанні; підтримка людей з обмеженими можливостями; надання субсидій на створення робочих місць.

Співпраця між біржами праці й школами в Німеччині була врегульована ще у 1971 році Постановою Конференції Міністрів Культури, згідно з якою було узгоджено між Міністрами культури земель і Федеральним відомством праці, що школа надаватиме учням основні знання про світ економіки і праці. Це завдання здійснювалося на заняттях з вибору професії.

Біржі праці зобов'язувалися до співпраці із школами (відвідувати заняття з вибору професії та брати участь у їх проведенні). Отже, профконсультанти профінформаційних центрів при біржах праці беруть активну участь у навчальному процесі: проводять заняття та індивідуальні консультації. Учні, відповідно, також відвідують профінформаційні центри класом, окремо або з батьками. Там вони можуть подивитися фільми, одержати різні брошури, отримати інформацію про розташування місця навчання та пройти тестування. Окрім того, учні шкіл відвідують підприємства, щоб створити собі краще уявлення про світ праці. Саме з цією метою проходять учні виробничу практику [3, с. 300]

Професійна орієнтація в Німеччині здійснюється в загальноосвітніх навчальних закладах усіх федеральних земель. Вона є окремим або інтегрованим предметом. Розроблено цикл прикладних навчальних дисциплін під загальною назвою «Вступ у світ праці та економіки», що охоплює: «Заняття з техніки», «Машинопис і діловодство», «Технічне креслення», «Текстильні роботи» та ін. Передбачено також вивчення курсу «Вибір професії». У навчальних закладах проводяться рольові й ділові ігри: школярі розв'язують профорієнтаційні завдання, працюючи під час виробничої практики та екскурсій у фірмах та на підприємствах. Велика увага приділяється роботі з батьками.

У Німеччині розроблений «паспорт з вибору професії», який підвищує мотивацію до знаходження інформації про професії, дає учням

можливість краще пізнати себе. Відповідно до цього паспорту від керівників школи вимагається: наявність певної профорієнтаційної концепції (визначеної у шкільній програмі); наявність відповідальних осіб (координаторів); співпраця з підприємствами та іншими закладами (у профорієнтаційній роботі); систематична робота з батьками (з питання “профорієнтації”); відповідна матеріальна база.

У процесі роботи від учителів вимагається: зацікавленість темою “Профорієнтація”; обізнаність з профорієнтаційними методами; володіння матеріалом з профорієнтації; складання профорієнтаційних пропозицій у письмовій формі; використання відповідно до інтересів і здібностей учнів форм роботи та матеріалу; активна робота з учнями та батьками.

У Німеччині добре організовано роботу у справі збирання інформації про гостро дефіцитні професії. Виходить журнал «Berufskunde» («Профінформація»); у центрах зайнятості розроблено інформаційні папки. Федеральна агенція праці контролює кон'юнктуру ринку і видає школам рекомендації щодо напрямів профорієнтаційної діяльності в той чи інший період.

Профконсультанти агенцій праці беруть активну участь у навчальному процесі: проводять заняття, групові та індивідуальні консультації. За кожною школою закріплений консультант центру зайнятості.

Висновки. Таким чином, перехід до постіндустріального суспільства, розвиток економіки знань, розвиток євроінтеграційних процесів, зростання вимог національного та світових ринків праці до професійної мобільності людей спричиняють гостру необхідність в удосконаленні профорієнтаційної роботи. Вивчення європейського досвіду професійної орієнтації дає змогу стверджувати, що загальними вимогами до фахівців є: мобільність; уміння пристосовуватися до нових умов праці та вимог ринку праці; знання іноземних мов; володіння комп'ютерними технологіями; готовність навчатись впродовж життя, постійно підвищувати свою кваліфікацію, відповідальність, навички спілкування, готовність приймати рішення, вміння працювати в команді, лідерство, гнучкість, креативність. Освіта, професійні знання відіграють значну роль у забезпеченні зайнятості в ринкових умовах, що потребує відповідної професійної підготовки, заснованої на науково обґрунтованій системі професійної орієнтації. В Україні доцільно активніше вивчати та впроваджувати досвід профорієнтації

європейських країн. У цьому відношенні пріоритетними завданнями є наступні: удосконалення законодавчої бази з профорієнтаційної роботи; узгодження роботи центрів зайнятості та загальноосвітніх навчальних закладів, закріплення за кожною школою консультантів з профорієнтації; створення для учнів загальноосвітніх шкіл центрів професійної орієнтації при центрах зайнятості; налагодження співпраці між навчальними закладами та роботодавцями. Для покращення профорієнтаційної роботи потрібно забезпечити кращу профорієнтаційну підготовку педагогічних працівників, реалізовувати міжпредметні зв'язки у профорієнтаційній роботі, в умовах профільного навчання готувати учнів до оволодіння інтегрованими професіями, ознайомлювати з можливостями перекваліфікації, професійного та кар'єрного зростання, запровадити у школах курси, які ознайомлювали б учнів зі світом професій. Предметом подальших наукових розвідок є питання, пов'язані з організацією за кордоном професійного просвітництва та професійної діагностики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутрим С.Р. Профориєнтація учасників: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / С.Р. Бутрим - Режим доступу: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=85>
2. Концепція розвитку професійної орієнтації молоді в республіці Білорусь від 31 березня 2014 року, №15/27/23 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mgke.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=4071>
3. Кузів М. З. Особливості профорієнтаційної роботи в Німеччині та Україні в умовах ринку праці / М. З. Кузів // Вісник Львівського університету. Випуск 25. – Львів : Видавничий центр ЛНУ, 2009. – С. 298–304.
4. Припотень В. Національні проблеми та зарубіжний досвід професійної освіти та профорієнтації молоді / Припотень В. // Вісник КНТЕУ - Вип.5 – 2010. – С.120-127.
5. V. Baraniak, Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań. Warszawa 2010, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 202.
6. Daniel Kukla Orientacja i poradnictwo zawodowe we współczesnej szkole [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/archiwum/44-44>
7. Jak zbudować most współpracy pomiędzy pracodawcami i absolwentami szkół technicznych, czyli program Gumtree „Start do Kariery” [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://edukator.koweziu.edu.pl/index.php/poradnictwo-zawodowe/1213-jak-zbudowac-most-wspolpracy-pomiedzy-pracodawcami-i-absolwentami-szkol-technicznych-czyli-program-gumtree-start-do-kariery>
8. Seminarium sieci Euroguidance Cross Border Seminar (CBS) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?qe>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уличний Ігор Любомирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування потенціалу професійного самовдосконалення.

УДК 37(09)

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В.М. ЯСТРЕБОВА

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

Постановка проблеми. Цілком закономірно, що в період переоцінки та переосмислення існуючих істин, головне місце в освіті займає потенціал вітчизняної педагогічної думки. Одним із напрямів історико-педагогічних досліджень є вивчення спадщини педагогів минулого. Вивчення ідей, поглядів, концепцій визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, а відтак сприяє його новому прочитанню, відкриває його нові грані, новий зміст, нові цінності досліджень. Не випадково «персоналістський напрям», що завжди був провідним в історико-педагогічній науці, на сучасному етапі помітно активізувався.

Зазначену проблему виокремлено у статті О. Сухомлинської «Персоналія в історико-педагогічному дискурсі» [7]. У ній, зокрема, зазначено: «Педагогічна персоналія — це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [7, с. 42]. Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, письменників, громадських діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної науки і яких свого часу не було належно оцінено, залишається актуальним.

Актуального значення в наш час набувають освітня діяльність та науково-педагогічні погляди Єлисаветградського науковця, педагога, активного громадського кінця XIX ст. Володимира Миколайовича Ястребова (1855-1898 рр.). Коло його наукових інтересів було різноплановим і широкомасштабним: педагогіка, історія, етнографія, фольклористика, археологія тощо. Небайдужість і дивовижна творча енергія, прагнення до створення чогось нового, потрібного і корисного були основними характеристиками його особистості.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед наукових розвідок присвячених дослідженню спадщини В.М. Ястребова можна назвати праці Н. Бракер, О. Босого, О. Чуднова, С. Янчукова та ін.

На особливу увагу заслуговує праця Наталії Бракер – відомого Єлисаветградського педагога, краєзнавця, мемуариста кінця XIX – початку XX століття, яка свого часу співпрацювала з В.М. Ястребовим. Стаття Наталії Бракер «Володимир Миколайович Ястребов (До

тридцятих роковин смерті)» (1929) [2] – найґрунтовніше з усіх існуючих на сьогодні досліджень життєвого шляху та наукового доробку педагога. Її стаття ґрунтується переважно на власних спогадах про вченого, з друківаних джерел використано лише некролог О. Маркевича та розділ праці М. Сумцова «Современная малорусская этнография». Висвітлюючи основні віхи життєвого й творчого шляху В. Ястребова, зокрема його педагогічну, археологічну, фольклористично-етнографічну та культурно-громадську діяльність, співпрацю з різними науковими товариствами, з журналом «Киевская старина» та іншими часописами, взаємини з видатними вченими свого часу В.І. Григоровичем, О.І. Маркевичем, Ф.К. Вовком, Ф.І. Успенським та іншими, автор характеризує головні наукові праці В. Ястребова, зокрема, «Малорусские прозвища Херсонской губернии» (1893) та «Материалы по этнографии Новороссийского края» (1894).

Велику увагу в дослідженні приділено приватному життю В. Ястребова, його оточенню, взаєминам з людьми та загальній оцінці того середовища, у якому він жив і працював [2, с. 3].

Заслуговує на увагу дослідження С.М. Янчукова «З іменем Володимира Ястребова» (2005). В праці вміщено окремі матеріали про самого вченого та біографічні розповіді про краєзнавців області, творчість яких відзначена премією його імені.

Певною мірою нововідкривачем цього імені на Кіровоградщині стало видання «Єлисавет» — додаток до обласної газети «Народне слово», який у 1992—1993 роках виходив під редакцією краєзнавця Олександра Чуднова. Не можна тут не згадати і літературознавця Володимира Панченка, з ініціативи якого було засновано обласну краєзнавчу премію імені Володимира Ястребова.

Мета статті — окреслити основні віхи життя та здійснити системний аналіз науково доробку В.М. Ястребова.

Виклад основного матеріалу. Володимир Миколайович Ястребов народився 6 липня 1855 року в селі Крива Лука, Самарської губернії в родині священика. Саме тут пройшло його дитинство.

Середню освіту він отримав у Самарській гімназії, яку він успішно закінчив. За рекомендаціями вчителів поїхав до Одеси, де

вступив на історико-філологічний факультет Новоросійського університету. Студентом виявляв особливий потяг до знань, багато читав, із захопленням відвідував лекції з філософії Р. Ординською. Та найбільший вплив мали на нього лекції відомого професора-слов'язознавця В. Григоровича.

Закінчивши університет, у 1876 році В.М. Ястребов услід за В.І. Григоровичем переїздить до Єлисаветграда, де обіймає посаду викладача історії в реальній школі Єлисаветського земства. Роботою молодий історик був задоволений, захоплювався своїми учнями, на яких покладав великі надії. А лекції його були просто зразковими. «Такого викладача не скоро знайде собі реальна школа», – згодом напишуть його колеги в некролозі [2, с. 3].

Здійснюючи історичний зріз діяльності В.М. Ястребова, слід виділити два великих блоки, а саме: науково-дослідна та педагогічна діяльність. Вже в Єлисаветграді вчений закінчив свою дисертацію, за яку його затверджено кандидатом 20 січня 1877 р.

До наукових здобутків належить його праця «Материалы по этнографии Новороссийского края, собранные в Елисаветградском и Александрийском уездах Херсонской губернии». В цю книгу увійшли матеріали, зібрані вченим у відповідності до програми краєзнавчих досліджень, підготовленої до археологічного з'їзду (1884 р.) в Одесі. Книга складається з двох частин: «Суевєрия и обряды», «Легенды, сказки и рассказы». В цей період виходять в світ його статті: «Домашнее воспитание начала нашего столетия», «Греки въ Елисаветграде». «Очаковская зима по рассказамъ современниковъ» та ін. [2, с. 3].

У Єлисаветграді у В. Ястребова було багато однодумців. Серед них – книгар В. Менчиць, якого вважали ходячою енциклопедією українського фольклору, знавець і збирач крайової старовини священник В. Никифоров та ін. Тут він почав проводити розкопки курганів і збирати пам'ятки народного побуту та фольклору Херсонщини. Окрім всього, він умів прищепити любов до старожитностей своїм учням. Тож вони постійно записували для нього пісні й казки, збирали писанки, візерунки й предмети побуту. До пошукової роботи він залучав інтелігенцію з навколишніх сіл – учителів, священників. За десятиліття активних досліджень В. Ястребов зі своїми учнями зібрав велику кількість етнографічного матеріалу.

Саме він започаткував системне вивчення традиційної культури, виробив власну методіку збирання й обробки етнографічних матеріалів. Разом зі своїми учнями проводив експедиції й

археологічні розкопки, публікував результати досліджень у різноманітних наукових виданнях.

У дослідженні В.М. Ястребова наводилися етнографічні матеріали, що надавали уявлення про відносини між представниками протилежних статей, їхнє ставлення одне до одного, до одруження, дівочої честі тощо. Аналізувався широкий спектр учинків, що дозволяв скласти цілісну картину гендерних відносин в українському сільському середовищі [10, с.123-124].

Праці В. Ястребова стали широко відомими у наукових колах, а це, в свою чергу, сприяло загальному визнанню й зростанню авторитету дослідника.

Багато років Володимир Ястребов викладав в унікальному на той час за своїм духом свободи і творчості Єлисаветградському земському реальному училищі, яким керував Михайло Завадський і зі стін якого вийшло надзвичайно багато, як для провінційного навчального закладу, видатних учених і творчих особистостей.

Працюючи викладачем у земському училищі, В. Ястребов створив при ньому перший у Єлисаветграді історико-археологічний музей, що мав історичний та географічний відділи. «Вкажу на заслугу В.М. Ястребова, пише О.І.Маркевич, у некролозі, – улаштування історичного й географічного відділу в музеї при єлисаветській реальній школі: це був перший музей свого роду, який мав старовинні речі не аби якої наукової вартости, які й були набуті Ястребовим або через його посередництво...» [2, с.3].

В.Ястребов пишався музеєм. В листі до професора М. Сумцова від 23 квітня 1985 року він не без задоволення зазначає: «...у нас, який не є, а все ж є, маленький археологічний музей. У нас, нарешті, – народні читання, в яких, з гордістю можу сказати, і моя крапля меду є!» [9, с.28].

У 1886 році в «Сборнике Херсонского земства» науковець публікує статтю «Сведения об археологической коллекции при Елисаветградском земском реальном училище» [6, с.117].

Колекція музею була настільки цінною, що в 1884 році з дозволу Правління училища експонувалася в Новоросійському університеті на археологічному з'їзді. Предмети колекції зацікавили науковців, які відзначали унікальність окремих з них. Про її рівень свідчить хоча б той факт, що один з експонатів — бронзова ручка у вигляді медузи, що біжить, — археологічна комісія забрала до Ермітажу як рідкісну і в науковому плані цінну річ. Ястребов дуже переживав із цього приводу. На жаль,

після його смерті більшість експонатів вкрали, хоча частина їх таки стала основою нинішнього обласного краєзнавчого музею. Принаймні дві кам'яні баби, які нині стоять біля входу — з колекції Ястребова [4, с.3].

Унікальність постаті В. Ястребова засвідчують не лише наукові праці вченого, а й окремі промовисті факти з його життя. Скажімо, одні тільки спогади Наталії Бракер «Володимир Миколайович Ястребов. (До тридцятих роковин смерті)» подають цілий ряд виразних деталей до його характеристики. Виявляється, заняття у вечірніх малювальних класах охоче відвідували не лише учні реальної школи і стороння молодь міста Єлисаветграда, а й викладач історії В.М. Ястребов, «вважаючи для себе за потрібне хоч будь як малювати». При безмежному прагненні до самовдосконалення, досить значних наукових напрацюваннях і поважному визнанні В. Ястребов, отримавши пропозицію від професора Кондакова очолити Керченський музей, залишиться працювати викладачем Єлисаветградського земського реального училища. Наталія Бракер вказала причину такого вибору – «він одмовився, покликаючись на своє, на його погляд, недостатнє знання грецької мови» [2, с.3].

У своїй статті «Де захований і кому потрібен «меч-кладенець» національної культури?» О. Босий відзначав, що нестерпним для динамічної натури В. Ястребова був дух догматичного навчання й вихолощеної від творчості штучної методики, які домінували тоді в навчальних закладах Російської імперії. То ж і в Єлисаветградському земському реальному училищі панівною була казенщина: з актової зали викинули репродукції, що прикрашали її стіни (В.М. Ястребов колись оформив зал разом з учителем малювання П.А. Крестоносцевим); музей пересунули у непридатне приміщення; на педагогічних нарадах безкінечно оповіщались чергові циркуляри ідеологічно «правильного» навчання, а йому, Ястребову, при ревізіях ввічливо радили «не читати учням лекцій», а триматися підручника, що «цілком задовольняло педагогічні вимоги» [9, с. 27]. «Ястребов не раз приходив додому надзвичайно схвилюваний», – свідчить М. Сумцов. А коли по училищу пішов поголос, ніби дехто із учителів бере хабарі, – це страшенно обурило й стривожило В. Ястребова як людину високоморальну. «Він був справжнім джентльменом, – скаже пізніше один з його товаришів, – нездатним і до найменшої тіні підступу або зловживання». Тому навіть приватних лекцій ніколи не давав і не брав до

себе на проживання учнів, як це робили інші, вважаючи це нечесним. У той же час організував для учнів продаж дешевих книжок і був ініціатором добровільних «народних читань» при училищі [9, с. 27].

Протягом багатьох років вчений перебував на скромній посаді викладача реального училища, невтомно працюючи для науки, для пробудження народної самосвідомості та освіти.

У 2005 році педагогічна громадськість відзначила 150-річчя від народження Володимира Миколайовича Ястребова. Вчені відзначили, що проблематика його творчості не втратила актуальності й досі.

Висновки. Отже, об'єктивний аналіз науково-педагогічної діяльності В.М. Ястребова дає підстави на заслужене пошанування і високу оцінку його праці. Науковий доробок видатного педагога Єлисаветградщини є значним внеском у скарбницю педагогічної думки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисов Е. Херсонская губернская ученая архивная комиссия. [О В.Н. Ястребове] / Е. Борисов // Сборник херсонского земства. – Херсон, 1898. – № 1 – С. 201-205.
2. Бракер Н. Володимир Миколайович Ястребов (До тридцятих роковин смерті) / Н. Бракер // Єлисавет. – Кіровоград –1992 – 20 травня. – С.3
3. Матеріали з етнографії Новоросійського краю, зібрані Єлисаветградському та Олександрійському повітах Херсонської губернії В. М. Ястребовим. Переклад з російської Катерини Рябоштан // Єлисавет. – Кіровоград – 1992 – № 5-13.
4. Орел С. Чарівний меч Володимира Ястребова / С. Орел // Народне слово – 2005. – №88. – С.3
5. Прокопенко В. Учитель, історик, етнограф. (Про В. М. Ястребова) / В. Прокопенко // Кіровоградська правда. – 1976. – 11 квітня.
6. Сборник Херсонского земства. – 1886. – отд. 111. – С.117.
7. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003. – С. 36-46.
8. Чернецький В.В. М. Ястребов – дослідник Єлисаветградщини / В.В. Чернецький // Кіровоградська правда. – 1967. – 25 жовтня.
9. Янчуков С.М. З іменем Володимира Ястребова / С.М. Янчуков. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2005. – 180 с.
10. Ястребов В. Новые данные о союзах неженатой молодежи на юге России / В. Ястребов // Киевская старина. – 1896. – Т. 55. – № 10. – С.110-128.

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.

УДК37(477)(09)+070

ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Світлана ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА (Умань)

Постановка проблеми. В час реформаторства та освітніх пошуків виникає потреба модернізації теоретико-методичних засад освітньо-виховних процесів задля забезпечення якості надання освітніх послуг, що є неможливим без екскурсу в історіографію проблеми.

Великий обсяг відомостей для досліджень містить періодична преса, а насамперед, газети та журнали. Вони охоплюють великий обсяг інформації: хронікальної, документальної, особової та інших форм, вони є дзеркалом культури тогочасного суспільства – відображають відповідні думки, тенденції суспільного розвитку, прямо чи опосередковано пропагують певні матеріальні й духовні цінності, відображають та інтерпретують явища та процеси, думки і погляди, тим самим впливаючи на духовно-моральний стан людей, формуючи в суспільстві певний світогляд.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку педагогічної періодики стали предметом розгляду у працях сучасних науковців: О. Адаменко, І. Зайченко, С. Гармаша, С. Лободи, К. Присяжнюк, Н. Побірченко, А. Пугач, та ін.

На особливу увагу заслуговують бібліографічні видання з проблем педагогічної періодики, створені педагогами-дослідниками на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки: «Педагогическая библиография. Системный указатель книжной и журнальной литературы по вопросам народного просвещения за 1917-1924 гг.» (М., 1925-1926); «Системный указатель» (М., 1960); Педагогическая библиография (М., 1967, 1970, 1973); Е. Днепров, «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России 1918-1977. Библиографический указатель» (М., 1979) та ін.

Преса як історичне джерело виконує й іншу роль, що визначає її цінність для наукових досліджень – її властиве оперативне і безпосереднє відображення подій, актуальних на свій час повідомлень, містить статистичну інформацію, рішення і постанови органів влади та суспільних об'єднань громадян, інформація при цьому подається в певній хронологічній послідовності, що формує інформаційну базу події відповідної епохи.

Мета даної статті: на основі фронтального аналізу статистики історико-педагогічної

літератури виявити і узагальнити основні напрями пошуку педагогічних знахідок та соціальної значимості історіографії.

Виклад основного матеріалу: Важливим для нового витка у розвитку педагогічної науки є переосмислення значення педагогічної преси – невичерпного дослідницького джерела для проведення історико-педагогічних досліджень.

На відміну від масового сегменту преси, яка характеризується як громадсько-політична, розважальна (тобто у більшості випадків спрямована на масову аудиторію, незалежно від таких ознак як статево-вікові особливості, погляди, власні інтереси), існує фахова преса, призначена для обмеженого кола читачів.

Зокрема, цільовий характер педагогічної преси проявляється в її призначенні для науковців, педагогів-практиків, студентів педагогічних ВНЗ, фахівців, що займаються освітньою діяльністю, й загалом, для всіх тих, кого цікавлять проблеми педагогічної науки і освіти.

Теоретик історії педагогіки В. Струмський зазначав, що вивчення, узагальнення зразків фахової періодики, дає можливість досліднику економити час, дозволяє не повторювати уже зроблених помилок та прорахунків і не відкривати уже досліджені істини [8, с. 11].

Бібліографічна статистика дає можливість найбільш раціонально ставити задачі дослідження, які з'являються після критичного аналізу історіографії проблеми. На важливість історіографічних розвідок вказує і академік М. Нечкіна, оскільки визначивши соціальні функції історіографії можна пізнати минуле, сучасність і майбутнє, аналізуючи її закони розвитку, історія педагогіки отримує можливість впливати на хід і напрями сучасних наукових досліджень [3, с.22].

Разом з тим, при опрацюванні педагогічної преси в історичному контексті необхідно враховувати два основних аспекти. Зміст першого полягає в тому, що вона все ж таки має публіцистичний характер: публіцистичний стиль подання матеріалу, літописний характер, оскільки в хронологічному порядку відображаються події і факти, що відбуваються в освітньому просторі, водночас вона має наукову цінність, оскільки відображає значний науково-творчий потенціал освітньої сфери, спеціальні педагогічні знання, необхідні в практиці освітян. Другий аспект виявляється в

тому, що в періодиці знаходять відображення суспільно-політичні, економічні, соціально-культурні особливості певного історичного часу, за якого публікувався той чи інший матеріал. Відповідно, досліджуючи педагогічну пресу певного часу, необхідно абстрагуватись від часових нашарувань, ідеологічних спрямувань, та враховувати наявність цензури, що супроводжувала українську, радянську періодику протягом всього ХХ ст.

Дослідник Е. Днепров у передмові до бібліографічного покажчика «Радянська література з історії школи і педагогіки дореволюційної Росії», доводить, що легко можна знайти в «старині» зерно новітньої думки, варто тільки перенести її на сучасність [1, с. 3].

У даному бібліографічному покажчику представлені 8202 роботи та 835 дисертаційних досліджень з історії школи та пошуків модернізації та розвитку педагогіки. Зокрема, історія школи і педагогіки розглядається в 6774 публікаціях і 437 дисертаційних дослідженнях; історія школи та педагогічної думки різних народів – 1315 роботах та 324 дисертаціях; народна педагогіка – 113 робіт та 28 дисертацій. Із загальної кількості публіцистичних статей 57,4% - характеризують творчість окремих педагогів та діячів просвіти, 1/3 – складає історія народної освіти; 43,7% - публікації про персоналії [1, с. 5].

Таким чином, навіть ці цифри дають нам змогу констатувати, що з історії школи і педагогіки серед публіцистичних видань переважають роботи персоналізованого плану, складаючи 54,4 % від всіх публікацій «радянського періоду».

На думку А. Пугач, педагогічну періодику слід розглядати як складову загального історико-педагогічного процесу України, адже основу публікацій становить інформація про освітянські події та факти, які відбувались у дійсності. Зважаючи на те, що фахова преса здійснює завдання концентрації навколо видань вагомого науково-творчого потенціалу галузі, на її шпальтах знайшов відображення процес нагромадження і систематизації спеціальних педагогічних знань, відтворений на тлі суспільно-політичних, економічних і соціокультурних явищ певного етапу суспільного поступу країни [7, с. 5].

На основі досліджень бібліографічних описів можна структурувати етапи розвитку української педагогічної преси, серед яких основним етапом на даний час за тривалістю і сукупністю публікацій був радянський період. Зокрема, С. Лобода провела значні історіографічні дослідження української педагогічної преси ХХ ст. [5, с. 19]. Дослідниця

здійснила історіографічне дослідження, в якому наводить повний перелік педагогічних праць, опублікованих на сторінках українських періодичних видань за 3 етапами:

1. Праці педагогів, що публікувались переважно у періодичних виданнях на території Західної України (1900 – 1920 рр.).

2. Дослідження радянських науковців, на які значний вплив мала ідеологія тоталітарної системи та цензурні обмеження (1920 – 1990 рр.).

3. Наукові праці, публіковані в періодичних виданнях за часів незалежності України (після 1991 р.) [5, с. 19].

З поміж небагатьох історіографічних джерел заслуговує на увагу бібліографічне видання «Библиография статей, опубликованных в журнале «Педагогика» («Советская педагогика») в 1937–2002 гг.» (Москва, 2003) [25, с. 8], підготовлене у 2003 р. до 60-річчя Російської Академії освіти. На сторінках цього довідкового видання представлена тематика публікацій журналу «Советская педагогика» (з 1992 р. – «Педагогика») за 65 років, подана у вигляді щорічних тематичних покажчиків статей.

Вивчення педагогічних явищ минулого історією педагогіки передбачає використання бібліографічних покажчиків в яких зберігається значний науковий масив інформації, що накопичувалась у джерельній базі, тобто тих знань, розробок, результатів творчих пошуків, думок та ідей освітян, подій та заходів, що відбувались в освітньому середовищі, що знайшли своє відображення в історичних джерелах.

Висновки. На основі дослідження бібліографічних описів публіцистичних видань, дійсно, можна структурувати, хронологічно вибудовувати історіографію історико-педагогічних проблем. Виокремленні та згруповані публікації дають можливість науковцям встановити актуальні проблеми педагогічної науки, її методології, виховання, навчання і освіти, розвитку системи вітчизняної та зарубіжної народної освіти.

Водночас, публіцистичні праці, структуровані в бібліографічні покажчики, дають змогу прослідкувати за змінами суспільних поглядів на значення освіти, проаналізувати досягнення і прорахунки в історії педагогічних концепцій.

Подальші історичні розвідки до вивчення та аналізу бібліографічних покажчиків дозволять збагатити джерельну базу, сприятимуть підвищенню наукового рівня досліджень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977.

Библиографический указатель / Э. Д. Днепров. – М.: АПН СССР, 1979. – 432 с.

2. Историчне джерелознавство: підручник / [Я.С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін.]. – К.: Либідь, 2002. – 488 с.

3. Нечкина М.В. История истории (Некоторые методологические вопросы истории исторической науки) / М.В. Нечкина // История и историки. – М.: Наука, 1965. – 425 с.

4. Лобода С. М. Проблема педагогічної творчості вчителя на сторінках української педагогічної преси ХХ століття: короткий бібліогр. покажч. / С. М. Лобода; Держ. закл. «Луган. нац. ун-тетімені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 67 с.

5. Лобода С. М. Українська педагогічна періодична преса ХХ століття: історико-бібліогр. дослідження / С.М. Лобода; Держ. закл. «Луган. нац. ун-тетімені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 120 с.

6. Пугач А. До питання методології дослідження періодичної преси / А. Пугач // зб. наук. праць: Педагогічні науки. Вип. 40. – Херсон: ХДУ, 2005. – С. 110–115.

7. Пугач А. В. Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті–початок 30-х років ХХ ст.).: дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Пугач; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 237с.

8. Струминский В. Я. Педагогика Киевской Руси как предмет исторического изучения // Ученые записки государственного научно-исследовательского института школ НКП РСФСР. – 1940. – Т. III. – вып. 1. – С. 80-106.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Цимбал-Слатвінська Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

УДК 378.147:62

ВИБІР ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олена ШАНДИБА (Харків)

Постановка проблеми. Цільова післядипломна підготовка кадрів вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук) для інноваційної діяльності у реальних секторах економіки суттєво відрізняється від традиційної підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів у аспірантурах (докторантурах) вищих навчальних закладів та науково-дослідних інститутів кінцевим результатом. На виході повинні бути кадри, що здатні не тільки захистити дисертацію на здобуття відповідного наукового ступеня, а створювати та реалізувати лідерні глобальні, макроекономічні чи галузеутворюючі інноваційно-інвестиційні проекти. Це вимагає суттєвої зміни підходів до організації їх післядипломного навчання.

Основні типи систем організації теоретичного навчання та принципи формування науково-практичної інноваційної діяльності суттєво впливають на визначальні показники, зокрема, якість навчання та продуктивність процесу. В зв'язку з цим, вибору ефективної системи організації теоретичного та практичного навчання повинна приділятися належна увага.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній педагогічній літературі відомо багато робіт по організації теоретичного навчання [7]. Найважливіша система використання інноваційного потенціалу практичної психології при підготовці інженерних кадрів вищої кваліфікації [3], створені концептуальні засади цільової підготовки генеральних конструкторів [1],

обґрунтована нова форма організації післядипломної підготовки фахівців вищої кваліфікації до інноваційної діяльності в промисловості [2, 4], запропоноване програмоване навчання і нові інформаційні та педагогічні технології [5, 9]. Сформовано принципово новий підхід до підбору слухачів [8] та системний погляд на місію освіти [6]. Разом з тим, до теперішнього часу, не дивлячись на актуальність [10], детальніше не розглянуті питання вибору ефективної системи теоретичного і практичного післядипломного навчання для кожного етапу підготовки кадрів вищої кваліфікації для інноваційної діяльності.

Мета статті – обґрунтування вибору ефективної схеми теоретичного навчання слухачів та формування системи їх науково-практичної інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вибір ефективної системи теоретичного навчання можна зробити, маючи множину можливих систем такого типу.

Якщо взяти за основу виділення типу системи поняття “індивідуальний” та “груповий”, то можна створити повну множину можливих типів схем організації теоретичного навчання. З застосуванням певних критеріїв та врахуванням обмежень, це дозволяє здійснити обґрунтований вибір потрібного їх типу. Множина типів схем організації теоретичного навчання і їх основні характеристики наведені в таблиці 1.

Таблиця 1. - Основні типи схем організації теоретичного навчання і їх характеристики

№ п/п	Тип схеми	Характеристики	
		Позитивні	Негативні
1.	Індивідуальний	Теоретичне освоєння матеріалу. Врахування індивідуальних особливостей слухачів. Диференційоване дозування навчальної інформації.	Низька продуктивність.
2.	Індивідуально-груповий	Теоретичне освоєння матеріалу. Підвищена продуктивність. Вибіркове дозування навчальної інформації.	Недостатнє врахування індивідуальних особливостей слухачів.
3.	Класно-урочний	Теоретичне освоєння матеріалу. Вища продуктивність.	Організація навчального процесу по лімітуючим слухачам.

Виходячи з наведених в таблиці 1 характеристик, та враховуючи мету і особливості інституціональної будови навчальної системи, можна визначити, що для післядипломного навчання технічним дисциплінам кадрів вищої кваліфікації необхідне використання всіх типів схем диференційовано на різних етапах навчального процесу.

Вибір оптимальної схеми для кожного з етапів навчання можна проводити, виходячи з комплексного критерію, що включає складові глибини і якості знань та продуктивності навчального процесу.

Щоб забезпечити максимальну продуктивність навчального процесу на всіх етапах навчання переваги повинні надаватись класно-урочному типу схем. Цей тип схем може реалізуватись при вивченні всіх технічних дисциплін.

При вивченні теоретичних питань групами слухачів, що мають різний вхідний рівень знань, на початкових етапах навчання доцільно застосовувати індивідуально-групову схему.

На основних етапах, після вирівнювання рівня вхідних знань слухачів, оптимальною практично по всіх складових комплексного критерію є класно-урочна схема.

На заключних етапах навчання при освоєнні окремих доз теоретичного матеріалу, що відповідають конкретній тематиці інноваційно-інвестиційних проектів слухачів, оптимальною є індивідуальний тип схеми занять з науковими керівниками та професорами-консультантами. Це дає змогу вивчати положення технічних дисциплін не тільки категорій надзагального, загального, а і категорій особливого та одиничного, що суттєво поглиблює і конкретизує знання і вміння слухачів.

Для умов командної підготовки слухачів, що практикується при підготовці їх до створення і реалізації великомасштабних інноваційних проектів, на цьому етапі доцільно також застосовувати індивідуально-групову схему навчання.

Формування системи науково-практичної інноваційної діяльності слухачів

Науково-практична інноваційна діяльність слухачів проводиться з метою закріплення теоретичних знань з технічних дисциплін та практичного освоєння вмінь і навичок їх застосування при створенні кластерів інноваційно-інвестиційних проектів.

Ця діяльність, враховуючи обмеженість часу навчання і потребу в досягненні попередньо встановленого кінцевого результату, має бути організована по найбільш ефективній з відомих на теперішній час організаційних схем – схемі управління проектами [10].

Така схема передбачає застосування індивідуальної та індивідуально-групової організації дій слухачів. Вона конкретизується, виходячи з мети, наявних ресурсів, доступних методів управління та інших факторів. При цьому, всі дії виконуються згідно оптимізованому плану, який є збалансованим по часу, фінансовим та матеріальним ресурсам, організаційним можливостям. Особливість цього плану – спрямованість на досягнення мети в заданий проміжок часу в умовах визначених ресурсних обмежень. Саме ця особливість є головним фактором, який часто визначає вибір типу організаційної схеми практичного навчання.

Згідно цієї системи створюються перед проектні техніко-економічні обґрунтування доцільності виконання проектів і формуються календарні плани робіт. Плани науково-практичної інноваційної діяльності слухачів узгоджуються з планами їх теоретичної підготовки. Плани формують за тими темами з множини можливих, що їх, на основі власної мотивації з врахуванням рекомендації наукових керівників, вибирають слухачі самостійно, за власним бажанням.

Перед проектне техніко-економічне обґрунтування проводиться за допомогою стандартних комп'ютеризованих процедур. Для їх виконання слухачі самостійно підбирають необхідні вхідні дані та показники. Після цього

плани затверджуються в установленому порядку, як плани робіт аспірантів (докторантів), і організується робота по виконанню їх етапів. При цьому слухачі мають можливість отримувати консультації не тільки у закріплених наукових керівників, а і в профільних фахівців інтегрованого навчально-інноваційного комплексу [10].

Важливими є етапи багатфункціональної практики. Вони організуються по спеціальній схемі, яка має на меті дати можливість слухачам набути необхідних навичок та вмінь виконання всіх основних етапів інноваційно-інвестиційного циклу, включаючи цикл управління.

Для цього застосовується індивідуально-груповою схемою організації процесу проходження практики з застосуванням розподіленої системи її місць.

Базовою ідеєю цього є ідея про збірний прототип, елементи якого є лідерними підсистемами у певній галузі. Головним тут є формування моделей лідерних об'єктів – збірних еталонів техносфери. Останнє проводиться шляхом поєднання можливостей пасивного та активного експерименту. Можливості пасивного експерименту використовуються в максимальній мірі. Всі відсутні елементи формуються за рахунок засобів активного експерименту. При такому підході можливості практичного навчання обмежуються тільки наявним рівнем знань та рівнем і ресурсними можливостями інтегральної навчально-інноваційної системи, які значно перевищують можливості традиційних навчальних систем.

Формування моделей для збірного прототипу можливе на двох етапах життєвого циклу: підготовчому та основному.

На обох етапах роботи вони можуть бути виконані, виходячи з наступного.

Нехай перший об'єкт O_{i1} техносфери має характеристики $O_{i1} = \{[Si1], Pi1, Pi2, \dots, Pin\}$, другий – $O_{i2} = \{[Si2], P21, P22, \dots, P2k\}$, ..., r -тий – $O_{ir} = \{[Sip], Pr1, Pr2, \dots, Prm\}$;

де $[Sig]$ – структура i -го об'єкту, $g \in \{1, G\}$, G – кількість об'єктів, $Pir, r \in \{1, R\}$ – параметри i -го об'єкту. Частина з параметрів або функцій у них мають лідерні (екстремальні) характеристики, тобто завжди має місце:

$$P1x, x \in \{1, n\} \rightarrow \text{extr}; P2y, y \in \{1, k\} \rightarrow \text{extr}; \dots, Ppz, z \in \{1, m\} \rightarrow \text{extr}. \quad (1)$$

Тоді можна сформуванати збірний новий об'єкт:

$$O_{i(p+1)} = \{[Si(p+1)], P(p+1)1, \dots, P1x, \dots, P1y, P1z, \dots, Pm(p+1)l\}. \quad (2)$$

Цей об'єкт буде максимально наближений до ідеального зразка, який має характеристики $O_{ii} = \{[Sii], Pi1, Pi2, \dots, Piq\}$;

де $\forall \text{Pik}(\text{Pik} \rightarrow \text{extr}), i \in \{1, p+1\}, \forall$ – квантор загальності.

На підготовчому етапі об'єкт, який задовольняє умовам (1), (2) можна сформуванати шляхом перенесення фрагментів наявних об'єктів до збірного зразка, використовуючи можливості 3D або голографічного моделювання. Суб'єкти навчання можуть спостерігати цей зразок в різних просторових областях. Спочатку – в семіотичному просторі. Далі, на основному етапі, який стосується реального простору, формування зразка, що відповідає умові (1), може бути забезпечене шляхом фізичного перенесення елементів наявних об'єктів з лідерними характеристиками на збірний зразок. Це зумовлює потребу в активному експерименті.

Формування зразка умові (2) можливе як дослідного. В зв'язку з цим, необхідно змінити систему стажування суб'єктів. Нова схема повинна забезпечити:

а) поєднання науково-практичної діяльності слухачів з науковими організаціями, які створюють лідерні зразки об'єктів техносфери у відповідності з залежністю (2);

б) можливість ознайомлення слухачів з діючими зразками лідерних об'єктів техносфери потрібних рівнів через взаємодію з виробничими підприємствами.

Останнє можливе в межах міжнародної кооперації.

Для об'єктів техносфери вищих ієрархічних рівнів, синтез і формування яких здійснюється композиційним методом і забезпечується значною кількістю проєктантів, необхідно цільовим порядком формувати комплексні проєктно-управляючі команди на базі спеціально підібраних слухачів [10].

Система підготовки кадрів повинна налагодити стажування таких команд слухачів в транснаціональних корпораціях в Україні і за кордоном. Це дозволить розробляти комплексні інноваційні проєкти (їх кластери) з більш високими ієрархічними рівнями та підвищеними рівнями новизни, ніж це можливо при внутрішній практиці.

Висновки. Питання вибору ефективної схеми теоретичного і системи практичного післядипломного навчання кадрів вищої кваліфікації для інноваційної діяльності можуть розглядатись і оптимізуватись на основі загально системних підходів.

При вивченні теоретичних питань групами слухачів, що мають різний вхідний рівень знань, на початкових етапах навчання доцільно застосовувати індивідуально-групову схему. На основних етапах оптимальною є класно-урочна схема, а на заключних – оптимальною є індивідуальний тип схеми занять з науковими керівниками та професорами-консультантами.

Наявна необхідність формування системи науково-практичної інноваційної діяльності слухачів з використанням збірного прототипу і стажування на підприємствах-світових лідерах.

Подальші дослідження доцільно провести з метою оптимізації педагогічних технологій для кожної схеми теоретичного навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдєєнко О. В. Концептуальні засади цільової підготовки генеральних конструкторів / О. В. Авдєєнко, М. Е. Тернюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: [Збірник наукових праць]. – Випуск 14-15. – 2006. – С.9-17.
2. Авдєєнко О. В. Нова форма післядипломної підготовки фахівців вищої кваліфікації до інноваційної діяльності в промисловості / О. В. Авдєєнко, М. Е. Тернюк // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти. Матеріали п'ятих Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпінь. Національна академія ДПС України, 2007. – С. 112-114.
3. Авдєєнко О. В. Система використання інноваційного потенціалу практичної психології при підготовці генеральних конструкторів / О. В. Авдєєнко // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, Психологія. – Харків: ХНПУ. – 2007. – Вип. 21. – с. 5-10.
4. Авдєєнко О. В. Створення навчального закладу – Академії генеральних конструкторів / О. В. Авдєєнко, М. Е. Тернюк. Матеріали 7-ї Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції

[«Сучасні проблеми науки та освіти»], (Крим, Сімеїз, 25 червня – 2 липня 2006 р.). – Х.: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2006. – 223 с.

5. Александров Г. Н. Программированное обучение и новые информационные технологии обучения / Г. Н. Александров // Информатика и образование. – 1993. – №5. – с. 8-20.
6. Амбросов А. С. Системный взгляд на місію освіти / А. С. Амбросов, О. Д. Сердюк // Вища освіта України. – 2007 р. – №3. – С. 21-29.
7. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: [учебник] / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х.: ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
8. Найти и воспитать. На рынке труда идет война за таланты / А. Альошина и др. – Business Week. – №15-16/24 апреля 2006 г. – С. 26-33.
9. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології: [Навчальний посібник] / І. Ф. Прокопенко, В. І. Свєдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 222 с.
10. Шандиба О. В. Методична система навчання технічних дисциплін генеральних конструкторів у післядипломній підготовці: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Шандиба. – Харків. – 2010. – 217 с.

ВІДОМОСТ ПРО АВТОРА

Шандиба Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри машинобудування та ремонту машин Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.
Коло наукових інтересів: інженерна педагогіка

УДК 378: 37.01.32: 811

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анжеліна ШИШКО, Олена ШИНКАРЕНКО (Кременчук)

Постановка проблеми. В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висуваються нові вимоги до викладача вищої школи, насамперед – іноземної мови, в контексті демонстрації ним високого рівня педагогічної і фахової компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, сприяння мобільності студентів в межах європейського освітнього простору, інформатизації вищої освіти тощо.

У науково-педагогічній літературі існує багато підходів до інтерпретації понять “педагогічна компетентність”, “професійна компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність”, які використовуються для визначення стану професійного розвитку фахівців різних професій, насамперед – педагогів.

Мета статті полягає у визначенні ролі особистості викладача іноземної мови ВНЗ, впливу його професійно-особистісних якостей, обраних методів і форм організації навчання на

ефективність формування іншомовної комунікації студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка інтерпретації категорії “педагогічна компетентність”, на нашу думку, визначається як змістом поняття “компетентність” так і специфікою педагогічної діяльності, як певного виду професійної діяльності викладача іноземної мови. Тому більшість науковців розглядає педагогічну компетентність як складову професійної компетентності фахівця. Спробуємо класифікувати існуючі підходи до розв’язання проблеми дослідження відповідно до прихильності авторів певним методологічним принципам до аналізу проблеми дослідження.

Представники першого напрямку (Є.Бондаревська, Т.Браже, Б.Гершунський, І.Ісаєв, В.Лозова, А.Піскунов, О.Попова, Н.Розов та ін.) пов’язують формування педагогічної компетентності з феноменом культури, розглядають її у контексті більш широкої категорії “професійно-педагогічна культура”, з культурологічним підходом до професійної освіти. Зокрема Є.Бондаревська пов’язує феномен педагогічної компетентності з

поняттям “педагогічна культура”, розглядає його як базовий компонент, який сприяє формуванню фахівця високої культури, а не “ремісника в освіті”.

У межах культурологічного підходу до професійної освіти прийнято вважати, що найбільш загальним утворенням, яке характеризує рівень професійного розвитку майбутнього педагога є професійно-педагогічна, (професійна або педагогічна) культура. На нашу думку, найбільш повно сутність і зміст професійно-педагогічної культури викладача обґрунтовано у працях В.Сластьоніна [12] та І.Ісаєва [5], 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. І.Ісаєв виділяє три групи протиріч, що зумовлюють розвиток і формування професійно-педагогічної культури майбутнього викладача: соціокультурні, загальнопедагогічні, особистісно-творчі та виокремлює у структурі досліджуваного утворення аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий компоненти.

Я.Черньонков, досліджуючи особливості формування професійної культури викладача іноземної мови, вважає, що “професійна культура ... – це складне, інтегральне утворення у цілісній професійній структурі особистості викладача, уособлення різних видів особистісної культури, сукупність професійно важливих якостей та характеристик, інтеріоризованих сенсожиттєвих і світоглядних цінностей та установок, умова ефективної професійної діяльності, професійної самоактуалізації, досягнення соціально-професійної зрілості” [16, с. 89-90]. Дослідник обґрунтовує, що професійна культура викладача іноземної мови має містити: професійну спрямованість, ціннісно-мотиваційну складову, професійні знання, уміння і навички, комунікативну культуру та компетентність.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи результати вищезазначених досліджень, ми вважаємо, що педагогічна компетентність викладача іноземної мови є складовою його професійно-педагогічної культури, формується у процесі професійного й загальнокультурного розвитку особистості.

Ми враховуємо позицію В.Лозової, яка стверджує, що педагогічна компетентність викладача має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні,

прогностичні та інші розумові процеси” [9, с.5]. Учена також зазначає, що педагогічна компетентність включає екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення [9].

Представники другого напрямку у інтерпретації педагогічної компетентності (Л.Гур'є, В.Зазикін, М.Запрудський, В.Зеленецький, Е.Зеєр, І.Зязюн, А.Маркова, Е.Павлютенков, А.Піскунов, Л.Пітер та ін.) пов'язують особливості формування досліджуваного утворення з становленням професіоналізму педагога.

Слід відзначити, що в межах цього підходу існує декілька визначень досліджуваного утворення, що пов'язано із широтою змістовних характеристик, котрі об'єднують такі поняття як „професіоналізм”, “педагогічна діяльність” і „компетентність”.

За визначенням О.Бодальова, професіонал – це суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або, такими психічними властивостями, які складають сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як хороший фахівець. Учений зазначає, що “...дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату” [1, с. 74].

Традиційно професіоналізм трактують як якість, що свідчить про високий рівень оволодіння особистістю знаннями й уміннями, необхідними для виконання будь-якої професійної діяльності. Ми враховуємо думку Л.Гур'є, що необхідно розрізняти професійну підготовку фахівця та його професіоналізм. Перше поняття відображає процес оволодіння необхідними знаннями й навичками, а друге – результат цього процесу, його якісну характеристику [2, с.8].

Враховуючи, що професіоналам інших сфер діяльності достатньо лише кваліфіковано виконувати свою власну професійну діяльність, викладач повинен не тільки викладати знання (бути фахово компетентним), а й організувати навчальну діяльність студентів, виховний процес у вищій школі (мати педагогічну компетентність). Відповідно для досягнення професійного рівня в цій царині викладачу необхідно володіти комплексом знань про педагогічну діяльність, її закони, норми, професійну поведінку.

У традиційному розумінні педагогічна діяльність – це особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних моральних, естетичних цілей. Вона передбачає цілеспрямовану діяльність дорослих, спрямовану на здійснення керівництва процесом виховання дітей [14, с.5].

На думку Л.Гур'є «професіоналізм викладача вищої школи являє собою високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань і вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним розвитком, що забезпечують на практиці соціально зумовлену підготовку майбутніх фахівців » [2, с.8]. Н.Кузьміна вважає, що професіоналізм особистості викладача є якісною характеристикою суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіонала, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста. Професіоналізм у педагогічній діяльності, на думку автора проявляється в умінні викладача розв'язувати практичні педагогічні задачі, спираючись на педагогічну теорію [8].

Ми враховуємо думку А.Маркової, що у сучасних умовах зміст педагогічного професіоналізму має розкриватися у змісті професійних компетенцій, що відображають теоретичну і практичну готовність викладача до виконання педагогічної діяльності і характеризують його професіоналізм. Дослідниця виділяє декілька компетенцій, володіння якими вказує на ступень зрілості людини в професійній діяльності:

- спеціальна компетенція – володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетенція – володіння вмінням вести спільну професійну діяльність на засадах співробітництва, володіння прийомами професійного спілкування, які притаманні цій професії, нести соціальну відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетенція – володіння засобами власного самовираження і саморозвитку, засобами опору професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетенція – володіння засобами самореалізації і розвитку індивідуалізації у межах професії і готовність до професійного зростання, самореалізації і самоорганізації [10, с. 34-35].

Разом з тим, А.Маркова вважає, що поняття “компетентність” конкретної особи вужче, ніж її професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [7, с. 31–34].

І.Зязюн вважав, що складовими професіоналізму у будь-якій професії є компетентність і озброєність системою знань. На його думку професійно-педагогічна компетентність включає знання предмету, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [11, с. 9].

Узагальнення підходів науковців цього напрямку дозволяє вважати, що педагогічна компетентність викладача іноземної мови є системною характеристикою його професіоналізму, зумовлює здатність на якісному рівні виконувати завдання педагогічної діяльності.

Третій напрямок у підходах до аналізу феномену педагогічної компетентності пов'язаний з встановленням сутнісних зв'язків досліджуваного поняття з категорією “готовність до професійно-педагогічної діяльності” (праці О.Дубасенюк, І.Колеснікової, А.Мищенко, Л.Мітіної та ін.). У цьому контексті слід відзначити, що поняття “готовність до професійно-педагогічної діяльності” не має однозначного трактування у психолого-педагогічній літературі й інтерпретується як певний вид установки (Д.Узнадзе), активний стан особистості, що зумовлює діяльність (П.Бездухов), результат професійної підготовки (А.Мищенко, В.Сластьонін та ін.). На думку психологів, готовність до діяльності є особливим психічним станом, що зумовлює наявність у суб'єкта образу структури певної дії й постійної спрямованості свідомості на її виконання. Вона включає в себе різного роду установки на усвідомлення психологічної задачі, моделі вірогідної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей та їх співвіднесення з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату [13].

Ми вважаємо, що готовність до педагогічної діяльності є складовою педагогічної компетентності, відрефлексованою спрямованістю майбутнього викладача на педагогічну професію; установку на постійне професійне і особове вдосконалення, самореалізацію і самовиховання; націленість на прогностичність і динамічність в проектуванні авторської технології навчання й виховання студентів. При цьому ми враховуємо думку О.Дубасенюк, яка розглядає професійно-педагогічну компетентність як “сукупність

умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань" [3, с.71], та виділяє у її структурі такі компоненти:

- компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів;
- компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити сам процес виховання та зміст предмету провідними способами виховання учнів;
- соціально-психологічна компетентність у галузі спілкування;
- диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічна компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості.

І. Колеснікова, розглядаючи поняття „педагогічна компетентність”, зазначає, що вона є інтегральною професійно-особистісною характеристикою, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі нормами, стандартами, вимогами, а також виражає те загальне, що притаманне історично-конкретному носію педагогічної професії, що робить його причетним до педагогічного співтовариства і певної педагогічної культури. Педагогічна компетентність передбачає, що людина, яка є професіоналом в галузі педагогіки, здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в процесі навчання і виховання, а, отже, в достатній мірі володіє способами і формами доцільної педагогічної діяльності та відносин. Далі автор наводить складові педагогічної компетентності:

- особистісно-гуманістична орієнтація;
- системне сприйняття педагогічної реальності;
- володіння педагогічними технологіями;
- уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність з тими напрацюваннями, які є у світовій і вітчизняній педагогіці та культурі;
- здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваційним досвідом;
- уміння узагальнювати і передавати свій досвід іншим;
- креативність як спосіб буття в професії, бажання і вміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій різноманітних освітніх процесів і систем;
- рефлексія, тобто особливий спосіб мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний

досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції [6].

Слід відзначити, що у психолого-педагогічній літературі проблема формування готовності до педагогічної діяльності пов'язана з професійною підготовкою та розвитком професійно значущих якостей та здібностей викладача.

Висновки. Отже, педагогічну компетентність викладача іноземної мови можна розглядати як певний результат професійної освіти, що полягає у досягненні високого рівня професійно-педагогічної самосвідомості, готовності до педагогічної діяльності, набутті ціннісного бачення педагогічної діяльності, становлення системи потреб – до професійного й соціокультурного самовизначення, творчої самореалізації у педагогічній діяльності.

Враховуючи, що викладач у нормативних документах розглядається як науково-педагогічний працівник, основними видами професійної діяльності якого є педагогічна та науково-дослідна робота, ми вважаємо, що педагогічна компетентність викладача іноземної мови є складовою його професійної компетентності, категорією, що характеризує його функціональну готовність (компетенцію) здійснювати педагогічну діяльність у вищій школі на належному рівні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинт-Наука, 1998. – 230 с.
2. Гурье Л.И. Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза / Слагаемые профессиональной компетентности преподавателей / Под ред. В.Г.Тимирияева. – Казань: Изд-во “Таглитмат”, 2001. – С. 5-23.
3. Дубасенюк О.А. Основы теории и практики профессиональной виховної діяльності педагога. – Житомир, 1994. – 187с.
4. Закон України «Про вищу освіту». – К., 2014.
5. Исаев И.Ф. Профессионально педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. – Москва-Белгород: Везелица, 1992. – 102 с.
6. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи // Дис. канд. пед. наук. – Харків, 2003. – 207 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С”, 2004. – 112с.
8. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета. – Л.: Уzd-во ЛГУ, 1972. – 308 с.
9. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002.–С.38.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
11. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна – К.: ВІПОЛ, 2000 – 636 с.

12. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М.: Прометей, 1993, — 178 с.

13. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1966. – 328 с.

14. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологической установки. – Тбилиси.: Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.

15. Фицула М.М. Вступ до педагогічної професії: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга, 2003. – 136 с.

16. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови / Дис. ... канд. пед. наук. – Кіровоград, 2006 – 209 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишко Анжеліна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувача кафедрою англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Коло наукових інтересів: формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, методика викладання іноземних мов, перекладознавство.

Шинкаренко Олена Миколаївна – викладач кафедри англійської філології та перекладу Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.

Коло наукових інтересів: методика викладання іноземних мов, стилістика, перекладознавство.

УДК 378:37.011.3 – 051

ОВОЛОДІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМИ ОСВІТНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАВЧАННЯ

Ілона ЩЕРБИНА (Кривий Ріг)

Постановка проблеми. У системі цінностей, якими дорожить будь-яка цивілізована нація, особливе місце відводиться здоров'ю людей. Здоров'я нації визначається насамперед станом здоров'я підростаючого покоління. Збереження та зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я школярів є одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи, на що наголошує Концепція загальної середньої освіти.

Сьогодні сферою формування, збереження та зміцнення здоров'я є система освіти, а обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я.

В умовах модернізації української освіти основні зусилля спрямовані на підготовку фахівця нової формації, що відповідає сучасним вимогам. Важливою умовою до будь-якого фахівця в ринкових умовах є його професіоналізм як показник конкурентоспроможності. Одним із обов'язкових критеріїв конкурентоспроможного фахівця в галузі освіти є його знання, вміння та навички відновлювати, зберігати й зміцнювати здоров'я учнів, тобто рівень і якість оволодіння ним здоров'язберігаючою діяльністю, яка, в свою чергу, забезпечить здоров'язберігаюче навчання.

Саме тому сьогодні пріоритетним напрямком стає педагогічна діяльність, яка дозволить забезпечити всебічний розвиток учнів на основі зміцнення їхнього здоров'я. Це в свою чергу створює умови для модернізації освіти відповідно до вимог сучасної освітньої системи, які вимагають запроваджувати нові підходи до підготовки майбутніх учителів

загальноосвітньої школи в умовах вузівського навчання, які здатні здійснювати здоров'язберігаючу діяльність, використовувати здоров'язберігаючі технології під час організації навчального процесу в загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі у вищих навчальних закладах організація педагогічного процесу, який забезпечує набуття майбутніми педагогами медичних та валеологічних знань, умінь і навичок ґрунтується на Концепції медичної освіти педагогічних працівників [2] та Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників, розробленої у 2001 році [1].

Існує тісний взаємозв'язок здоров'я учнів і навчального процесу, який може сприяти як збереженню, так і виникненню різних відхилень у стані їх здоров'я. Як наслідок, гостро постає необхідність пошуку компромісу між обов'язковістю рішення освітніх завдань, пов'язаних, перш за все, з досягненням необхідного рівня освіченості, і необхідністю збереження при цьому здоров'я учасників навчального процесу, на чому наголошують у своїх працях науковці: Р. Айзман, М. Аносова, М. Безруких, В. Безрукова, Л. Борісова, Е. Вайнер, Н. Віноградова, Ю. Гаврілова, Е. Дегтярев, О. Емельянова, В. Зверева, Е. Ісаєва, В. Ковалько, В. Колбанова, Л. Кондрашова, В. Кучма, Н. Лазарева, Р. Матківській, Л. Мозжухіна, Т. Молчанова, В. Муравйов, О. Непомілуєва, Е. Нестеренко, М. Остапенко, Н. Полуніна, Ю. Синіцін, Н. Созінова, Ю. Смирнова, М. Степанова, Л. Татарникова, П. Храмцов, А. Хрипкова, І. Чупаха, В. Шувалова, О. Шінієва та ін.

Проблему реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій у шкільному навчально-виховному процесі з метою формування здоров'язберігаючого освітнього середовища розглядали у своїх працях такі науковці, як: Л. Антонова, І. Борисова, Ю. Науменко, А. Севрук, Е. Вайнер, Н. Смірнов, В. Сонькін, В. Серіков, Л. Вашлаєва, О. Петров, Т. Паніна та інші.

Аналізуючи навчально-виховний процес з боку здоров'язбереження вчені (М. Антропова, М. Безруких, Е. Вайнер, С. Волкова, В. Горашук, Д. Журавльов, Г. Зайцев, О. Іонова, В. Морозова, В. Слуцкий та ін.) виділили наступну групу недоліків, що негативно впливають на психофізіологічний стан учнів: недостатнє врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, що уповільнює розвиток особистості; інформаційні перевантаження; недосконала організація навчальної діяльності, низька рухова активність школярів, які виснажують адаптаційні резерви організму; авторитарно-репродуктивний стиль навчання, що веде до диктату педагога; педагогічно недоцільні комунікації «вчитель-учень», які провокують виникнення дидактогеній; низький рівень культури здоров'я вчителів та школярів, відсутність у багатьох з них пріоритету здоров'я, мотивації на здоровий спосіб життя.

Визначено, що «серед факторів, які сприяють зниженню рівня здоров'я дітей та учнівської молоді, важлива роль належить навчальному навантаженню, стресогенна дія якого веде до швидкого розвитку дезадаптаційного синдрому з невротичними реакціями різного ступеня прояву»[3, с.55].

Практика шкільної роботи свідчить про те, що успіх педагога забезпечується його підготовленістю до здійснення здоров'язберігаючої діяльності та використання під час організації навчального процесу здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Актуальним постає питання підготовки педагога до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, що включає: озброєння їх необхідними знаннями з теорії і методики формування здорового способу життя; формування спрямованості на збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я учнів, здатності формувати у вихованців уміння і навички здорового способу життя; проектування та практична реалізація здоров'язберігаючої стратегії, також використання під час організації навчального процесу здоров'язбережувальних технологій.

Мета статті – на підставі опрацювання психолого-педагогічної літератури та аналізу практики шкільної роботи розкрити сутність та роль здоров'язберігаючої діяльності вчителя та необхідність підготовки майбутніх вчителів до

здоров'язберігаючого навчання; розглянути і обґрунтувати підходи до реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій у навчально-виховному процесі, дати визначення поняття «здоров'язберігаючі освітні технології», навести класифікацію здоров'язберігаючих технологій та обґрунтувати, що оволодіння здоров'язберігаючими освітніми технологіями є умовою формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання.

Виклад основного матеріалу. В організації здоров'язберігаючого навчання у шкільній практиці провідна роль належить учителю. Успіх діяльності педагога залежить від того наскільки він усвідомлює можливість впливу навчального процесу на здоров'я кожного учня, які конкретно заходи допомагають йому підвищити здоров'язберігаючий ефект педагогічної діяльності.

Недооцінка здоров'язберігаючої діяльності з боку вчителя, нездатність зняти стресогенний вплив навчального процесу на учнів негативно впливає на чіткість їх мислення, сферу емоцій, а також слугує причиною асоціальної поведінки. Сильний стрес сприяє прояву психічної слабкості, схильності до депресивних станів, а іноді навіть і до суїциду.

Стресогенний вплив навчального процесу на учнів призводить до порушень їх розумових функцій (ослаблення концентрації, порушення пам'яті, знижений рефлекс, зниження критичизму, проблеми з прийняттям рішення); виникнення емоційних проблем (зростання психічної напруженості, наявність боязливих станів – від почуття стурбованості до паніки, почуття безпорадності та апатії, почуття гніву та роздратованості, що призводять до спалаху агресії, зниження самооцінки, проблеми з контролем емоцій, емоційні порушення у вираженні почуттів та відсутності емоцій). Порушення розумових та емоційних функцій стимулює зміни у поведінці, серед них: не достаток енергії та послаблення бажання діяти, пропуск занять без поважних причин, перекидання відповідальності на інших, зловживання ліками та слабоалкогольними напоями, конфлікти з оточуючими, безсонниця або, навпаки, надмірна сонливість, проблеми з надиханням себе на гарні справи, посилення заїкання.

«При організації навчального процесу, учитель повинен турбуватися про те, щоб своїми професійними діями послабити або попередити вплив вищезазначених факторів на психічний стан учнів. У ситуації підвищеної тривожності, що погрожує психічному здоров'ю дітей та учнівської молоді підвищуються вимоги до рівня готовності вчителя до здоров'язберігаючої діяльності»[3, с.68].

Учитель, на думку С. Роджерса, повинен бути у певній мірі психотерапевтом та володіти такими необхідними якостями індивідуальності як: емоційна зрілість, емпатичні здібності. Учитель має бачити учня, помічати зміни, що відбуваються в його поведінці, у його зовнішньому вигляді, виразі обличчя, вникати в його душу, в його життєву ситуацію, в його переживання, розуміти їх. Педагог має впливати на учнів не тільки словами, але й теплим, доброзичливим впливом, посмішкою, підбадьорюючим поглядом, жестами, що виражають справжню доброзичливість та порозуміння. Без позитивного емоційного зв'язку між учителем та учнями складно говорити про правильний психічний розвиток, про гарне психічне здоров'я вихованців.

Здоров'язберігаюче навчання – це навчання, що зорієнтоване на здоров'язбереження школярів і передбачає формування в них здоров'язбережувальної компетентності через зміцнення ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, розширення бази знань про здоров'язбережувальну поведінку й удосконалення умінь і навичок збереження індивідуального здоров'я на рівні духовного, соціокультурного й фізіологічного складників.

Здоров'язберігаюча діяльність вчителя передбачає рішення проблем, пов'язаних з розвитком психічного здоров'я та попередження різних порушень його в учнів. Поділяючи думки сучасних науковців, ми вважаємо, що *«здоров'язберігаюча діяльність вчителя* – це складний, динамічний та багатогранний процес, що характеризується поліфункціональністю дій сучасного педагога. *Головна мета здоров'язберігаючої діяльності* – це турбота про гарне самопочуття учня у навчальному процесі, його місці у шкільному середовищі, надання йому своєчасної психолого-педагогічної допомоги у складних ситуаціях, у виборі напрямку навчання та професії, відборі відповідних форм навчання, залучення до різних форм суспільного життя»[7, с.61]. *Здоров'язберігаюча діяльність* – це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження й активне формування здоров'я, на навчання здоровому способу життя кожного учня. Здоров'язберігаюча діяльність вчителя дозволяє долати емоційну перевтому, негативні емоції, стани пригніченості, апатію, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги, дискомфорту, байдужості до оточуючих, цинізм, агресію.

Готовність майбутніх педагогів до здоров'язберігаючої діяльності ми розглядаємо

як складне особистісне утворення індивідуально-психологічних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь, детермінованих специфікою здоров'язберігаючого навчання, які визначають здатність до здійснення успішної здоров'язберігаючої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Готовність майбутніх педагогів до здоров'язберігаючої діяльності – це цілісний і багатогранний процес, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційних сфер особистості вчителя, підвищення ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я школярів на основі усвідомлення педагогом особистої відповідальності за нього.

Підготовка майбутнього вчителя до здоров'язберігаючої діяльності є актуальною педагогічною проблемою і одним із шляхів формування готовності майбутнього вчителя до здоров'язберігаючої діяльності є оволодіння у процесі вузівського навчання здоров'язберігаючими освітніми технологіями.

В. Сластьонін, Т. Туркот підкреслюють, що «поняття технологія навчання слід розглядати як педагогічну діяльність, котра реалізує науково-обгрунтований проект дидактичного процесу й має більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результатів, ніж це має місце при традиційних методиках навчання» [8, с.182].

Здоров'яформуючі освітні технології, за визначенням Н. Смірнова, - це все ті ж психолого-педагогічні технології, програми, методи, які направлені на виховання в учнівської молоді культури здоров'я, особових якостей, що сприяють його збереженню і зміцненню, формуванню уявлення про здоров'я як цінність, мотивацію на ведення здорового способу життя [Рос.вар., с. 67]

На думку В. Сонькіна та О. Петрова, *здоров'язберігаюча технологія* - це умови навчання учня в школі (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); раціональна організація навчального процесу (у відповідності з віковими, статевими, індивідуальними особливостями і гігієнічними вимогами); відповідність учбового і фізичного навантаження віковим можливостям дитини; необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим [6, с.43].

Під здоров'язберігаючою освітньою технологією науковці розуміють розуміє систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (учнів та педагогів; студентів та

викладачів) [6, с.37-39]. До цієї системи належать: використання медичних даних моніторингу стану здоров'я студентів (учнів) з власними спостереженнями у процесі реалізації освітньої технології, її корекція; облік особливостей вікового розвитку студентів (учнів) та розробка освітньої стратегії для студентів (учнів) даної вікової групи; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; використання різноманітних видів здоров'язберігаючої діяльності студентів (учнів), спрямованих на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності.

Ми поділяємо точку зору Г. Циганова і вважаємо, що «основними компонентами здоров'язберігаючої технології виступають: - аксиологічний, що виявляється в усвідомленні студентів вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дозволяє якнайповніше здійснити намічені цілі, використати свої розумові і фізичні можливості;

- гносеологічний, пов'язаний з придбанням необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури з даного питання, різних методик щодо оздоровлення і зміцнення організму;

- здоров'язберігаючий, що містить у собі систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, направлених на вдосконалення навичок і умінь по догляду як за самим собою, так і навколишнім середовищем;

- емоційно-вольовий, який включає прояв психологічних механізмів - емоційних і вольових, оскільки необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції та переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя, спрямований на формування досвіду взаємостосунків особи і суспільства;

- екологічний, що враховує те, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує людську особу певними біологічними, економічними і виробничими ресурсами, формує її фізичне здоров'я і духовний розвиток;

- фізкультурно-оздоровчий, такий, що припускає оволодіння способами діяльності, направленими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії і спрямований на засвоєння особистісно-важливих життєвих якостей, які підвищують загальну працездатність, а також навичок особистої і суспільної гігієни» [9, с.37-39].

Наведені вище компоненти здоров'язберігаючої технології дозволяють перейти до розгляду її функціональної складової.

Під функціями здоров'язберігаючої технології розуміють наступні: *формуюча* - здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості, основою формування якої постають спадкові якості, що обумовлюють індивідуальні фізичні і психічні властивості; *інформативно-комунікативна*, що забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтацій, які формують дбайливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності людського життя; *діагностична* - полягає в моніторингу розвитку учнів на основі прогностичного контролю, що дозволяє порівняти зусилля і спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей дитини, забезпечує інструментальний вивірений аналіз передумов і чинників перспективного розвитку педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожною дитиною; *адаптивна*, що передбачає виховання у учнів спрямованості, здоровий спосіб життя, оптимізувати стан власного організму і підвищити стійкість стресогенним чинникам природного і соціального середовища; *рефлексивна* - полягає в переосмисленні попереднього особистого досвіду, в збереженні і примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами; *інтеграційна*, що об'єднує народний досвід, різні наукові концепції і системи виховання, направляючи їх по шляху збереження здоров'я підростаючого покоління.

За характером діяльності здоров'язберігаючі технології можуть бути як часткові (вузькопрофільні), так і комплексні (інтегровані).

За напрямом діяльності серед часткових здоров'язберігаючих технологій виділяють: *медичні* (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); *освітні*, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); *соціальні* (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); *психологічні* (технології профілактики та психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що

сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя (ЗСЖ).

Вирішуючи проблему забезпечення здоров'я учнів, можна сказати, що однією з умов її розв'язання є готовність майбутнього вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у процесі навчання школярів у загальноосвітній школі. Відповідно до складних реалій сьогодення професійна педагогічна освіта повинна забезпечити підготовку вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності. Учитель загальноосвітньої школи у процесі своєї професійної діяльності повинен застосовувати, перш за все, здоров'язберігаючі технології, забезпечивши цим такі умови навчання, виховання та розвитку, які не несуть негативного впливу на здоров'я усіх суб'єктів освітнього процесу.

Метою використання здоров'язберігаючих технологій у роботі вчителя загальноосвітньої школи є формування гармонійно розвиненої особистості школяра, яка включає основні сфери взаємодії людини з природою та суспільством без нанесення шкоди власному здоров'ю та здоров'ю оточуючих. Основні завдання використання здоров'язберігаючих освітніх технологій у роботі вчителя загальноосвітньої школи включають у себе навчання школярів без нанесення шкоди і погіршення їх здоров'я, виховання загальної культури здоров'я та здорового способу життя, культури тіла і духу, формування ціннісних уявлень про здоров'я [Смирнов, укр].

Сучасному педагогові необхідно володіти різними технологіями, щоб успішно їх застосовувати у навчально-виховному процесі. Інноваційні технології умовно поділяються на здоров'язберігаючі, оздоровчі, технології навчання здоров'ю, технології виховання культури здоров'я. Охарактеризуємо кожну із них.

Здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування).

Оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія).

Технології навчання здоров'ю або здоров'язберігаючі освітні технології (включення відповідних тем в зміст предметів загальноосвітнього циклу).

Виховання культури здоров'я (факультативні заняття із розвитку особистості учня, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси).

Результативним є комплексне використання технологій у змістовому взаємозв'язку на єдиній методологічній основі. Адже саме комплексний

підхід до використання технологій у навчально-виховному процесі, завдяки якому вирішуються не тільки проблема захисту здоров'я учнів і педагогів від загрозливих або патогенних впливів, а й завдання формування і зміцнення здоров'я школярів, виховання у них культури здоров'я може бути названий *здоров'язберігаючої педагогікою*.

Сьогодні, як ніколи, актуальна здоров'язберігаюча педагогіка, її головна очевидна особливість - пріоритет здоров'я, тобто грамотна турбота про здоров'я як обов'язкову умову освітнього процесу. Це визначає послідовне формування в школі сприятливого *здоров'язберігаючого освітнього середовища*, в якому усі педагоги, фахівці, учні, їх батьки спільно вирішують визначені завдання, пов'язані з турботою про здоров'я.

Мета здоров'язберігаючої педагогіки - забезпечити випускникові школи високий рівень реального здоров'я, озброївши його необхідним багажем знань, умінь, навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, і виховавши у нього культуру здоров'я.

Здоров'язберігаюча педагогіка передбачає, що вчитель повинен працювати так, щоб навчання учнів у загальноосвітній школі не завдавало шкоди їх здоров'ю. Здоров'язберігаючий компонент організації навчально-виховного процесу є якісною характеристикою діяльності педагога. Здоров'язберігаюча педагогіка визначає послідовне формування в школі здоров'язберігаючого освітнього середовища, в якому всі педагоги, фахівці, учні, їх батьки узгоджено вирішують спільні завдання, пов'язані з турботою про здоров'я.

Здоров'язберігаюча педагогіка – це напрямок педагогічної діяльності, що розробляє специфічні закономірності, принципи, підходи, зміст, форми і методи медико-педагогічних впливів, що сприяють оптимізації процесів навчання і виховання учнів з метою збереження та зміцнення їх здоров'я.

Висновки. Таким чином, оволодіння здоров'язберігаючими освітніми технологіями сприяє формуванню готовності майбутніх вчителів до здоров'язберігаючої навчання. Методичний супровід діяльності педагога з реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій полягає в озброєнні кожного майбутнього вчителя необхідним арсеналом методик роботи з учнями з питань здоров'ятворчості, використанні кожним з них тих програм та методів навчання і виховання, що пристосовані до учня і формують в нього свідому позитивну мотивацію до отримання знань та збереження власного здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників / Інформаційний вісник вищої школи. – К.: НМЦВО, 2001. – № 6. – С. 34-38.
2. Концепція медичної освіти педагогічних працівників. – К.: НМЦВО, 2001. – № 6. – С. 39-40.
3. Няньковський С.Л. Стан здоров'я першокласників, їх готовність до систематичного навчання в школі / С.Л. Няньковський, М.С. Яцула / Здоров'я ребенка. – 2010. – № 3 (24). – С. 55-58.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
5. Смирнов Н.К. Здоров'язберігаючі освітні технології та психологія здоров'я / Н.К. Смирнов. – М., 2006. – 264 с.
6. Сонькін В.Д. Здоров'язберігаюча діяльність школи / В.Д. Сонькін, О.В. Петров // Педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 37-44.
7. Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя: Коллективная монография / [Под ред. д.п.н., проф. Л. Кондрашовой и д.п.н., проф. А. Клим-

Климашевской]. – Седльце – Черкассы: УПХ – ЧНУ им. Б. Хмельницкого, 2014. – С.61

8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / Тетяна Іванівна Туркот. – К.: Кондор, 2011. – С. 182.

9. Циганов Г.В. Реалізація здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] http://zpschool63.ucoz.ua/publ/ciganov_g_v_realizacija_zdorov_jazberigajuchikh_osvitnikh_tekhnologij_v

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Щербина Ілона Юрївна - аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Коло наукових інтересів: пошук шляхів, методів формування готовності майбутніх учителів до здоров'язберігаючого навчання учнів, вивчення особливостей впровадження інноваційних форм та методів навчання у загальноосвітній та вищій школі.

YDK 376–053.6

MOBBING W SZKOLE - PRÓBA ZWRÓCENIA UWAGI

Urszula KEMPIŃSKA, Joanna MAJCAK (Włocławku)

Wprowadzenie

Marginalizacja społeczna, ekskluzja, wykluczenie społeczne to pojęcia najczęściej stosowane zamiennie, a oznaczające wyłączenie jednostek lub grup społecznych z uczestnictwa w podstawowych instytucjach porządku społecznego. Obecnie jednym z najczęściej opisywanych przejawów nadużyć wynikających z funkcjonowania jednostki w grupie jest mobbing (Pospiszyl 2008, s. 277-278). Do lat 80-tych, w aspekcie przemocy i nadużyć koncentrowano się głównie na narażeniu pracowników na przemoc fizyczną, jako, że jej przejawy oraz skutki są wyraźnie obserwowalne i mierzalne oraz stosunkowo łatwo dające się objąć formalnymi procedurami. Później zauważono, że istnieje inny rodzaj przemocy, którego konsekwencje są nie mniej poważne, zaś przejawy znacznie trudniejsze do uchwycenia. Po raz pierwszy na to zjawisko zwrócił uwagę szwedzki badacz Heinz Leymann, i zapożyczając termin z nauk etiologicznych (wprowadzony przez Konrada Lorenza) określił je mianem «mobbingu» (Merecz i współ. 2005, s.4). Według definicji stosowanej przez Europejską Agencję Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy mobbing to [4] *powtarzalne, nieuzasadnione zachowania skierowane przeciwko pracownikowi lub grupie pracowników, które stwarzają zagrożenie dla jego/ich zdrowia i bezpieczeństwa* (EASH, 2002, s. 1). Natomiast Marie-France Hirigoyen nazywa mobbing «molestowaniem moralnym» i definiuje je jako *wszystkie niewłaściwe postępowanie (gest, słowo, zachowanie, postawę...), które przez swoją powtarzalność czy systematyczność narusza*

godność lub integralność psychiczną bądź fizyczną osoby, narażając ją na utratę zatrudnienia lub pogarszając atmosferę pracy. [1] *To przemoc w małych dawkach, która jest jednak bardzo destrukcyjna. Każdy atak wzięty z osobna jest naprawdę czymś poważnym, o agresji stanowi skumulowany efekt częstych i powtarzalnych mikrourazów* (Hirigoyen, 2003, s. 11).

W literaturze polskiej usystematyzowana przemoc psychiczna w miejscu pracy jest określana wyłącznie terminem «mobbing». W krajach anglojęzycznych np. USA, Wielkiej Brytanii, Australii występuje pojęcie «bullying». Występowanie tych dwóch nazw jest z jednej strony spowodowane pewną specyfiką językową zależną od obszaru geograficzno-kulturowego, z drugiej zaś strony wynika z zaobserwowanych przez badaczy różnic w specyfice działań agresywnych w zależności od sprawcy i od rodzaju zachowań jakie prezentują. Pierwsze obserwacje dotyczące dręczenia psychicznego w miejscu pracy koncentrowały się na grupowych formach nękania ofiary przez współpracowników, którzy zajmują równorzędne wobec niej stanowiska służbowe, stąd też zaczęto określać te działania jako «mobbing». Źródłem tego terminu jest angielskie słowo «mob» oznaczające tłum, motłoch, hałasę – czyli w tym sensie oznacza większą grupę osobników, którzy wspólnie działając, nękają swą ofiarę. W kolejnych, pogłębionych obserwacjach zauważono, że często dręczycielem staje się pojedyncza osoba, która jest wobec ofiary w stosunku nadrzędności służbowej, bądź nadrzędności nieformalnej (z racji np. wieku, stażu pracy, doświadczenia,

poparcia wpływowych osób). Tego typu działania nazwano bullyingiem, zapożyczając termin z dziedziny psychologii dzieci i młodzieży. Bullying oznacza bowiem patologiczne zachowanie młodzieży szkolnej, polegające na tyranizowaniu słabszych uczniów – samo słowo bullying pochodzi od «bully», które w języku potocznym oznacza tyrana, osiłka, «postrach klasowy». Zatem do nomenklatury pojęciowej opisującej relacje w miejscu pracy weszły oba określenia odnoszące się do podobnych zachowań, lecz prezentowanych przez różne osoby. Działania sprawców bullyingu (z racji ich statusu zawodowego) koncentrują się głównie na kompetencjach i funkcjonowaniu zawodowym ofiary, natomiast działania sprawców mobbingu (jako, że posiadają oni taki sam status co ofiara) uderzają nie tylko w jej funkcjonowanie zawodowe, ale i w sferę osobistą (Merecz i współl. 2005, s. 6).

Definicja obowiązująca w prawodawstwie polskim (art. 943 § 2 Kodeksu Pracy), brzmi następująco: *mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników*.

Przejawy mobbingu

Najbardziej wyczerpującą listę zachowań mobbingowych przedstawił Heinz Leymann. Pogrupował on sposoby stosowane przez sprawców w pięć kategorii, które odnoszą się do funkcjonowania osobistego i zawodowego ofiary, oraz mogą być prezentowane zarówno przez jedną osobę, jak i ich większą grupę.

1. Zaburzenia możliwości komunikowania się: ograniczanie możliwości zabierania głosu, stałe przerywanie wypowiedzi, krzyki, wymyślanie i pomstowania, ciągle krytykowanie.

2. Zaburzenia kontaktów społecznych między ofiarą a resztą grupy: unikanie przez przełożonego kontaktu z ofiarą, rozmów z nią, ograniczenie możliwości wypowiedziania się ofiary, niezauważanie, traktowanie ofiary «jak powietrze, zmienianie miejsca, przesadzanie».

3. Podważanie autorytetu ofiary: obmawianie, rozsiewanie plotek, ośmieszanie, parodiowanie sposobu chodzenia, mówienia, gestów ofiary.

4. Działania poczucia kompetencji ofiary, niszczenie jej kariery: wymuszanie wykonywania zadań naruszających godność osobistą, kwestionowanie podejmowanych przez ofiarę decyzji, nie przydzielanie ofierze żadnych zadań do realizacji, przydzielanie zadań bezsensownych, zbędnych lub zadań poniżej kwalifikacji i

kompetencji, albo zbyt trudnych, przerastających kompetencje i możliwości ofiary, ciągle przydzielanie nowych zadań do wykonania (z nierealnym terminem realizacji lub ilością pracy do wykonania), ostentacyjne odbieranie zadań przekazanych do realizowania.

5. Działania mające szkodliwy wpływ na życie ofiary: zlecenie prac szkodliwych dla zdrowia, niedostosowanych do możliwości ofiary i bez zapewnienia odpowiednich zabezpieczeń, znęcanie się fizyczne (Leymann 2001 za: Pospiszyl 2008, s. 280). Należy podkreślić, że jednorazowo, bądź incydentalnie pojawiające się zachowania z wymienionych powyżej nie będą jeszcze stanowić mobbingu. By zidentyfikować działania sprawcy przemocy jako mobbing, powinny być spełnione dwa, bardzo istotne warunki: czas trwania zachowa i częstość ich występowania. O doświadczaniu przez ofiarę mobbingu możemy mówić, gdy dręczenie trwa przez dłuższy czas – według powszechnie przyjętych definicji, jako próg czasowy podaje się minimum 6 miesięcy (w niektórych definicjach minimalny czas występowania działań to 3 miesiące) oraz gdy wyżej wymienione zachowania zdarzają się w tym okresie co najmniej raz w tygodniu (Tamże, s. 279).

Konsekwencje doświadczania mobbingu

Bardzo istotną kwestią poruszaną w większości badań są konsekwencje narażenia na wyżej wymienione zjawiska, i to zarówno z perspektywy jednostkowej, społecznej, jak i ekonomicznej. Wśród następstw przemocy, zwraca się uwagę przede wszystkim na te, które mają znaczący wpływ na zdrowie i produktywność ofiar agresji. Najważniejszą sferą, na której przemoc odciska piętno jest psychika ofiary. Wśród następstw narażenia na przemoc rozróżnia się te, które pojawiają się bezpośrednio po ataku (są to skutki krótkoterminowe) oraz te, których efekty są bardziej oddalone w czasie (czyli skutki odległe). Jeśli chodzi o konsekwencje bezpośrednie, to ofiary najczęściej skarżą się na wzmożone odczuwanie złości, irytacji, lęku, przygnębienia, zniechęcenia, bezradności, rezygnacji, apatii, może pojawiać się u nich również poczucie winy i zaniżone poczucie własnej wartości. Skutki odległe natomiast to np. zaburzenia koncentracji uwagi, uzależnienia, zaburzenia lękowe, zespół wypalenia zawodowego, zespół zaburzeń po stresie urazowym, depresja reaktywna czy nawet myśli i próby samobójcze. Ofiary przemocy w pracy skarżą się również na szereg dolegliwości somatycznych takich, jak: bóle głowy, powracające migreny, choroby wrzodowe, wymioty, bezsenność, zakłócenia snu, wzrost napięcia mięśniowego. Pod wpływem narażenia na przemoc w miejscu pracy zakłóceniu ulega

także życie społeczne i zawodowe - zmieniają się relacje ze współpracownikami, częściej pojawiają się konflikty interpersonalne, występuje silna chęć zmiany lub odejścia z pracy, zmniejsza się produktywność i pojawia się rutyna w wykonywaniu zadań. Ponadto zmienia się również spostrzeganie i stosunek pracownika do kierownictwa - pojawia się brak zaufania do kadry kierowniczej spowodowany odczuwaniem małego poziomu bezpieczeństwa w pracy, co rzutuje na efektywność pracy, zaangażowanie w wykonywane zadania oraz przestrzeganie zasad etyki zawodowej (Merecz i współ. 2005, s. 11-12).

Skala zjawiska

W Danii przemocy doświadcza 7% kobiet i 5% mężczyzn. Grupę najbardziej narażoną na tego typu zachowania stanowią nauczycielki szkół podstawowych i pielęgniarki. W Finlandii bullingowi doświadcza ok. 8% osób (9% kobiet i 6% mężczyzn). Najbardziej narażone na bulling są pracownicy służby zdrowia (17%), opieki społecznej (15%), nauczyciele (14%). W Hiszpanii 16% populacji pada ofiarą zachowań bullingowych. Sektory najbardziej narażone na przemoc to: administracja publiczna, szkolnictwo, służba zdrowia, media, obsługa hoteli/restauracji. W Irlandii średnio 7% respondentów doświadcza przemocy psychicznej: 9,5% kobiet i 5,3% mężczyzn. Największy odsetek ludzi narażonych na bulling dotyczył pracowników administracji publicznej (12,6%), szkolnictwa (12,1%), służby zdrowia i opieki społecznej (10,5%).

Nieliczne dostępne dane na temat występowania zjawiska mobbingu na terenie Polski wskazują, że dręczenia doświadczyło ogółem 7,8% badanych. Najczęściej sprawcą mobbingu byli szefowie – doświadczyło takich zachowań 5,1% spośród badanych osób, w dalszej kolejności podwładni – 4,7% i koledzy ofiar – 2,9% (Merecz i współ. 2005, s.12-21).

Natomiast z najnowszych badań CBOS wynika, że:

- mniej więcej co szósty pracownik (17%) deklaruje, że w ciągu ostatnich pięciu lat był szykanowany przez swojego przełożonego, w tym co dwudziesty (5%) twierdzi, że działo się

to często. Co dwunasty pracownik (8%) padł ofiarą tego typu zachowań ze strony swoich współpracowników.

- blisko co czwarty zatrudniony (24%) deklaruje, że w jego miejscu pracy zdarzały się przypadki szykanowania przez przełożonych, a prawie co piąty (17%) mówi o szykanach ze strony koleżanek lub kolegów.

- spośród różnego rodzaju niewłaściwych zachowań pracujący najczęściej wskazywali na odmawianie wzięcia urlopu, niepozwalanie na korzystanie ze zwolnienia lekarskiego (15%). Nieznacznie rzadziej mówili o powierzaniu zadań,

do wykonania których nie byli przygotowani, a ich realizację krytykowano (14%), o straszeniu lub szantażowaniu zwolnieniem z pracy (13%), czy też o złośliwych uwagach, docinkach, niewybrednych żartach ze strony przełożonych (13%). Co ósmy badany (12%) wskazywał w tym kontekście na zmuszanie do zostawiania po godzinach, mimo że nie było to konieczne lub nie zapłacono za tę pracę, a co dziesiąty (10%) – na bezzasadne pozbawianie nagrody lub premii (Omyła-Rudzka 2014).

Jedną z grup zawodowych szczególnie zagrożonych mobbingiem w miejscu pracy są pracownicy sektora edukacyjnego. Charakterystyka pracy nauczyciela, konieczność dostosowywania się do obowiązujących zasad, wysoki wskaźnik bezrobocia w tym zawodzie, to tylko niektóre cechy mogące się przyczynić do występowania w środowisku nauczycieli zachowań nieetycznych, wrogich, a nawet agresywnych. Informacji na temat skali narażenia nauczycieli na mobbing dostarczają m.in. wyniki badań zrealizowanych w 2005 roku przez Europejską Fundację Na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy. Odsetek mobbowanych pracowników w tym sektorze wyniósł 6,5%. Wyższe wyniki odnotowano jedynie wśród przedstawicieli służby zdrowia, sektora hotelowo-restauracyjnego (7–9%). Inne badanie przeprowadzone przez Centralny Instytut Ochrony Pracy wskazuje, że odsetek ofiar mobbingu wśród polskich nauczycieli wyniósł 9,7%. Do najczęściej stosowanych praktyk mobbingowych, należało: nadmierne kontrolowanie pracy, obciążanie nadmierną pracą, zlecenie pracy poniżej kompetencji oraz ignorowanie ich opinii i poglądów. Oszacowano również średni czas trwania nękania w pracy. Dla badanych nauczycieli wynosił on 3 lata i 2 miesiące (Mościcka, Drabek 2010, s.79-82).

Możliwości ochrony przed mobbingiem

Do dnia 1 stycznia 2004 r. mobbing nie był pojęciem normatywnym, zaś w polskim prawie brakowało przepisów regulujących wprost problem szykanowania w miejscu pracy. Wychodząc naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu na wypracowanie sposobu postępowania w przypadku ich zaistnienia, poszerzono Kodeks pracy o dodatkowy art. 943. Przepis ten nakłada na pracodawcę obowiązek przeciwdziałania mobbingowi. Pracownik, u którego mobbing wywołał rozstrój zdrowia może dochodzić od pracodawcy odpowiedniej sumy tytułem zadośćuczynienia pieniężnego za doznaną krzywdę, zaś w przypadku gdy, pracownik wskutek mobbingu rozwiązał umowę o pracę, ma on prawo dochodzić od pracodawcy odszkodowania w wysokości nie niższej niż minimalne wynagrodzenie za pracę. Zastrzeżono jednocześnie, że oświadczenie pracownika o

rozwiązaniu umowy o pracę powinno nastąpić na piśmie, z podaniem mobbingu jako przyczyny uzasadniającej rozwiązanie umowy (*Równe traktowanie kobiet i mężczyzn w stosunkach pracy* 2005, s.4).

Nauczycieli przed mobbingiem chroni (często tylko teoretycznie) Karta Nauczyciela (w art. 7 ust. 1, art. 11) i Ustawa o Systemie Oświaty (w art. 39 ust. 3). Dokumenty te określają dyrektora szkoły jako kierownika zakładu pracy, tj. jako pracodawcę. To przede wszystkim na pracodawcy spoczywa obowiązek przeciwdziałania mobbingowi. Zgodnie z Kartą Nauczyciela praca nauczyciela podlega ocenie. Ocenę pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły. Często ocena ta ma charakter subiektywny, uznaniowy, zamiast być wykonana przy użyciu technik i narzędzi diagnostycznych, wykorzystywanych przy dokonywaniu wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkół. Nauczycielowi przysługuje prawo do odwołania się od niekorzystnej lub niesprawiedliwej oceny zdaniem nauczyciela, za pośrednictwem dyrektora szkoły, do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Najczęściej organ sprawujący nadzór pedagogiczny podtrzymuje ocenę dyrektora szkoły. Dalsza droga odwołania jest zamknięta. Nauczyciel jest uzależniony ekonomicznie od jednoosobowych decyzji dyrektora szkoły. To dyrektor szkoły przydziela obowiązkowe godziny dydaktyczne w ramach wynagrodzenia zasadniczego, w tym wychowawstwo, inne dodatkowe zajęcia dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, a także dodatek motywacyjny, powołuje zespoły zadaniowe, przydziela funkcję lidera zespołu. Przydział godzin i zadań jest często uznawany za niesprawiedliwy, budzący niepokój w radzie pedagogicznej, wzajemną niechęć, zazdrość. Nauczyciel w obliczu poczucia niesprawiedliwości nie może nic zrobić.

Art.41.2 pkt.4 Ustawy o Systemie Oświaty mówi «Rada Pedagogiczna opiniuje propozycje dyrektora szkoły lub placówki w sprawach przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowo płatnych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych». Wyrażenie negatywnej opinii nie wstrzymuje realizacji przydziału godzin. Sytuacja prawna zmusza nauczyciela do uległości i akceptacji wszelkich decyzji dyrektora.

Odmienne zdanie, głośne wyrażenie poczucia niesprawiedliwości może przełożyć się na pozbawienie przyznawanych przywilejów pracowniczych oraz redystrybucji dóbr materialnych i symbolicznych, jak dodatkowe zajęcia, nagrody, wyróżnienia, pochwały, dodatek motywacyjny, wytypowanie na bezpłatne kursy i warsztaty. Nauczyciel zostanie wówczas

«ukarany» zgodnie z literą prawa i w imię prawa przydziałem najgorszych (słabych i trudnych wychowawczo) klas, nieergonomicznym planem zajęć, obniżeniem pensum, odebraniem dotychczas nauczanych klas, funkcji lidera zespołu bez podania uzasadnienia. Wachlarz możliwych działań dyrektora, by wprowadzić stan niepewności i zdestabilizować pozycję nauczyciela jest bogaty.

Stąd już prosta droga do utraty własnej godności i szacunku dla drugiego człowieka. Godność to nasze największe prawo. Powinniśmy piętnować mobbing. Bowiem, jak powiedział papież Franciszek: «Największym problemem XXI wieku nie jest głód, a brak poszanowania godności ludzkiej» (<http://kartanauczycielablog.pl/mobbing-w-pracy-nauczyciela/>).

Mimo że w polskich przepisach istnieją zapisy dotyczące mobbingu, to statystyki przekazują jednak bardzo niekorzystny dla pracownika obraz. Szansa wygrania takiej sprawy przed polskim sądem kształtuje się na poziomie kilku procent. Co więcej: z roku na rok odsetek wygranych spraw spada. Jak twierdzą prawnicy, aby uznać konkretne zdarzenie za mobbing, musi ono spełniać jednocześnie osiem przesłanek zapisanych w art. 94³ par. 2 k.p., a to jest niemal niemożliwe. Statystyki potwierdzają opinie prawników. Ministerstwo Sprawiedliwości publikuje od 2007 roku coroczną ewidencję spraw w sądach pracy pierwszej instancji o odszkodowania i zadośćuczynienie w związku z mobbingiem. W 2007 r. na 679 zgłoszonych spraw w sądach rejonowych i okręgowych, uwzględniono w całości lub w części zaledwie 35, czyli 5,15%. W 2011 r. na 647 spraw uwzględniono 23 (3,55%), a w 2012 r. na 710 również 23 (3,23%) (*Sprawy dotyczące mobbingu w polskich sądach*).

Biorąc pod uwagę statystyki sądowe, można dojść do wniosku, że mobbing jest w Polsce zjawiskiem marginalnym. Jednak, jak zgodnie podkreślają jego badacze, zarejestrowane przypadki szykan w pracy stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej.

BIBLIOGRAFIA

1. EASH, European Agency for Safety and Health at Work: *Bullying at work. «Facts»*, 23, 2002. Hirigoyen M.-F., *Molestowanie w pracy*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań 2003.
2. Kodeks pracy z dnia 26.06.1974, z późn. zm. (Dz. U. z 2014 r. nr 0 poz. 1502).
3. Mościcka A., Drabek M., *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Kraków 2010.
4. Merecz D., Mościcka A., Drabek M., *Mobbing w środowisku pracy. Charakterystyka zjawiska, jego konsekwencje, aspekty prawne i sposoby przeciwdziałania*, Łódź 2005.
5. Omyła-Rudzka M., *Szykany w miejscu pracy*, Raport CBOS, lipiec 2014, 109/2014, www.cbos.pl.
6. Pospiszyl I. *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

7. Równe traktowanie kobiet i mężczyzn w stosunkach pracy. Mobbing w środowisku pracy,

8. Państwowa Inspekcja Pracy, Główny Inspektorat Pracy, Warszawa 2005.

9. <http://kartanauczycielablog.pl/mobbing-w-pracy-nauczyciela/> data wejścia na stronę 17.10.2015.

10. Sprawy dotyczące mobbingu w polskich sądach <http://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/download,2674,3.html> data wejścia na stronę 18.10.2015.

11. Ustawa z dnia 26.01. 1982 r. Karta Nauczyciela z późn. zm. (Dz. U. z 2014 r. nr 0 poz. 191).

12. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm. (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Urszula KEMPIŃSKA – dr, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku, pedagog.

Joanna MAJCZAK – dr, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Kujawskiej Szkoły Wyższej we Włocławku, matematyk.

The circle of scientific interests: mobbing w szkole: próba zwrócenia uwagi.

YDK 378.1

INNOVATIVE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE HIGH SCHOOL

Yaroslav CHERNYONKOV (Kirovograd)

Definition of the problem and the analysis of the last researches and publications.

Transformation of the national education system to European socio-cultural space requires a technological upgrading of organizational models of modern educational process. Under these conditions, there is an objective need for a didactic technologies that meet the diverse educational and professional needs of each individual and intensify the educational process. An important part of educational process is self-oriented interaction between the teacher and the student.

The democratization of higher education and its entry into the world of cultural and educational space that at the present stage is characterized by the active implementation of the learning process credit-module system, which is based on a combination of modular structuring the content of educational material accumulation and evaluation of teaching and learning of students, cause the relevance of the research.

Analysis of the scientific literature suggests that the problem of individualization is not new in pedagogical science, and allows us to highlight different aspects of the research. As the means of improving the efficiency of education in general the individualization was considered by A. M. Aleksyuk, V. I. Bondar, V. I. Gladkyh, O. G. Moroz, I. E. Unt, P. A. Yutsyavichene and others; in the context of cognitive activity and its independence it was revealed by V.M. Galuzynskyi, V. I. Zagvyazynskyi, A.O. Kirsanov, G. I. Kobernik, V. O. Molyako, T. M. Nikolaeva, E.S. Rabunskyi, T. I. Shamova and others; as the motives that encourage students to study and promote the formation of cognitive interests, by L. I. Bozhovych, T. B. Grebenyuk, N. G. Morozova, G.I. Shchukina and others. As

the means of frontal, group and individual work of students the individualization was investigated by T. V. Vassilieva, V. O. Vyhrushch, Yu. M. Kulyutkin, M.S. Leites and others; as the means of developing specific skills – V.A. Krutetskyi, V.O. Sukhomlynskyi, B.M. Teplov, P. M. Yakobson and others. The individualization in the process of prevention and elimination of failure of students was reflected in the works of V. M. Makhmutova, N.A. Menchynskoyi and others. Yu.K. Babanskyi, V. M. Volod'ko, Yu. Z. Hil'buh, P. M. Gusak, V.O. Onischuk, V. F. Palamarchuk, O. M. Pehota investigated individualization through determination of levels, forms and types of differentiation in order to develop the teaching of the educational process.

Recently, a number of researches were devoted to the methodical preparation of foreign language teachers to teach integrated courses (O. B. Bigych, S.V. Ivashnyova, O. O. Kovalenko, V. G. Redko, Yu. S. Styrkina), the conducted series of dissertations was dedicated to multi-level pedagogical education (V.I. Krutiy, O.I. Ponomarvova), to the theoretical and methodological fundamentals of training future teachers (T. F. Alekseenko, A. M. Zubko, A.F. Lynenko, S. M. Martynenko, L. O. Mil'to, L.O. Khomych, L. L. Khoruzha), to the use of role-play in preparing the students for the foreign language communication (V. M. Bazurina, V.G. Red'ko), to the formation of the professional competence and professional pedagogical orientation of future teachers in the process of learning a foreign language (V. O. Kalinin, N. Ye.Lobanov, N. V. Mykhailova, O.V. Ovcharuk, A. V. Shyshko), to the content analysis of the components of foreign language teaching (I. L. Bim, N. D. Galskova,

O.O. Kolominova, R.Yu. Martynov, S.Yu. Nikolaeva, V. M. Plakhotnik, G.V.Rogova).

Much attention is paid to the use of a comprehensive individualization of teaching foreign language of pupils and students at higher education institutions (N.E.Zherenko, V.M.Zhukovsky, T.P. Lysiychuk, O.B. Metolkina, N.A.Nekrasov, L.Y.Obratsova, O.P.Petrashchuk, N.D. Solovyov). At various times, various scientists conducted studies of the problem:

- *psychological theory of personality and its development in the process of activity* B.G.Ananiev, L. I. Bozovic, L.S.Vygotsky, V.V.Davydov);

- *the concept of personality-oriented pedagogy* I. D. Bech, S. U. Goncharenko, I.A.Zyazyun, V.G. Kremen, V. V. Rybalka;

- *research implementation, determining the effectiveness of educational technology in school and higher education* V.P. Bepalko, V.I.Yevdokimov, I. F. Prokopenko);

- *training teachers to implement innovative technologies* O. M. Pehota.

At the present stage of pedagogic the problem of innovation is being investigated by: Serbian scientist K. Anhelovsky and British and American outstanding scientists J. Barnet., D. Hamilton., W. Kingston., M. Miles. The interest in teaching global citizenship innovation is the creation of Information Services (Research Center of innovation in education under the auspices of UNESCO, the Asian Centre for Education Innovation Education Development) program's inception implementation of educational innovations, holding international conferences. In particular, the International Bureau of Education (Paris, France) publishes such periodicals as "pedagogical innovation", Information & Innovation in Education (R. Arends, S. Sheeran, G. Sturtridge and others).

But the problem of innovation of the individualization of the professional preparation of future teachers of foreign languages in higher educational institutions is sufficiently developed at the theoretical and practical levels, and the need for its development exists due to changes in modern society and the system of training future teachers in particular. It should be noted that in modern professional education a number of discrepancies is accumulated, which reduce the effectiveness of teaching the foreign language of the students - future teachers, namely:

- Between the need for training of future specialists in the sphere of the pedagogical work which are able to master a sufficient level of the foreign language, and the failure of modern higher education to provide such training;

- Between awareness of the need to ensure the quality of higher education and professional

mobility of graduates by expanding opportunities for higher education through individual lending and inappropriate level of development the problems of individualization process of training future teachers of foreign languages;

- Between recognition as the leading personalization requirements for the preparation of future teachers of foreign languages professionally directed and the lack of scientific and methodological materials on appropriate methods and forms of work with students in the learning process;

- Between the classical scheme of training future teachers of foreign languages in high school and new innovative scheme (professionally oriented, individual).

The purpose of writing the article. The purpose of writing this article is - to consider, identify and analyze some of the innovative aspects of individualization in the system of training teachers of foreign languages in today's education and commitment to implementation of the experiment and their participation in it. **The tasks** of this research are the analysis and synthesis of problems of the innovation of individualized training of the future teacher of foreign languages in a specially created environment and readiness of the students to the professional training on the basis of two pedagogical universities (Kirovograd and Cherkassy).

The main material. We conduct observation and analysis of the development and self-development of students in a specially created developmental environment as the part of the program of experimental study (doctoral dissertation) process of individualization of training the future teacher of foreign languages in higher educational establishments. Through the prism of this experiment, we investigate and analyze the process of adaptation of the students in this environment, the process of readiness the future teacher of foreign languages to participate in the experiment, the process of understanding them essence of this problem.

As the analysis of scientific sources testified, domestic and Russian scientists developed the fundamental scientific and theoretical and methodological foundations, innovative models of formation and development of university education (V. P. Andrushchenko, I. A. Zyazyun, V. G. Kremen, V.O. Ognev 'yuk, V. O. Slastonin, V. D. Shadrykov). The scientists N. V. Guzii, L. V. Kondrashova, S.A. Sysoyeva, N. V. Skrypchuk considered the problem of pedagogical skills and teaching creativity. The use of active forms and methods of teaching, designing and modeling studies was covered in the works of O. A. Komar, V. I. Krutii, L. M. Parkhomenko, O. I. Pometun.

The methodological basis of the content and nature of the learning process is important in the modern educational system (Yu. K. Babanskyi, V. I. Bondar, I. Ya. Lerner, O. Ya. Savchenko, A. V. Khutorskyi), which allows to determine the technology of its modeling. A method of modeling knowledge is most often used in pedagogy (V. O. Shtoff), as the method for designing pedagogical situations (O. S. Bereziuk, Yu. M. Kulyutkin), as the simulation game (V. M. Kartashov, V. P. Kuzovlyev), as the modeling of the professional activity (V. O. Adolph, I. S. Stepanova). However, the problem of modeling the pedagogical training of future foreign language teachers remains understudied. A detailed study of domestic and foreign scientific sources revealed that teacher modeling as an effective method of updating the content, forms and methods of training future teachers is not fully used. The current system of training requires a radical upgrade, widely used pedagogical modeling, which significantly improves the training, forms a readiness to the practical activity. The analysis of sources and scientific researches confirmed that the pedagogical modeling training future teacher of foreign languages in previous studies have not an integrated image.

The consideration of pedagogical concepts allow us to distinguish and to characterize several areas for the definition and the correlation of the concepts of «individual approach», «individualization», «differentiation.» The problem of the individual approach developed sequentially from the development of the principle of individual approach, the principle of individualization to developing a holistic pedagogical concept of individualization. Investigating the individualization, that is being carried out in teaching science in the context of the overall objectives of training, education and personal development, led to the conclusion that the scientists use this category in the theory and practice, using different approaches, for characterizing as a goal, means, methods, principles and the result of training and upbringing. Based on the reviewed definitions of various scientists the individualization of the learning process in the higher educational institution is defined as an organization of the educational process within which the individual characteristics of students (developing the ability to self-actualization, self-realization, self-learning, self-control), regulated means, methods, techniques and pace study (carried engaging students in active cognitive activity maintained a steady interest in the study), the conditions for professional and personal development of future teachers shall be take into account [2: 5-10].

In order to standardize the levels of knowledge of foreign languages, to raise the

motivation to studying of the students, to stimulate self-education and self-estimation in the process of mastering foreign languages The Council of Europe recommends the use of the European Language Portfolio (ELP), based on European guidelines on language education. This document is determined by the Council of Europe as a package in which its owners reflect their achievements and experiences in learning foreign languages, collect examples of doing the work, and the received certificates. ELP provides students with an opportunity to track progress in the study of languages, to inform about the acquisition of language qualifications and content of language courses and plan targets for further study [3: 83].

We examine the first stage of training future teachers of foreign languages in the process of innovation, because we believe that the innovative potential of teachers reveals only during studying at the university, the development of which is the basic of the condition for innovation. In our opinion, the potential is the notion of multidimensional and broad character, and the term «source» is a narrower and can act only as a system component of the innovation potential. So, we understand innovative potential as a feature of individual consciousness of the teacher, his openness to accept new, the independence from stereotypes and patterns.

In our experimental study, we use the experience of N. I. Klokar in the area of preparedness of teachers to innovational activity, which is structured into three components, namely:

1) motivational	– the motivation of innovation;
2) cognitive	– knowledge about the subject and ways of working;
3) procedural	– professional skills that define readiness as an integral sustainable education and direct mobilizing force of personality to capture the activities of a clearly defined direction [1: 30-100].

This division, in our opinion, is the most successful and appropriate for use in constructing a regional model of training teachers to the innovative activity in the system of methodical work of various levels.

The structure of readiness to innovative activity can be represented as a set of the following *components*:

- 1) professional skills;
- 2) professional preparedness;
- 3) personal characteristics of the teacher;

4) professional competence of the teacher [4: 22-23].

Our research takes place within the experimental part of our doctoral dissertation. We conducted several studies in Kirovograd Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Cherkassy National Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky during the 2009-2012 academic year according to the problem of the experiment. They were directed to identify and analyze some of the characteristics of structural components of the individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages (innovation characteristics).

An experimental study was conducted in three areas:

1. **Motivational** - (professional competence, professional preparedness). We studied the interest and the readiness of students for the introducing a new training individualization means of innovative technologies;

2. **Cognitive** - (professional competence of the teacher). We determined students' understanding of the essence of the phenomenon of "individualization of professional training of the future teacher of foreign languages" by means of innovation.

3. **Procedural** - (personal characteristics of teachers). We asked students: 1). Rate your level of preparation and readiness for the introduction of a new system of training and 2). Create a complex outline of the program of the individualized training of the future teacher of foreign languages in universities by means of innovative technologies.

It was noted after analyzing the responses of future teachers (we interviewed 100 students in both universities):

At the first motivational stage the students were asked to answer the following questions (to estimate):

A). Rate your level of readiness to the process of individualization of your training by means of innovative technologies:

- high - medium -low.

Results: 50% - high, 40% - medium, 9% - poor and 1% - no answer.

B). This test is performed to study the attitude of future specialists to the individualization of training of the teacher of foreign languages by means of innovative technologies. Give affirmative or negative responses:

- Configured positively to the process of individualization of training by means of the innovation. Results: Yes - 55% ; No - 45%;

- Convinced of the irreversibility of the process of development of the informational society, and therefore the application of new

technologies and approaches in the preparation of future teachers. Results: Yes - 30%; No - 70%;

- Understand the systematic process of professionalization of students to the creative direction of activity. Results: Yes - 50% ; No - 50%;

- Want to learn effective methods and ways of self-diagnosis phases of development of the future specialist in the field of foreign languages. Results: Yes - 60%; No - 40%;

- Convinced that the creation of specific psychological-pedagogical environment will increase the level of readiness to master the latest technology of training at the faculty and at the university. Results: Yes - 80%; No - 20%;

- Sure, that supplying of educational process by the new material base, the ability to work remotely, implementation of informational and communicative technologies and the innovative teaching technologies will revive the higher efficiency of training. Results: Yes - 90% ; No - 10%;

- No answer (2% of students).

Analyzing the students' answers, we have to emphasize that low readiness of students to the new information in the modern educational world disturbs us much.

At the second cognitive direction the analyzed students' answers show the following results. "Individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages" by means of innovation - is:

• The process of transferring of the personality to self-determination (10%);

• The isolating of individual features from the initial indifference (5%);

• The process and result of a combination of social demands, expectations, norms and values to the specific needs, characteristics and styles of activities of the personalities (20%);

• The selection of one person by its characteristic properties, taking into account the characteristics of each unit (55%);

• The need to be different from others in some respects, not to be or not to feel exactly like them (8%);

• No answer (2%).

After analyzing the results of the students we have to stress that high activity on the theoretical direction indicates their high theoretical preparedness and self-development.

At the third procedural direction the results of the students' answers are as follows:

1). Does the level of your current preparation allow you to create your own program of training the specialist in the field of foreign languages by means of innovative technologies?

- Yes (20%) - No (70%) -I do not know (10%).

2). Create the outline of your own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the universities by means of innovative technologies:

➤ An approximate outline of own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the university were able to make **only 15% of students**;

➤ The complex outline of own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the university were able to **make only 20% of students**;

➤ **65% of future teachers** of foreign languages could not answer!!

After analyzing the responses of future teachers of foreign languages we have to note that at this stage the knowledge, skills, activity, motivation, experience of students are still at a low level. So they can not fully make up their own program of individualization of their training at the high school. This proves once again the relevance of our study.

According to the researched directions the general results in percentages are as follows: **1 - 30%; 2 - 50%; 3 - 20%**.

Conclusions. We understand that our observations are only the part of the created program of our research of this problem. Further studies we see in the analysis of psychological

characteristics of students' readiness for the process of individualization of their professional training.

LITERATURE

1. Klokar N. I. Psychological-pedagogical training of the teachers for the innovation: Dis... candidate. ped. science: 13.00.04. – "Theory and Methods of Professional Education" / Klokar Natalia Ivanivna /. – K., 1997. – 227 p.
2. Melikova S. O. Individualization of the professional-oriented teaching the foreign languages of the students of non-language specialties in higher educational institutions: Abstract. dis. for a science. degree k.p.s: 13.00.09. – «Learning Theory» / Melikova Susanna Omariyivna /. – Kriviy Rig. – 2008. – 20 p.
3. The professional training of the future teacher of foreign languages in high school. Teaching practice: a tutorial. [co-authors Kalinina L. V., Samoilyukevych I. V., Berezens'ka L. I. Sivayeva N. P., Temchenko L. V., Petrangovs'ka N. R., Popova L. M., Fed'ko L. Ya., Kravchenko A. O.]. – K.: 2007. – 96 p.
4. Urus'kyi V. I. The forming of preparedness of the teachers to the innovative activity: Methodological manual / Urus'kyi Volodymyr Ivanovych /. – Ternopil': TOKIPPO, 2005. – 96 p.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Chernyonkov Yaroslav Olexandrovych – candidate of pedagogical sciences, assistant professor, assistant professor of the foreign philology department of the Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Ph.D.

The circle of scientific interests: innovative characteristics of individualization of professional training of the foreign languages at the high school.

УДК 378.1+37.08

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград)

Система професійної підготовки вчителів кожної країни є складовою світової системи освіти, могутнім фактором розвитку продуктивних сил суспільства й духовної культури народу. Тому її наукове пізнання вимагає системного підходу, а вдосконалення неможливе без порівняльного аналізу з іншими країнами світу. Це зумовило необхідність проведення аналітичних досліджень з проблеми підготовки компетентних вчителів у високорозвинених державах світу та оцінювання діяльності навчальних закладів у системі вищої педагогічної освіти та в системі післядипломної освіти.

Аналіз наукових праць українських дослідників (В.Андрущенко, Н.Абашкіної, Т.Десятова, В.Жуковського, Т.Кошманової, В.Кеміня, О.Кузнецової, Н.Лавриченко, М.Лещенко, О.Лещинського, А.Максименко, О.Матвієнко, Л.Пуховської, А.Сбруєвої,

В.Червонецького, Б.Шуневича) та зарубіжних учених (Р.Арноува, С.Ароновица, С.Бадьорої, Д.Бейкера, Е.Бражнік, М.Брея, Г.Джайро, П.Джонса, Г.Кедровіча, Дж.ЛеТендра, К.Моррісона, Я.Морітза, К.Торрес, Г.Феебразера, К.Халас) дозволив визначити розмаїття національних освітніх систем та виявити їх головні спільні риси.

Сьогодні широко використовуються такі поняття як «системний аналіз», «системний підхід», «теорія систем», «принцип системності» тощо. Система освіти є структурою, розвиток якої визначається, перш за все, освітньою політикою, що проводиться в державі. Освітня політика в педагогічній освіті націлена на вдосконалення окремих сторін процесу підготовки вчителів, тому якісні зміни професійної підготовки повинні розглядатися в рамках системного підходу.

В даний час в педагогічній науці широко використовується системний підхід для дослідження систем освіти й процесів, які в них відбуваються. Ця методологія педагогічного аналізу правомірна й при дослідженні зарубіжних систем освіти, зокрема системи професійної підготовки вчителів інформатики у Нідерландах.

Системний аналіз – це прикладна дисципліна, одна з форм конкретної реалізації системного підходу й теорії систем, яка застосовується при аналізі соціальних систем та проблем управління [4, с.51]. Системний аналіз реалізує пізнавальну й методологічну функції. Він виступає як інтегральна сукупність відносно простих методів і прийомів пізнання та перетворення дійсності. Кінцева мета будь-якої системної діяльності полягає у виробленні рішень як на стадії проектування систем, так і при управлінні ними. У цьому контексті системний аналіз можна вважати сплавом методології загальної теорії систем, системного підходу і системних методів обґрунтування й прийняття рішень [4].

Системний аналіз передбачає наявність достатнього обсягу необхідної інформації про сутність проблеми, її логічну структуру, зв'язки з іншими (зовнішніми щодо даної) проблемами, про потрібні ресурси, про різного роду фактори, що впливають на розв'язання проблеми тощо. Багато з таких факторів не піддаються кількісній оцінці й урахувати їх можна, лише використовуючи знання, досвід та інтуїцію експертів, фахівців щодо досліджуваної та суміжної із нею проблем. [1, с.159]

Кінцевою метою системного аналізу є надання допомоги в розумінні й вирішенні наявної проблеми, яка зводиться до пошуку й вибору варіанту вирішення проблеми. Результатом буде вибрана альтернатива або у вигляді управлінського рішення, або у вигляді створення нової системи (зокрема, системи управління) або реорганізації старої, що знову ж таки є управлінським рішенням. Практики вбачають у методиках проведення системного аналізу важливий інструмент для вирішення проблем своєї предметної галузі. В кожній предметній галузі для різних типів вирішуваних проблем системному аналітикові доводиться розробляти свою методіку системного аналізу на базі великої кількості принципів, ідей, гіпотез, методів і методик, накопичених в галузі теорії систем і системного аналізу. Системний аналіз має багато конкретних різновидів, що робить цей вид аналізу досить перспективним.

Системний підхід до оцінки зарубіжного педагогічного досвіду передбачає розгляд як

окремих інваріантно-інтеграційних сторін освітнього процесу, так і цілісного охоплення систем освіти різних країн або регіонів в їх єдності й внутрішніх зв'язках. Системний аналіз дозволяє виявляти тенденції й протиріччя розвитку освіти, чинники впливу й дії на даний розвиток, відбирати найбільш успішний досвід, засвоювати його й трансформувати в практику. При цьому важливо не просто зафіксувати позитивність досвіду, а виявити зміст і тенденції дидактичних пошуків; осмислити принципові положення побудови навчального процесу, які вироблені в світовій теорії й практиці освіти [2].

В рамках системного підходу в компаративістиці досліджується структура процесу розвитку об'єкту, що вивчається, і його субстрат, а також критерії (характеристики), які визначають рівні розвитку системи. В якості субстрату виступає сфера проблематики досліджень [3, с.25]. Оцінюються всілякі зміни: великі або незначні; стійкі або оборотні; універсальні або спеціальні; ті, що зберігають здібність до подальшого розвитку або ті, що ведуть у тупик; ті, що підвищують або ті, що знижують рівень організації тощо.

Отже, системний підхід і системний метод аналізу характеризуються цілісністю й комплексністю. Системний аналіз нашого дослідження – це методологія з'ясування або структуризації проблеми, яка полягає у вивченні та аналізі зарубіжного досвіду підготовки вчителів. Використання системного підходу в порівняльних педагогічних дослідженнях допускає аналіз досліджуваного явища у взаємозв'язку з тенденціями розвитку національної системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981. – 432 с.
2. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований. – Режим доступу: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
3. Зингер Виктор Абрамович. Аттестация учащихся в школьном образовании США : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : СПб., 2003. – 191с.
4. Садовский В.Н., Юдин Б.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 51-63.

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

РАДУЛ ОЛЬГА. СПРОБИ ВІДКРИТТЯ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІІ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена історії проектів і пропозицій заснування університетів в Україні в другій половині ХVІІІ ст. Детально проаналізовано проект Батуринаського університету (1860), написаного на замовлення гетьмана Лівобережної України К. Розумовського. Розглянуто петиції української шляхти, козацької старшини, громад 60-х рр. ХVІІІ ст. про відкриття вищих шкіл у Києві, Сумах, Переяславі, а також ідею Г. Потьомкіна про заснування університету у Катеринославі (80-і рр.).

Ключові слова: історія освіти, вища школа, університет, проект.

Статья посвящена истории проектов и предложений открытия университетов в Украине во второй половине ХVІІІ в. Детально проанализирован проект Батуринаского университета (1860), написанного по заказу гетьмана Лівобережної України К. Разумовського. Рассмотрено петиции украинской шляхты, казацкой старшины, общественности 60-х гг. ХVІІІ в. о создании высших школ в Киеве, Сумах, Переяславе, а также идею Г. Потёмкина об открытии университета в Екатеринославе (80-е гг.).

Ключевые слова: история образования, высшая школа, университет, проект.

The article is devoted to the history of projects and propositions to establish universities in Ukraine in the second half of the ХVІІІ century. Detailed analysis of the project of Baturyn University (1860), written on the request of Hetman of Left Bank Ukraine K. Razumovsky was made. Four sections of this document refer to the income and expenses of the institution, internal rules – university's staff (Direktorium), teachers' and students' rights and responsibilities, the content of education, main tasks of supportive institutional organization at the seminary institution for training teachers, etc. The implementation of the project meant the establishment of the first secular higher education in Ukraine. The petitions of Ukrainian gentry, Cossack, urban communities 60th of ХVІІІ century to the Empress about the opening of universities in Kyiv, Sumy, Pereyaslav, about the organization in Kiev Academy of mathematical and medical faculties that would certify its transformation into University was studied. G. Potemkin's idea about the establishing of University in Katerynoslav (80th) was reviewed. However, all these projects, requests and appeals haven't been considered and the remaining historical attractions, universities in Ukraine in the second half of the ХVІІІ century haven't been established.

Key words: history of education, high school, university, project.

ГРИНЬОВА МАРИНА, ДУДКА ІРИНА ДО ПИТАННЯ ПРО ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В статті розглядаються питання упровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу, принципи підтримання та зміцнення здоров'я студентської молоді, причини слабкого здоров'я студентів, ефективність дотримання сукупності дидактичних умов оптимального впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес вищого навчального закладу.

Ключові слова: студентська молодь, здоров'я студентської молоді, здоров'язбереження, інтелектуальне здоров'я, здоров'язберігаючі технології, здоров'язберігаюче навчання, здоров'язберігаючі компетенції.

В статье рассматриваются вопросы внедрения технологий сохранения здоровья в учебно-воспитательный процесс вуза, принципы поддержания и укрепления здоровья студенческой молодежи, причины заболеваний студентов, эффективность соблюдения совокупности дидактических условий оптимального внедрения здоровьясберегающих технологий в учебный процесс высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенческая молодежь, здоровья студенческой молодежи, интеллектуальное здоровье, здоровьясберегающие технологии, здоровьясберегающих обучения, здоровьясберегающие компетенции.

The article discusses the introduction of health-saving technologies in the educational process of higher educational institutions, the principles of maintaining and strengthening the health of students, the causes of poor health of students, the effectiveness of implementation of the totality of didactic conditions optimal implementation of health-saving technologies in educational process of higher educational institutions. The principle of maintaining health through the content of academic subjects, revealing the essence of the main components of health and healthy lifestyles through the organization of interaction of participants of pedagogical process in which values are formed, the ideals of health and understanding of certain ways of achieving it. The principle of health promotion is based on the mechanism of build-up, accumulation of health, increase the reserves of adaptation, increasing the reserves of health (or health promotion). Sdorovskaja technology – the construction of the sequence of factors that prevent the destruction of health while creating a system conducive to health conditions. Identify the following types of health-saving

technologies: protective and preventive, compensatory and neutralizing stimulating technology information and training.

Keywords: *students, health students, health care, intellectual health, zdorovesberegayuschie technology, health asberg training, health aterials competence.*

РАСТРИГІНА АЛЛА ФАХОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

В статті розглянуто комплекс фахових компетенцій, які формуються в процесі опанування курсу хорового диригування як навчального предмету й виду мистецтва, що забезпечує якість професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта й є основою його професіоналізму.

Ключові слова: *професійна компетентність, хорове диригування, інтегровані фахові компетенції, міжпредметні зв'язки, фахові компетенції хормейстера, професіоналізм.*

В статье рассмотрен комплекс специальных компетенций, которые формируются в процессе освоения курса хорового дирижирования как учебного предмета и вида искусства, что обеспечивает качество профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта и является основой его профессионализма.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, хоровое дирижирование, интегрированные специальные компетенции, межпредметные связи, специальные компетенции хормейстера, профессионализм.*

The article considers the complex of professional competencies that are formed in process of mastering of the course of choral conducting as an educational object and type of art. This complex provides quality of professional preparedness of future pedagogues of music and is the basis of their professionalism.

The article concerns questions, relating to the content and objectives of the choral conducting course as an academic subject, which is one of the most complex and specific kinds of professional activity of future specialists. It is determined by the need of students to master, in the process of studies, both integrated and special professional competence, inherent to choral art as one of the kinds of arts. The successful solution of these problems is facilitated by interdisciplinary relations of this course with other disciplines, which ensures a full-volume speciality training of students, and enhances its professionalism. It is the outlined set of professional competencies, obtained by a student in the process of choral conducting studies, that provides the level of his professional competence, and lays the foundation of professionalism of a future teacher-musician.

Key words: *keywords: professional competency, choir conducting, integrated special competencies, interdisciplinary relations, choirmaster's special competencies, professionalism.*

ТКАЧЕНКО ОЛЬГА НАРОДНА ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПІДГРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовано доцільність розгляду народної педагогічної культури як підґрунтя педагогічної творчості; звернено увагу на характеристики педагогічної творчості сучасного вчителя, здатного на основі творчого опрацювання здобутків народної педагогічної культури реалізувати свою життєтворчу та культуротворчу місію.

Ключові слова: *педагогічна творчість, педагогічна культура, народна педагогічна культура, етнопедагогічна компетентність, зміст педагогічної творчості у контексті етнопедагогічної компетентності вчителя.*

В статье обоснована целесообразность определения народной педагогической культуры как базиса педагогического творчества; обращается внимание на характеристики педагогического творчества современного учителя, способного на основе творческой обработки народной педагогической культуры реализовать свою житнетворческую и культуротворческую миссию.

Ключевые слова: *педагогическое творчество, педагогическая культура, народная педагогическая культура, этнопедагогическая компетентность, содержание педагогического творчества в контексте этнопедагогической компетентности учителя.*

In the article the expediency of considering national pedagogical culture as the basis of pedagogical creativity; attention is paid to the characteristics of pedagogical creativity of the modern teacher, able, on the basis of the creative work of achievements of the national pedagogical culture to realize its vital and creative and culturocreative mission.

Consideration of the concept of creative teaching in the broad and narrow sense allows us to assert that educational activities associated with the creative operand known in science terms and discussion of fundamentally new systems of training and education of the child. Operation of national pedagogical culture involves a creative process it from the viewpoint of improving the organization of the educational process, taking into account the traditions of family and social education in different Nations, highlighting examples of creative pedagogical activity, the creative personality of the child using traditional pedagogical tools.

The operation of modern creative teachers the achievements of the national pedagogical culture finds expression in ethnopedagogy competence. The teacher with the existing ethnopedagogical competence is able to provide: based on the study of ethnic the culture of its people to improve the processes of ethnic identity of pupils; educate children with ethnic cultures of other peoples of the world, their focus on the cultural self-development; individual ethnic characteristics of the children in the education process, facilitating personal development, competent organization differentiated instruction; formation of the creative personality of the pupil, the pupil on the basis of folk pedagogy; improving the organization of educational process on the basis of the attainment of the national pedagogical traditions of Ukrainians, improving the culture of pedagogical communication; accounting for the diversity of national pedagogical cultures, the formation on this basis of one's own culture pedagogical creativity.

Key words: pedagogical creativity, cultural culture, national pedagogical culture, ethnopedagogics competence, the content of pedagogical creativity in the context of ethnopedagogics competence of teachers.

САВЧЕНКО НАТАЛІЯ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті проаналізовано сутність закономірностей, чинники, що безпосередньо впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді, окреслено зміст особистісного самовизначення в процесі соціалізації, теоретично обґрунтовано, що підґрунтям самовизначення є особистісне самовизначення, яке здійснюється в сфері цінностей і являє собою активне визначення власної позиції відповідно до соціально значущих цінностей.

Ключові слова: соціалізація особистості, особистісне самовизначення, самореалізація, цінності, ціннісні орієнтації.

В статье проанализирована сущность закономерностей, факторы, которые непосредственно влияют на формирование ценностных ориентаций молодежи, очерчено содержание личностного самоопределения в процессе социализации., теоретически обосновано, что основой самоопределения является личностное самоопределение, которое осуществляется в сфере ценностей и представляет собой активное определение собственной позиции в соответствии с социально значимыми ценностями.

Ключевые слова: социализация личности, личностное самоопределение, самореализация, ценности, ценностные ориентации.

Essence of conformities to law, factors which directly influence on forming of the valued orientations of young people, is analysed in the article, outlined maintenance of personality self-determination in the process of socialization.. Conception of socialization engulfs conception of becoming and development of personality and conception of contacts of man with the social world, that surrounds it, and which influences on it, causing certain reactions and actions. Subsoil of self-determination is personality self-determination which is carried out in the sphere of values and shows by itself active determination of own position in accordance with socially meaningful values. Ponderability of the valued self-determination is explained that, at first, ascends genetically; secondly, is determining for development of all other types of self-determination. Therefore, the important element of definiteness of person is it the valued orientations.

Key words: socialization of personality, personality self-determination, self-realization, values, valued orientations.

ЧЕРКАСОВ ВОЛОДИМИР РОЛЬ ФАХОВИХ КАФЕДР В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті порушуються питання організації та надання консультативної допомоги щодо виконання кваліфікаційних робіт студентами і магістрантами вищих навчальних закладів мистецького спрямування. Пріоритет надається індивідуальній роботі наукового керівника зі студентом щодо змісту кваліфікаційної роботи, вибору методів і методик, запровадженню організаційно-педагогічних умов спрямованих на підвищення ефективності наукового дослідження.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, дослідницька компетентність, дослідно-експериментальне дослідження, кваліфікаційні роботи, науково-практичні конференції, обґрунтування та вибір тема дослідження, об'єкт і предмет дослідження, етика науковця, загальноосвітні навчальні заклади, викладачі фахових кафедр.

В статье рассматриваются вопросы организации и предоставления консультативной помощи в подготовке квалификационных работ студентами и магистрантами высших учебных заведений искусствоведческого направления. Приоритетом является индивидуальная работа научного руководителя со студентом над содержанием квалификационной работы, выбор методов и методик, внедрение организационно-педагогических условий направленных на повышение эффективности научного исследования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, научно-экспериментальное исследование, квалификационные работы, научно-практические

конференції, обоснование и выбор темы исследования, объект и предмет исследования, этика исследователя, общеобразовательные учебные заведения, преподаватели специальных кафедр.

The article raises questions of the research activities of university students artistic direction in writing theses different levels (of course, degree, master's degree). The content collaboration and student supervisor in the organization of research activities and conduct experimental work in different areas of music pedagogy, general music and music-teacher education.

Given the specificity of scientific and educational research in the field of musical and educational author focuses on the selection of research topics, grounding lines of research, the role of the supervisor in identifying and pursuing approaches to disclosure of the contents topic. Priority is given to individual work supervisor with the student on the content of the qualification, selection methods and techniques, and implementation of organizational and pedagogical conditions to improve the efficiency of scientific research. In addition, some focus on the training of historiographical research on certain areas of the formation and development of music education in different periods of historical development.

The author substantiates the leading role of teachers specialized departments in the organization of research activity of students, their participation in the students' scientific circles and problem groups. Author determined willingness of young people to participate in scientific conferences at various levels, work on the preparation of materials for publication in the collections of student papers. Valuable impact teaching and assistant practice the content of research, research competence formation of future professionals of music.

Key words: research and development, research expertise, research and experimental studies of the qualification, scientific conferences, study and research topic selection, object and subject of research ethics scholar, general education, professional teachers departments.

БАБЕНКО ТЕТЯНА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті робиться спроба теоретично визначити зміст професійної культури педагога та особливості її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Формуванню професійної культури педагога буде сприяти вивчення на старших курсах навчального спецкурсу «Професійна культура педагога»

Ключові слова: професійна культура педагога, професійна освіта, вищий навчальний заклад, професіоналізм, спецкурс.

В статье делается попытка теоретически определить содержание профессиональной культуры педагога и особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Формированию профессиональной культуры педагога будет способствовать изучение на старших курсах спецкурса «Профессиональная культура педагога».

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональное образование, высшее учебное заведение, профессионализм, спецкурс.

The article analyzes the content of the concept of teacher professional culture. Generalization of theoretical approaches to defining the essence of culture and content characteristics of professional culture teacher reported that the professional culture of professionalism is the foundation of future teachers, an indicator of his professional competence and readiness. Problems of formation of professional culture, social, spiritual and moral development of students, opening their creativity should be fundamental to improve the training and education of students. In this regard, the preparation of the new formation of the teacher should be given considerable attention to the formation of his professional pedagogical culture. All this led to the development course "Professional culture teacher", which is available to students studying Kirovograd State Pedagogical University. The said special course designed primarily for students who have received education and qualification level "Bachelor" with teaching profession, have sufficient proficiency and ready to conceptualize issues of professional culture and working out on this basis of their own professional self-development strategy.

Key words: teacher professional culture, vocational training, higher education institutions, professionalism, a special course.

БЛИК ЛЮБОВ РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАЛІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті розглядаються педагогічні умови формування паліативної компетентності майбутніх медичних сестер бакалаврів, Узагальнено досвід реалізації педагогічних умов шляхом використання в процесі експериментальної роботи цілого комплексу розвивальних вправ, організаційно-діяльнісних ігор, численних тренінгів, створення системи ситуаційних завдань зростаючої складності й проблемності, сучасних інноваційних технологій розвитку комунікативних вмінь, активізації волонтерської діяльності, наставництва й активної соціальної позиції.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна підготовка, паліативна компетентність, технології навчання, тренінги, медичні сестри, бакалаври медицини.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования паллиативной компетентности будущих медицинских сестер бакалавров. Обобщено опыт реализации

педагогических условий путем использования в процессе экспериментальной работы целого комплекса развивающих упражнений, организационно-деятельных игр, многочисленных тренингов, создания системы ситуативных заданий возрастающей сложности и проблемности, современных инновационных технологий развития коммуникативных умений, активизации волонтерской деятельности, наставничества и активной социальной позиции.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная подготовка, паллиативная компетентность, технологии обучения, тренинги, медицинские сестры, бакалавры медицины.

The article highlights pedagogical conditions of formation of future Bachelors nurses palliative competence. Formation of motivational sphere aimed at interiorization of professional values; organization of student-oriented training of future Bachelors of medicine on the humanization of the interaction of the pedagogical process and the development of their moral qualities; designing the content of educational material with a palliative situation training tasks, adequate commercial competencies; instilling deontological skills at pre-clinical stage of training, use of modern innovative technologies development of communicative skills; activation of volunteers work activities, mentoring and active social position of youth. Generalized experience of realization of teaching conditions through the use of in the process of experimental work of the whole complex developmental exercises, organizational games, numerous workshops, creation of the system of situational challenges growing.

Key words: pedagogical conditions, professional training, palliative competence, technologies of study, trainings, nurses, Bachelors of Medicine.

ВЄНСВЦЕВА ЄВГЕНІЯ КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІВ ВИХОВАНOSTІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовується актуальність виховання білінгвальної культури спілкування і виокремлюються когнітивний, мотиваційно-ціннісний та комунікативно-поведінковий критерії вимірювання її вихованості. Відповідно до основних складових зазначених критеріїв та їх показників описуються три рівні вихованості білінгвальної культури спілкування майбутніх вчителів: високий, середній та низький.

Ключові слова: білінгвальне спілкування, білінгвальна культура спілкування, критерії вихованості, показники, рівні вихованості білінгвальної культури спілкування студентів.

В статье обосновывается актуальность воспитания билингвальной культуры общения и выделяются когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный критерии её воспитанности. В соответствии с основными составляющими данных критериев и их показателей описываются три уровня воспитанности билингвальной культуры общения будущих учителей: высокий, средний и низкий.

Ключевые слова: билингвальное общение, билингвальная культура общения, критерий воспитанности, показатели, уровни воспитанности билингвальной культуры общения студентов.

The present article deals with the problem of the future teachers' bilingual development at pedagogical universities, its criteria, indicators and levels. The notion of the future teachers' bilingual development is defined as the pedagogical process of applying special knowledge, skills and bicultural perception which leads to mastering the bilingual communication. There are three main criteria to be singled out as far as the future teachers' bilingual development is concerned. The cognitive criterion deals with special bilingual, sociocultural, professional and conflict knowledge as well as indicators typical of it. The value-motivational criterion focuses on the motives, moral values and their indicators. The communicative criterion touches upon basic bilingual, sociocultural, professional and conflict skills as well as its indicators. The content of the criteria mentioned and their main constituents make it possible to define the three levels of the future teachers' bilingual development at pedagogical universities: high, average and low. Each of the levels is described according to the three criteria and their indicators.

Key words: bilingual communication, the future teachers' bilingual development, development criterion, indicators, levels of the bilingual development.

ГАЛЕТА ЯРОСЛАВ РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОТРЕБ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається сутність поняття інформаційна потреба. Здійснена спроба визначення її ролі у процесі становлення особистості.

Ключові слова: інформаційна потреба, особистість, інформаційне суспільство, інформаційні технології, інформація.

В статье раскрывается сущность понятия информационная потребность. Осуществленная попытка определения ее роли в процессе становления личности.

Ключевые слова: информационная потребность, личность, информационное общество, информационные технологии, информация.

The article reveals the essence of the concept of information need. An attempt was made to determine its role in the process of personality formation. The conditions that stimulate the emergence of the need for new information. Analyzed ways and mechanisms to meet the information needs. The attention is focused on the

emergence of a new activity and information. Described algorithm for the emergence and functioning of information needs. It is shown that the concept of "need in library and bibliographic resources", "documents", "need to read" are not synonymous, the term "information need" and can only be seen as its integral parts that represent specific stages of information needs. The article reveals the essence of the concept of information need. An attempt was made to determine its role in the process of personality formation. It is proved that the information needs have a significant feature compared to the other, namely, the need for information is accompanied by the implementation of any other requirements

Key words: information needs, personality, information society, information technology, information.

ДЕМЧЕНКО ВІТАЛІЙ ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ»

Здійснено аналіз феномену самовдосконалення особистості у педагогічному, психологічному та філософському аспектах. Визначено сутнісні риси самовдосконалення.

Ключові слова: самовдосконалення, особистість, саморозвиток, активність, самовиховання.

Осуществлен анализ феномена самоусовершенствования личности в педагогическом, психологическом и философском аспектах. Определенно сущностные черты самоусовершенствования.

Ключевые слова: самоусовершенствование, личность, саморазвитие, активность, самовоспитание.

Was analyzed the phenomenon of self-improvement of personality in the pedagogical, psychological and philosophical aspects.

Defined essential features self-improvement. Special attention was paid to the relationship of the categories of "self-education" and "self-improvement". It is shown that the principle of integrity acts as a basis of distinguishing between self-education and self-improvement.

Through the philosophical category of "self" was shown the connect of concepts of "personality" and category "self-improvement".

Were separated the positions that determine the future directions of development of this problem, in particular: detection of special nature of self-improvement, its essence and content in modern conditions; determining its place among other processes of self-development of personality; justification of main determinants of self-improvement of personality; disclosure of the concept of "individual strategy", "biographical project" and detection of depending strategies, orientation of self-improvement of personality from the significant values of society, the level of culture personality; demonstration of basic strategies and models of self-improvement of personality in the modern Ukrainian society.

Key words: self-improvement, personality, self-development, activity, self-education.

ДУБІНКА МИКОЛА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті автор розкриває основні засади професійного самовизначення студентів у процесі їх фахової підготовки, а також доводить, що зазначена характеристика особистості має специфічні властивості, а її сформованість є першоосною й запорукою продуктивності подальшого професійного становлення майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійне самовизначення, особистість майбутнього фахівця, фахова підготовка, професійне становлення, професійна діяльність.

В статье автор раскрывает основные принципы профессионального самоопределения студентов в процессе их профессиональной подготовки, а также доводит, что эта характеристика личности имеет специфические свойства, а ее сформированность является основой и залогом продуктивности последующего профессионального становления будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личность будущего специалиста, профессиональная подготовка, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

In the article an author exposes basic principles of professional self-determination of students in the process of their professional training: grounds actuality of the outlined problem and basic tasks of this process; determines major descriptions (activity, capacity for an independent choice, proper level of responsibility); distinguishes the row of constituents: process, subject, limits in relation to that there is self-determination; outlines the different aspects of activity, through that self-determination (normative, real, psychological) comes true; distinguishes the stages of professional self-determination of specialist (forming of professional intentions, professional studies, professional adaptation, partial or complete self-realization of personality in the profession), each of that is characterized by own tasks to development.

An author asserts that professional self-determination is a becoming aspect as a specialist and his socialization, in the process of that a future specialist acquires readiness to independent, creative professional activity on the basis of realization and subjective correlation of public requirements with own potential and present capabilities, the complex of internal terms, as a result he acquires ability to the independent acceptance of decisions in relation to important professional aims, that make sense both for to the subject, and for society.

An author proves that the marked description of personality is specific characteristics, and its forming is fundamental principle and mortgage of the productivity of the further professional development of future specialist.

Key words: professional self-determination, personality of future specialist, professional training, professional development, professional activity.

ЄФІМЕНКО СВІТЛАНА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Автором здійснено наукове обґрунтування проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій. Окреслено структуру технології розвитку інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій в процесі професійної підготовки. Здійснено аналіз результатів експериментального дослідження запропонованої технології навчання.

Ключові слова: інтелектуально-творчий потенціал учителя технологій, технологія, організаційно-педагогічна умова, інтелектуально-творче освітнє середовище, інтелектуально-творчий освітній потенціал.

Автором осуществлено научное обоснование проблемы развития интеллектуально-творческого потенциала будущего учителя технологий. Очерчена структура технологии развития интеллектуально-творческого потенциала будущего учителя технологий. Осуществлен анализ результатов экспериментального исследования предложенной учебной технологии.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал учителя технологий, технология, организационно-педагогическое условие, интеллектуально-творческая образовательная среда, интеллектуально-творческий образовательный потенциал.

An author grounds the problem the development of the intellectual and creative potential of the future teacher in technologies. An author analyses the last researches and publications the decision of problem is founded in that. He distinguishes unsolved earlier part of this problem. An author cites data pedagogical research of this problem. An author outlines the structure the technology of development of the intellectual and creative potential of the future teacher in technologies. An author carries out the analysis of results the experimental research of technology the development of the intellectual and creative potential of the future teacher in technologies in the process of professional preparation. He draws conclusion that technology of studies is offered to them is effective. An author underlines that the organizationally-pedagogical terms of this technology are worked out assist to development of intellectually-creative potential of future teacher of technologies. At the end of the article an author outlines the prospects of further secret services straight of research this problem.

Key words: intellectual and creative potential of teacher of technologies, technology, organizationally-pedagogical condition, intellectual and creative educational environment, intellectual and creative educational potential.

ЗАВІТРЕНКО ДОЛОРЕС ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

У статті проаналізовано особливості виховання обдарованих дітей у технічній сфері в умовах інформаційно-технічного прогресу. Визначено основні риси обдарованості, їх значення для особистісного розвитку дитини; досліджено структуру технічних здібностей та основні психічні компоненти, з яких вони складаються; виділено властивості професійного мислення в технічній сфері; розроблено механізм виявлення особливих здібностей дитини під час виховання з метою запобігання втрати професійних навичок у майбутньому.

Ключові слова: виховання, поняття обдарованості, структура обдарованості, обдарована дитина, дитяча обдарованість, виявлення дитячої обдарованості, технічна обдарованість, технічне розуміння, технічний інтелект, технічна креативність, лабіальність.

В статье проанализированы особенности воспитания одаренных детей в технической сфере в условиях информационно-технического прогресса. Определены основные черты одаренности, их значение для личностного развития ребенка. Исследована структура технических способностей и основные психические компоненты из которых они состоят. Выделены свойства профессионального мышления в технической сфере. Разработан механизм выявления особых способностей ребенка во время воспитания, с целью предотвращения потери профессиональных навыков в будущем.

Ключевые слова: воспитание, понятие одаренности, структура одаренности, одаренный ребенок, детская одаренность, признаки детской одаренности, техническая одаренность, техническое понимание, технический интеллект, техническая креативность, лабиальность.

The paper analyzes features of education of gifted children in the technical area in terms of information and technology. We determined the main features of talent, their importance for personal development. The structure of technical skills and basic mental components of which they are composed. In the technical field

are allocated features of professional thinking. The mechanism of identifying special abilities of the child during training to prevent loss of skills in future. At the time of impetuous and comprehensive growth of technologies while needs in people who have innovative thinking are increasing, who are able to formulate and solve problems. It should be noted, today our society is lack of creative, people who think non-standard. These people stand out, firstly, they are able to highlight the fundamental skills in any matter and secondly, their talent to create the approach of solving the problem. Gifted, so called humans whose gift is clearly higher if to compare with average people, the ability of majority.

Key words: education, the definition of giftedness, the structure of giftedness, gifted child, children giftedness, characteristics of children's giftedness, technical skills, technical understanding, technical intelligence, technical creativity.

ЗАЛЄСОВА ПРИНА ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РЕПЕРТУАРНИХ РЕШІТОК Д. КЕЛЛІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проведено аналіз когнітивної теорії Д.Келлі з точки зору застосування її у формуванні міжнаціональної толерантності особистості. На основі використання техніки репертуарних решіток Д.Келлі, модифікованою Г.Солдатовою, визначено як молодь інтерпретує людей інших національностей у своєму оточенні.

Ключові слова: когнітивна теорія, конструктивний альтернативізм, особистісний конструкт, типи конструктів, міжнаціональна толерантність.

В статье проведен анализ когнитивной теории Д. Келли из точки зрения использования ее в формировании межнациональной толерантности личности. На основании использования техники репертуарных решеток Д.Келли, модифицированной Г. Солдатовой, определено как молодежь интерпретирует людей других национальностей в своем окружении.

Ключевые слова: когнитивная теория, конструктивный альтернативизм, личностный конструкт, типы конструктов, межнациональная толерантность

The article analyzes G.Kelly's cognitive theory in terms of its use in the formation of inter- ethnic tolerance of the individual.

The personality construct – is an idea or thought, which a person uses for the purpose of understanding, interpreting, explaining one's own experience. The idea is that everyone perceives reality through own models or constructs that are necessary to create a picture of the world. Construct validity is tested by the effect of the forecast. Such constructs may exist in the field of international relations, particularly in relation to the detection of other nations, ethnic groups, nations, feature characteristic of a particular ethnic group. For educational studies the study of the level of inter-ethnic tolerance is very important since it aims at the forehanded detection of negative ethnic stereotypes and guidelines.

On the basis of repertory grids technique D.Kelli, modified by H.Soldatova it is defined how young people interpret other nationalities in their environment.

The choice of this methodology is grounded by the fact that it is one of the most effective ways for studying the internal world of the individual, one's feelings, experiences, values, attitudes, identities and stereotypes. The object of the study are the students as recently the problem of tolerance guidelines of young people are studied actively enough.

Key words: cognitive theory, constructive alternative, personal construct types of constructs inter-ethnic tolerance.

ІВАНІЙ ОЛЕНА ЗАСТОСУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРАВОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проаналізовано актуальність застосування аксіологічного підходу в правовій підготовці майбутніх учителів. Охарактеризовано ціннісне наповнення змісту правової освіти, ціннісна визначеність та аксіологічна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу як головні умови формування правових ціннісних орієнтацій студентів.

Ключові слова: аксіологічний підхід, правові ціннісні орієнтації, студенти, навчально-виховний процес, правознавчі дисципліни.

Проанализированы актуальность применения аксиологического подхода в правовой подготовке будущих учителей. Охарактеризованы ценностное наполнение содержания правового образования, ценностная определенность и аксиологическая деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса как главные условия формирования правовых ценностных ориентаций.

Ключевые слова: аксиологический подход, правовые ценностные ориентации, студенты, учебно-воспитательный процесс, правоведческое дисциплины.

The urgency of axiological approach in legal training of future teachers was analyzed. Value filling of content of legal training, value determination and axiological activity of subjects of educational process as the conditions of the formation of students' legal value orientations were characterized.

Key words: axiological approach, legal value orientations, students, educational process, jurisprudential disciplines.

КИР'ЯН ТЕТЯНА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА РУБЕЖІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено з'ясуванню основних напрямів виховання майбутніх сестер у вищих медичних закладах II рівня акредитації на межі ХХ – ХХІ століття, зокрема національно-патріотичного, морального, етичного та правового виховання студентської молоді. Розкрито особливості організації навчально-виховного процесу в вищих медичних навчальних закладах. Зазначається, що соціально-економічним дисциплінам належить важливе місце в системі вищої освіти, адже вона покликана готувати фахівця не лише з глибокими спеціальними знаннями, а і як громадянина з високим інтелектуальним потенціалом.

Ключові слова: виховання, майбутні медсестри, вищі медичні навчальні заклади, національно-патріотичне, моральне, етичне, правове виховання, кінець ХХ – початок ХХІ століття.

Стаття посвячена выяснению основных направлений воспитания будущих сестёр в высших медицинских заведениях II уровня аккредитации на рубеже ХХ – ХХІ века, в частности национально-патриотического, нравственного, этического и правового воспитания студенческой молодежи. Раскрыты особенности организации учебно-воспитательного процесса в высших медицинских учебных заведениях. Отмечается, что социально-экономическим дисциплинам принадлежит важное место в системе высшего образования, ведь она призвана готовить специалиста не только с глубокими специальными знаниями, но и как гражданина с высоким интеллектуальным потенциалом.

Ключевые слова: воспитание, будущие медсёстры, высшие медицинские учебные заведения, национально-патриотическое, нравственное, этическое, правовое воспитание, конец ХХ – начало ХХІ века.

The article is devoted to the elucidation of the main directions in the education of future nurse in higher medical institutions of the II level of accreditation at the turn of ХХ – ХХІ century, in particular the national-Patriotic, moral, ethical and legal education of students. Peculiarities of organization of educational process in higher medical educational institutions. It is noted that socio-economic disciplines has an important place in the system of higher education, because it is designed to prepare an expert not only with profound special knowledge, but also as a citizen with high intellectual potential, public and national-political beliefs. It is noted that the main task of the educational work during studies of the socio-economic cycle are: the formation of modern social ideal based on the principles of truth, goodness, and beauty; the education of national dignity, conscious and respectful attitude to the laws of the state and its symbols; the formation of cultural behavior, business and household etiquette; the formation of a tolerant and respectful attitude to the culture, customs, traditions, history of his people and other Nations; the development of individual creative abilities of students, to provide conditions for its realization; creating the ability to avoid conflict, to adapt to different situations and constructively to influence them, to adjust and regulate their own behavior.

Key words: education, future nurse, senior medical schools, national-patriotic, moral, ethical, legal education, the end of ХХ – beginning of ХХІ century.

КОНОНЕЦ НАТАЛІЯ ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті акцентовану увагу на питанні аналізу поняття ресурсно-орієнтованого навчання (resource-based learning) у зарубіжній педагогічній практиці. На основі аналізу наукових праць та досліджень зарубіжних науковців визначено поняття "ресурсно-орієнтоване навчання".

Ключові слова: ресурсно-орієнтоване навчання, технологія, навчання, дидактична система, освіта протягом життя.

В статтє акцентировано внимание на вопросе анализа понятия ресурсно-ориентированного обучения (resource-based learning) в зарубежной педагогической практике. На основе анализа научных работ и исследований зарубежных ученых определено понятие "ресурсно-ориентированное обучение".

Ключевые слова: ресурсно-ориентированное обучение, технология, обучение, дидактическая система, образование в течение жизни.

Article accented attention on analyzing the concept of resource-based learning in foreign pedagogical practice. Based on the analysis of scientific papers and studies of foreign scholars defined the concept of "resource-based learning". Resource-based learning (RBL) – a set of forms and methods of training, aimed at a holistic approach to the educational process, which is aimed not only at learning and the acquisition of skills, but also on the ability of self-training and active transformation of the information environment by finding and practical application of information resources. The main characteristic of resource-based learning is that learning is carried out in tandem "teacher-librarian" based on modern innovative learning technologies, targeted to independent search and research student and education throughout life (lifelong learning). The author focuses on the fact that resource-based learning develops IT literacy and information culture is a key vector of lifelong learning. Resource-based learning places responsibility on students for their

own learning, but provides a more flexible and convenient conditions for it (time, place, educational resources).

Key words: resource-based learning, technology, training, didactic system, lifelong learning.

КОСТЮЧЕНКО НАТАЛІЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

У статті висвітлені проблеми формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики. Автором зацентовано увагу на підходах щодо ефективного використання навчально-ігрових технологій та окреслено їх позитивний вплив на процес формування математичної компетентності майбутніх учителів зазначеної спрямованості.

Ключові слова: формування, математична компетентність, математичні знання, уміння, навички, математична освіта, професійна підготовка, майбутні вчителі фізики і математики.

В статье раскрыты проблемы формирования математической компетентности будущих учителей физики и математики. Автором сосредоточено внимание на подходах эффективного использования учебно-игровых технологий та очерчено их позитивное влияние на процесс формирования математической компетентности будущих учителей указанной направленности.

Ключевые слова: формирование, математическая компетентность, математические знания, умения, навыки, математическое образование, профессиональная подготовка, будущие учителя физики и математики.

The problems of forming of mathematical competence and problem of professional preparation of future teachers of physics and mathematics examined in the article. The author devotes attention to the realization of approaches to effective influence of the use of educational-playing technologies in the process of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics. Thus, a problem of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics is an important constituent of their professional activity and promotes efficiency of process of professional preparation of future specialist. Also this problem is actual, is in the spotlight of native and foreign scientists in the field of physics and mathematics disciplines. On the basis of analysis of pedagogy-psychology and methodical literature the author determines the problems of forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics. Efficiency of the use of educational-playing technologies is confirmed at forming of mathematical competence of future teachers of physics and mathematics. Searching the ways of further decision of problems of forming of mathematical competence and taking into account experience of practical teachers-workers of higher school, mark that important factor in organization of educational-cognitive activity is the use of nontraditional forms of studies in maintenance of teaching of the physics and mathematics disciplines. Among that it is possible to offer abandonment from a reproductive reiteration, giving advantage to the tasks, which stimulate cognitive activity, usage of operations of transformation, constructing, computer technologies, educational-playing technologies

Key words: forming, mathematical competence, mathematical knowledge, abilities, skills, mathematical education, professional preparation, future teachers of physics and mathematics.

КРАВЦОВ ВІТАЛІЙ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

У статті аналізуються теоретичні підходи до інтерпретації сутності та змісту методологічної культури майбутнього вчителя. Головна увага приділена аналізу умов та чинників формування методологічної культури майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: методологічна культура, методологія, методологія педагогіки, педагогічні задачі.

В статье анализируются теоретические подходы к интерпретации сущности и содержания методологической культуры будущего учителя. Главное внимание уделено анализу условий и факторов формирования методологической культуры будущего учителя в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: методологическая культура, методология, методология педагогики, педагогические задачи.

The theoretical principles of interpretation of the nature and the content of the methodological culture of the future teacher have been described in the article. The author considers the methodological culture of the future teacher as a holistic and multi-tiered formation in the structure of his personality, containing educational philosophy (beliefs), knowledge of teaching methodology, possession of methods and methodology of scientific knowledge, alertness of the methodological reflection mode, advanced pedagogical skills of critical analysis of reality, the educational system of the estimation and universal values that determine professional consciousness and deterministic properties of the integrated individuality.

Special attention have been paid to the analysis of conditions and means of formation of the methodological culture of the future teacher. The peculiarities of formation of the methodological culture in the process of learning and solving the educational problems.

Key words: *methodological culture, methodology, methodology of the pedagogy, pedagogical tasks.*

КРАВЦОВА ТЕТЯНА ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЩОДО ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті стисло розкривається практична діяльність представників реформаторської педагогіки, щодо організації вивчення дитини та дитинства. У роботі зосереджено увагу на практичному досвіді як зарубіжних, так і вітчизняних представників реформаторської педагогіки, охарактеризовано особливості діяльності наукових товариств, які займалися цілісним вивчення природи дитини та її розвитку.

Ключові слова: *вивчення дитини, природа дитини, педагоги-реформатори, реформаторська педагогіка, експериментальна педагогіка.*

В статті кратко раскрывается практическая деятельность представителей реформаторской педагогики, по организации изучения ребенка и детства. В работе сосредоточено внимание на практическом опыте как зарубежных, так и отечественных представителей реформаторской педагогики, охарактеризованы особенности деятельности обществ, которые занимались целостным изучением природы ребенка и его развития.

Ключевые слова: *изучение ребенка, природа ребенка, педагоги-реформаторы, реформаторская педагогика, экспериментальная педагогика.*

It has been briefly revealed in the article the practical activities of the representatives of the reformist pedagogy as to the organization of studying the child and the childhood. It has been focused in the paper on the practical experience of both foreign and domestic representatives of reformist pedagogy, it has been described the features of the scientific societies which were involved in studying the holistic nature of the child and its development. It has been grounded that domestic teachers-reformers engaged in a thorough study of the influence of nature on the formation on the child behavior and then the further usage of the survey' results to identify the opportunities of the teacher for upbringing. The results of the theoretical achievements, their appropriateness and suitability were tested in practice at the experiential-pedagogical institutions. The author describes the experience of the organization of the pedagogical service in Ukraine which is characterized by the focus on the study of the nature of the child and children's groups.

Key words: *studying the child, the child's nature, educators, reformers, Reformative pedagogy, experimental pedagogy.*

ЛЕЩЕНКО ГЕННАДІЙ ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАТРАНСПОРТУ

У статті аналізується дефініція «професійна підготовка», її трактування різними дослідниками. Подається авторське визначення поняття «професійна підготовка фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті». Автор відзначає, що ефективна діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті в екстремальних ситуаціях можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, що, в стратегічному плані, передбачає формування їх професійної надійності, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійний розвиток фахівця, освітні системи, аварійне обслуговування на авіаційному транспорті, професійно-екстремальна готовність.*

The article analyzes the definition of «professional training», its interpretation by different researchers. Approaches to understanding the essence of the concept are provided. The author's definition of the concept «professional training of specialists of air transport emergency service» are defined. It is noted that the published works describe in details the extreme situation, the content of legal documents, technical security means, the problems of safe environment and working conditions, the organizational activities during the emergency situations and the elimination of the consequences. The author notes that the effective activity of specialists of air transport emergency service in extreme situations is only possible in case of full preparedness to it, which in terms of strategy presupposes the formation of their professional reliability, and the actions in such situations for them should customary ones.

Key words: *professional training, specialist's professional development, educational systems, emergency service of air transport, professional extreme readiness.*

MYTSENKO VALERIY MULTICULTURAL PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS

В статті розглянуто феномен мультикультуралізму з точки зору освіти. Наведені основні принципи та концепції мультикультурної освіти як невід'ємної частини ефективного навчального та виховного процесу. Характеризуються історичні та соціально-економічні аспекти становлення полікультурної освіти. Актуалізуються питання формування мультикультурної компетенції студентів під час навчання.

Ключові слова: *мультикультуралізм, мультикультурне суспільство, принципи мультикультурної освіти.*

В статтє рассмотрено феномен мультикультурализма с точки зрения образования. Приведены основные принципы и концепции мультикультурного образования как неотъемлемой части эффективного учебного и воспитательного процесса. Охарактеризованы исторические и социально-экономические аспекты становления поликультурного образования. Актуализируется вопрос формирования мультикультурной компетенции студентов во время обучения.

Ключевые слова: мультикультурализм, мультикультурное общество, принципы мультикультурного образования.

The article discloses the phenomenon of multiculturalism from the point of view of education. The main long-term benefits of the global perspective of multicultural education were identified. The core principles and concepts of multicultural education as an integral part of the effective educational and pedagogical process were presented. It was stated that civic equality is an essential characteristic of a democratic nation-state. The conditions and concepts with the hope that they will help universities to reflect the diversity within their societies, promote the unity that is essential for the survival of a democratic polity, and help students become effective citizens in the global community were offered. Historical, social and economic aspects of the incipience of multicultural education were characterized. The issues of the formation of multicultural competence of students in the process of education were updated.

Key words: multiculturalism, multicultural society, principles of multicultural education.

НИКІТІНА ОЛЕНА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В статті розглянуто проблему формування навчальної діяльності молодших школярів. Проаналізовано можливості формування навчальної діяльності на уроках математики, деталізовано зміст понять «навчальна задача» і «арифметична задача». Розкрито можливості застосування проблемних ситуацій, як один із способів постановки навчальної задачі на уроках математики в початкових класах.

Ключові слова: навчальна діяльність, математика, навчальна задача, проблемна ситуація, метод рефлексії, вміння вчитися, молодший школяр.

В статтє рассмотрена проблема формирования учебной деятельности младших школьников. Проанализированы возможности формирования учебной деятельности на уроках математики, детализировано содержание понятий «учебная задача» и «арифметическая задача». Раскрыты возможности применения проблемных ситуаций, как одного из способов постановки учебной задачи на уроках математики в начальных классах.

Ключевые слова: учебная деятельность, математика, учебная задача, проблемная ситуация, метод рефлексии, умение учиться, младший школьник.

The article deals with the problem of formation of educational activity of younger students. The possibilities of formation of educational activities in mathematics lessons are analyzed. The significance of educational activity in mathematics lessons is shown. The content of the curriculum for primary schools due to ensure the implementation of the activity approach to the study of elementary mathematics course was analyzed. The concept of "learning task" and "arithmetic task" was explained. The distinctive features of those concepts were analyzed. The possibilities of application of problem situations as a way of learning tasks in mathematics lessons in primary school were revealed. The method of reflection as a way of organizing educational activity of younger schoolboys on resolving problem situations was described. The significance of educational activity for successfully masters basic mathematical skills and abilities younger pupils was underlined.

Key words: educational activity, math, learning task, problem situation, the method of reflection, learning to learn, junior students.

НОВОПИСЬМЕННИЙ СЕРГІЙ ТРЕНІНГ-ПРАКТИКУМ: «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ НАЦІЇ»

Під час практикуму розглядаються проблеми виховання і формування здорового способу життя. Автор визначає шляхи удосконалення практичних методів роботи із означеної проблеми. Дослідником аналізуються проблеми збереження здоров'я дітей в умовах сучасної України. Зокрема автор розкриває і аналізує причини біологічних і психологічних відхилень у дітей дошкільного віку, учнів і студентів.

Ключові слова: здоров'я, формування, стан, професійний, особистість, рівень, вплив, зусилля.

Во время практикума рассматриваются проблемы воспитания и формирования здорового образа жизни. Автор определяет пути совершенствования практических методов работы с этой проблемы. Исследователем анализируются проблемы сохранения здоровья детей в условиях современной Украины. В частности автор раскрывает и анализирует причины биологических и психологических отклонений у детей дошкольного возраста, учащихся и студентов.

Ключевые слова: здоровье, формирование, состояние, профессиональный, личность, уровень, влияние, усилия.

During the workshop the problems of education and a healthy lifestyle. Designed ethical and psychological transmission channel everyday healthy life values, in particular, is the key to civilization and cultural progress of the nation. It is noted that in recent years, along with biomedical, a large number of psychological and educational development, which translate the problem at a higher level of moral ethical discussion. The author identifies practical ways of improving the working methods of the abovementioned problems. Researcher examines the problem of maintaining the health of children in today's Ukraine. In particular, the author reveals and analyzes the causes of biological and psychological abnormalities in preschool children, pupils and students.

Key words: health, development, status, occupation, personality, level, impact force.

ОКОЛЬНИЧА ТЕТЯНА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОГРАФІЇ В ХІХ СТОЛІТТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ СВІТУ ДИТИНИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН.

В публікації розкривається проблема розвитку етнографічних досліджень ХІХ століття, що стосувалися світу дитини східних слов'ян. В статті автор робить наголос на те, що етнографічні матеріали є цінними для історії педагогіки з фактологічного погляду та становлять важливу групу джерел у вивченні народної педагогіки.

Ключові слова: народна педагогіка, народна культура, українська етнографія, народний побут.

В публікації автором розкривається проблема розвитку етнографічних досліджень ХІХ століття, які стосувалися світу дитини східних слов'ян. В статті автор робить наголос на те, що етнографічні матеріали є цінними для історії педагогіки з фактологічного погляду та становлять важливу групу джерел у вивченні народної педагогіки.

Ключевые слова: народная педагогика, народная культура, украинская этнография, народный быт.

This publication reveals the problem of ethnographic studies of the nineteenth century, which concerned with the child world of Eastern Slavs. In the article, the author emphasizes that from the factual point of view ethnographic materials are valuable for the history of pedagogy and they are an important group of sources in the study of the folk pedagogy. In the nineteenth century, the world of the child renders active, this process was facilitated not only by professional educators - ethnographers make a significant contribution to the study of this problem because any description of the people is essentially impossible without his family and domestic institutions, ways of parenting. For the study of the specifics of parenting Eastern Slavs the important thing is a variety of important ceremonies, descriptions of clothing, children's furniture, accommodation, games, toys, children's participation in public life of the community.

The value of ethnographic sources decreases with the approach to the present. The records which have been made in the pre-reform Russian Empire are the most crucial for the study of the parenting Eastern Slavs' characteristics (until 1860..) as they contain the most archaic forms, which are forgotten then. The nineteenth century is a period of transition from the early accumulation of ethnographic information and knowledge about Ukraine to the formation of Ukrainian ethnography.

Key words: national pedagogy, national culture, ethnography, folk life.

ПАВЛЕНКО ОЛЕНА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В сучасних умовах розвитку та трансформації системи вищої освіти особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи ВНЗ щодо навчання і виховання майбутніх викладачів економіки, які б мали високий рівень професіоналізму, активну професійну позицію, творчий стиль діяльності. В даних умовах вельми актуальною є проблема формування методичної культури майбутнього викладача економіки в умовах університетської освіти.

Ключові слова: економічна освіта; методична культура; формування; формування методичної культури майбутнього викладача економіки.

В современных условиях развития и трансформации системы высшего образования особенно остро стоит проблема совершенствования работы вузов по обучению и воспитанию будущих преподавателей экономики, которые должны иметь высокий уровень профессионализма, активную профессиональную позицию, творческий стиль деятельности. В данных условиях весьма актуальной является проблема формирования методической культуры будущего преподавателя экономики в условиях университетского образования.

Ключевые слова: экономическое образование; методическая культура; формирование; формирование методической культуры будущего преподавателя экономики.

In modern conditions of the development and transformation of the higher education system is particularly acute problem of improving the work of universities for training and education of future teachers of the economy, which should have a high level of professionalism, active professional position, creative style of activity. Under these conditions, is a very topical problem of formation of methodological culture of the future teacher of the economy in terms of university education. Since the problem of formation of methodological culture of the teacher of economics has not yet become a subject of special study; deep

enough reasonable theoretical framework and its implementation in the way of teaching practice, which adversely affects the level of professionalism of the teacher of economics, the article focuses attention on defining the essence of the concept of "formation" in the scientific literature; granted the author's definition of the concept of «the formation of methodological culture of the future teacher of economics in the university education system».

Key words: economic education; methodical culture; formation; formation of methodological culture of the future teacher of the economy.

ПЕРЦОВ ОЛЕКСАНДР ОРГАНІЗАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОМУ КАВАЛЕРІЙСЬКОМУ ЮНКЕРСЬКОМУ УЧИЛИЩІ

У статті розкриваються проблеми вітчизняної військової освіти кінця XIX – початку XX століття. Звертається увага на організацію морального виховання в Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі. Досліджено, що виховна робота здійснювалася викладачами, стрійовими офіцерами і юнкерами старших класів. Важливим напрямом роботи було формування релігійних почуттів та патріотизму. Розглядаються засоби виховання моральної поведінки – дисципліна і традиції.

Ключові слова: Єлисаветградське кавалерійське юнкерське училище, моральне виховання, релігійні почуття, патріотизм, дисципліна, традиції.

В статье раскрываются проблемы отечественного военного образования конца XIX – начала XX века. Особое внимание уделяется нравственному воспитанию в Елисаветградском кавалерийском юнкерском училище. Определено, что воспитательная работа в училище проводилась преподавателями, строевыми офицерами и юнкерами старших классов. Важными направлениями работы было формирование религиозных чувств и патриотизма. Рассматриваются такие средства воспитания морального поведения как дисциплина и традиции.

Ключевые слова: Елисаветградское кавалерийское юнкерское училище, моральное воспитание, религиозные чувства, патриотизм, дисциплина, традиции.

The article presents the analysis of military education in the end of the XIX – beginning of the XX century. Much attention is paid to the organization of moral upbringing in Elysavetgrad cavalry military school. It is found out that the upbringing work in the school was conducted by teachers, combatant officers and senior cadets. The tendencies of moral upbringing were ratified by the military directives: «The Collection of Military Resolutions», «The Instruction Book on Upbringing in Military Gymnasia and Progymnasia» (1881), «The Instruction Book Regulating the Rules of Military Upbringing and Organization of In-order in Military Schools» (1900, 1901). Based on the analysis of these directives, original school orders and senior school officers' memoirs it has been distinguished that the main tendencies included religious feelings upbringing and patriotism and loyalty development through discipline and traditions. Special emphasis is made on «Zuck» as a means of attraction to cadet school customs and traditions and the system of cadet selfgovernment. The main cadets' daily and monthly routine activities contributing to their moral upbringing are ascertained.

Key words: Elysavetgrad cavalry military school, military moral upbringing, religious feelings, patriotism, loyalty, discipline, traditions.

ПІВЕНЬ МИКОЛА, ПЦЕНКО АНДРІЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МЕТАФОРМА СИНЕРГЕТИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті йдеться про методологічні аспекти формування освітнього простору, що утворюються як інструмент особистого саморозвитку; обґрунтування теоретичних підходів до вирішення проблем саморозвитку особистості та конструювання нею освітнього простору як інструменту самозмін.

Ключові слова: освітній простір, синергетичний і конструктивний підходи, організаційні метаформи, особистісний саморозвиток, автодидактичні навички, творча взаємодія

В статье говорится о методологических аспектах формирования образовательного пространства, образующегося как инструмент личного саморазвития; обоснование теоретических подходов к решению проблем саморазвития личности и конструирования ней образовательного пространства как инструмента самоизменения.

Ключевые слова: образовательное пространство, синергетический и конструктивный подходы, организационные метаформы, личностное саморазвитие, автодидактические навыки, творческое взаимодействие.

This article deals with methodological aspects of educational environment forming as an instrument of personal selfdevelopment. The forming of new conditions for authorship and creative interaction is available on the basis of constructivism and synergetics. In spite of large amount of scientific research last years the problem of autodidactic personal skills development is not solved as theoretically as well as practically. Autodidactic skills –it is the condition of the state and personal characteristics. They are directed for effective construction of educational environment and creative power self-actualization in education and in selfhood

development. Individual autodidactic skills – it is an action of taking, an action of dependence, an action of owning and an action of authorship. Such educational environment becomes the environment of subject capacity, its general purpose character. It becomes the environment of active operation in autodidactic knowledge, directing to special purpose reaching. It becomes the environment of realization personal ways searching on the basis of creative interaction construction. Moreover, such metaindividual educational environment deals with “entrance point” in constructive composition of educational environment around the person. It is very important to mention that in the educational environment the person is projected by self-system which accumulates all inner and outer connections with current information with the matter of educational activity and actual demands of self-acting.

Key words: educational environment, constructive and synergetic approach, organizational metaforms, personal selfdevelopment, autodidactic skills, creative interaction.

ПРИБОРА РОМАН БЕРЛІНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НІМЕЧЧИНИ

В статті розглядаються проблеми історії педагогіки вищої школи Німеччини у XIX ст. Розкриваються умови заснування і початок діяльності Берлінського університету. Визначено його основні завдання, принципи діяльності закладу (принцип єдності дослідження і викладання, принцип академічної свободи і принцип верховенства факультету філософії) і основні форми організації навчання (лекцію, науково-дослідний семінар, навчальну практику).

Ключові слова: історія вищої освіти, Берлінський університет, принципи діяльності, поєднання викладання і дослідження.

В статье рассматриваются проблемы истории педагогики высшей школы Германии в XIX ст. Раскрываются условия основания и начало деятельности Берлинского университета. Определенно его основные задачи, принципы деятельности заведения (принцип единства исследования и преподавания, принцип академической свободы и принцип верховенства факультета философии) и формы организации обучения (лекция, научно-исследовательский семинар, учебные практики).

Ключевые слова: история высшего образования, Берлинский университет, принципы деятельности, единство преподавания и исследования.

The article studies the problem of history of the German higher education system in the XIX century. The conditions of the establishment of the University of Berlin by W. von Humboldt, its position among the German educational institutions of that time and the initial stage of its functioning are analysed. It is found out that the main tasks of the university and higher education on the whole involved studying through scientific research, development of researching, exploring and teaching skills, citizen socialization and moral upbringing of students as bearers of national identity. The teaching process organization forms included lectures, research seminars and experimental work in the laboratories. The idea of such principles of the university work as the principle of unity of researching and teaching, the principle of teaching and studying freedom and the principle of the philosophy department priority is revealed. The article also describes the nature of the state and university relationships. The research findings can be applied to further studies aimed at analyzing the Ukraine's higher education system position and predicting its future.

Key words: history of higher education, University of Berlin, the principles of activity, unity of researching and teaching.

РАЦУЛ АНЖЕЛІКА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ

У статті розглянута проблема використання інтерактивних технологій у навчанні іноземним мовам, їх вплив на формування комунікаційних компетенцій та якість знань іноземної мови у студентів ВНЗ.

Ключові слова: навчання, пізнавальна діяльність, проблема, технологія навчання.

В статье рассмотрена проблема использования интерактивных технологий обучения иностранным языкам, их влияние на формирование коммуникационных компетенций и качество знаний иностранных языков студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: обучение, познавательная деятельность, проблема, технология обучения.

The article is devoted to the review of modern progress of methods of teaching of foreign languages trends. The problem of the interactive technologies usage, its influence on forming of communication competences and quality of knowledge of foreign languages of students of higher educational establishments have been considered in the article.

Modern information technologies in teaching foreign languages in higher technical educational establishments are used for creative student development, which gives opportunities for the teachers in making projects and be able to use pedagogical ideas, which helps forming future specialists, who can solve difficult tasks of modern economics.

Key words: *educating, cognitive activity, problem, technology of training, methods of teaching.*

РІЖНЯК РЕНАТ РОЗВИТОК АПАРАТНОГО ЗАБЕПЕЧЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

В статті проводиться дослідження історії комплектування комп'ютерною технікою, телекомунікаційним обладнанням та технологічним забезпеченням характерних представників педагогічних вищих навчальних закладів України протягом 1980-2010 років. З'ясовані причини прийняття та реалізації рішень у таких вищих про використання інформаційних систем навчального закладу. Встановлені часові рамки основних періодів розвитку апаратного забезпечення інформатизації педагогічних вишів у визначеному історичному періоді.

Ключові слова: *педагогічний вищий навчальний заклад, інформатизація, апаратне забезпечення, технологічне забезпечення, телекомунікаційне забезпечення, періодизація.*

В статье проводится исследование истории комплектования компьютерной техникой, телекоммуникационным оборудованием и технологическим обеспечением характерных представителей педагогических высших учебных заведений Украины в течение 1980-2010 годов. Выяснены причины принятия и реализации решений в таких вузах об использовании информационных систем учебного заведения. Установлены временные рамки основных периодов развития аппаратного обеспечения информатизации педагогических вузов в определенном историческом периоде.

Ключевые слова: *педагогический вуз, информатизация, аппаратное обеспечение, технологическое обеспечение, телекоммуникационное обеспечение, периодизация.*

The article is devoted to study of the history of manning of computers, telecommunications equipment and technical support of typical representatives of pedagogical educational institutions in Ukraine during the 1980-2010 years. The reasons for making and implementing decisions in these higher educational institutions on the use of informational systems of the institution have been analyzed. There have been investigated the timeframe of the main periods of hardware of informatization of pedagogical universities in a given historical period.

Key words: *higher educational institution, informatization, hardware, manufacturing software, telecommunications software, periodization.*

САВЧУК ОЛЕНА, ПЕТРУНЯ СВІТЛАНА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі формування морально-етичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вивчення навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». Розглянуто сутність поняття «морально-етична культура», доведено необхідність її формування у майбутніх учителів музики.

Ключові слова: *морально-етична культура, дидактична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, безпека, життєдіяльність.*

Статья посвящена проблеме формирования морально-этической культуры будущего учителя музыкального искусства в процессе изучения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Рассмотрена сущность понятия «морально-этическая культура», доказана необходимость ее формирования у будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *морально-этическая культура, дидактичная подготовка будущего учителя музыкального искусства, безопасность, жизнедеятельность.*

The article brings to light the essence on the concept «moral and ethical culture», approaches of different scholars are analyzed, the necessity of its formation for future music teacher.

The article deals with the formation of moral and ethical culture of the future music teacher in the process of studying the discipline «Life Safety». Described the content of that object, its purpose and objectives, methods of teaching it.

Particular attention was payed to the analysis of the conceptual framework of arrangement of the didactics training of the future teacher of and description of its results through the lenses of its traditional organization in the process of studying the discipline «Safety of danger».

Key words: *moral and ethical culture, didactics training of a prospective foreign the future music teache, moral and ethical culture, safety, life.*

ТАРАПАКА НАТАЛІЯ, МАРТИН АЛІНА ПОГЛЯДИ С.Ф. РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розкриваються погляди С.Ф.Русової на моральне виховання дітей дошкільного віку. Акцентується увага на тому, що ідеї морального виховання у спадщині С.Русової залишаються актуальними у сучасному освітньому просторі. Автором проаналізовано вклад вченої у розвиток системи дошкільної освіти зазначеного періоду. Центральною фігурою у концепції С.Ф.Русової є

особистість дитини з її природними задатками формування моральної поведінки людини починається з малку

Ключові слова: мораль, моральне виховання, родинне виховання, дошкільники.

В статтє раскрываются взгляды С.Ф.Русовой на нравственное воспитание детей дошкольного возраста. Акцентируется внимание на том, что идеи нравственного воспитания в наследстве С.Русовой остаются актуальными в современном образовательном пространстве. Автором проанализированы вклад ученого в развитие системы дошкольного образования указанного периода. Центральной фигурой в концепции С.Ф.Русовой является личность ребенка с его природными задатками формирования нравственного поведения человека начинается с детства.

Ключевые слова: мораль, нравственное воспитание, семейное воспитание, дошкольники.

The article is devoted to the views of S.F. Rusova on moral education children of preschool age. Attention is focused on the fact that the idea of moral education in the S. Rusova's heritage remain relevant in nowadays educational environment. The author analyzed the contribution made by scientist to the development of preschool education system according to the specified period. It was found that the scientist has developed purpose and objectives of early childhood education and methods of organization educational process. The central figure in the concept of S. F. Rusova is child's personality with her natural inclinations. The formation of moral human behavior starts in childhood. In scientific papers S. Rusova stressed on predominant role of the family among other moral factors. The scientist reveals the role of the family in the upbringing of the child. She emphasized that family education is the best natural center for children.

A distinctive feature the Concept by S. Rusova was organic combination of aesthetic and moral education. That is why she emphasized an exceptional value of communion with nature during child's moral upbringing. S. Rusova introduced the concept of Ukrainian kindergarten. It should be noted that the idea of Ukrainian kindergarten was founded by S. Rusova on the grounds of studying the world educational ideas. Sofia Rusova became known as the famous theorist of preschool education.

Key words: ethics, moral education, family education, preschool.

ТИМЕНКО ЛЮДМИЛА ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОДРОЖЕЙ ТА ЕКСПЕДИЦІЙ З УЧНІВСЬКОЮ ТА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

В статті висвітлюються основні вимоги щодо організації подорожей та експедицій з учнівською та студентською молоддю, категорії складності походів, їх види. Аналізується важливість ретельної підготовки керівника групи перед проведенням експедиції чи подорожей.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча робота, експедиція, туризм студентський туризм

В статтє освещаются основные требования по организации путешествий и экспедиций с учениками и студентами, категории сложности походов, их виды. Анализируется важность тщательной подготовки руководителя группы перед проведением экспедиции или путешествий.

Ключевые слова: туристическо-краеведческая работа, экспедиция, туризм, студенческий туризм

The article highlights the main requirements for the organization of trips and expeditions to pupils and students, complexity of campaigns, their types. Analyzes the importance of thorough preparation prior to the team leader of the expedition or travel. Rules for tourist trips of student youth are mandatory for all educational institutions and institutions of education. The effect of these rules apply to student travel groups regardless of the venue of the trip for which the institution or other organization serving education, the organization conducting the tour. Modern tourism has considerable resources for the formation of a youth environmental philosophy and environmental culture. During the journey is the possibility for the development of student values of the environment while obtaining knowledge in different areas: ecology, geography, local history, biology and history Tourism stands one of the most attractive forms of education and expanding a person's world.

Geography and local history tours – one of the most effective ways of knowledge of the nature and business people, a love and careful attitude to nature.

Therefore, preparing students geographers requires regional perspective, learning about the natural, economic characteristics of their native land.

Key words: tourism and regional studies, expeditions, tourism, student tourism

УЙСІМБАСВА МАРІЯМ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

У статті проведено теоретичний аналіз мотиваційного компоненту соціальної активності старшокласників; звертається увага на необхідність врахування вікових зміни в мотиваційній сфері особливості старшокласника; доводиться те, що соціально значущий мотив визначається через інтереси, очікування, потреби старшокласників щодо реалізації себе в соціально корисній діяльності.

Ключові слова: активність, соціальна активність старшокласника, мотивація, соціально значущий мотив, потреби, соціальні потреби, соціальна спрямованість.

В статтє проведен теоретический анализ мотивационного компонента социальной активности старшеклассников; обращается внимание на необходимость учета возрастных изменения в

мотивационной сфере особенности старшеклассника; обосновывается то, что социально значимый мотив определяется через интересы, ожидания, потребности старшеклассников по реализации себя в социально полезной деятельности.

Ключевые слова: активность, социальная активность старшеклассника, мотивация, социально значимый мотив, потребности, социальные потребности, социальная направленность.

The article presents the theoretical analysis of the motivational component of social activity among senior pupils. Social ideals and values that are the basis for the formation of value orientations of the individual, that are serve as the motives of their social activity. Socially significant motive is determined through the needs, interests, expectations of senior pupils on the realization of their selves in socially useful activities.

Attention is drawn to the need for age-appropriate of the senior pupils. Cardinal changes in motivation in their youth. The motive is put forward in the foreground in the content of motives, that are associated with those that formed with plans for future life.

It is emphasized that social participation of senior pupils characterizes the consciousness of the senior pupil itself as a full member of society, the adoption of universal values and the availability of the system of value orientations, the development of socially and personally significant motives and needs, the manifestation of social feelings, manifested in the emotional attitude towards the social environment, the desire for social interaction.

It is emphasized that the social activity of the senior pupil as a full member of society is characterize as the adoption of universal values and have their own system of values, social development and personally meaningful motivations and needs, social manifestation of feelings that are in emotional relationship to the social environment, the desire to social interaction.

Key words: activity, social activity of the senior pupils, motivation, socially significant motives, needs, social needs, social orientation.

УЙСИМБАСВА НАТАЛІЯ ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ТА ПОНЯТЬ

У статті проаналізовано та уточнено визначення основних категорій та понять проблеми особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя; основними формами особистісного самовдосконалення визначено самовиховання та самоосвіту; уточнено зміст понять «ідеал», «самопізнання», «самооцінка», «самоактуалізація», «самореалізація».

Ключові слова: особистість, розвиток, саморозвиток, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, самоактуалізація, самовиховання, самоосвіта, ідеал, самопізнання, самооцінка, самореалізація.

В статье проанализированы и уточнены определения основных категорий и понятий проблемы личностного самосовершенствования будущего учителя; основными формами личностного самосовершенствования определены самовоспитание и самообразование; уточнено содержание понятий «идеал», «самопознание», «самооценка», «самоактуализация», «самореализация».

Ключевые слова: личность, развитие, саморазвитие, самосовершенствование, личностное самосовершенствование, самоактуализация, самовоспитание, самообразование, идеал, самопознание, самооценка, самореализация.

In the article analyzed and clarified definitions of basic categories and notions of the problems of personal self-perfection of future teachers; It is noted that the highest form of conscious self-identity is self-perfection. Self-perfection is due to the desire of everyone to perfection, its approach to a definite ideal. Perfect image should have value-semantic content for the individual.

The most important element in the improvement of future teacher is a process of self-discovery. The results of the self-knowledge are the foundation for conducting objective self-assessment for their capabilities, positive and negative excellence.

The leading forms of personal self-perfection of the future teachers of the Humanities; we defined self-education and self-upbringing as interrelated, interdependent activity: the self-upbringing as a purposeful activity that is focused on the formation and improvement of the positive and eliminate the negative qualities, and self-education as a purposeful work to expand and deepen their knowledge, improvement and getting of relevant skills.

Key words: personality, self-development, self-perfection, personal self-perfection, self-actualization, self-upbringing, self-education, ideal self-knowledge, self-appraisal, self-actualization.

УЛИЧНИЙ ІГОР ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ EUROPEAN EXPERIENCE CAREER GUIDANCE

У статті проаналізовано європейський досвід профорієнтаційної роботи. Акцентовано увагу на організації професійного консультування, координації набуття учнями та студентами навиків управління кар'єрою, особливостях системи професійної освіти учнівської молоді. Визначено основні напрямки впровадження прогресивних ідей європейського досвіду професійної орієнтації в Україні.

Ключові слова: професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, професійне самовизначення, професійне консультування, управління кар'єрою.

В статті проаналізовано європейський досвід профорієнтаційної роботи. Акцентовано увагу на організації професійного консультування, координації придбання навчальних і студентських навичок управління кар'єрою, особливостям системи професійного освіти молоді. Визначено основні напрями впровадження прогресивних ідей європейського досвіду професійної орієнтації в Україні.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профориентационная работа, профессиональное самоопределение, профессиональное консультирование, управление карьерой.

In the article analyzes the European experience of career guidance. Deals with methods of career counseling in Belarus in this problem, two components are describes - the state and the public, which operate at the national and territorial levels. Involvement in career guidance activities of employers is determines as positive thing. The practice of using methods of psychological diagnostics in vocational work with students discloses in the article. The experience of Poland in professional consulting organization that carries out separately for youth and adults, the unemployed and people looking for work. The Czech experience of coordinating entry students and students of career management skills analyzes. The peculiarities of providing career guidance services in Croatia, experience of partnerships in the areas of primary, secondary and higher education, employment, social inclusion and the private sector. The characteristic of the main features of the German system of vocational education students. The main directions of the implementation of progressive ideas of European experience in Ukraine vocational guidance relating primarily coordination of employment centers and secondary schools, assigning each school career guidance counselors, cooperation between schools and employers, provide better career-oriented training for educational staff and implementing interdisciplinary relations, introducing students to the world of professions.

Key words: vocational guidance, vocational work, professional self-determination, vocational counseling, career choices, career management.

ФІЛОНЕНКО ОКСАНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В.М. ЯСТРЕБОВА

У статті окреслити основні віхи життя та здійснений системний аналіз науково доробку ученого, педагога, історика, етнографа Володимира Миколайовича Ястребова. Акцентовується увага на наукових напрацюваннях вченого у галузі освіти та громадської діяльності на Єлисаветградщині. Здійснений об'єктивний аналіз науково-педагогічної діяльності В.М. Ястребова переконливо доводить, що науковий доробок педагога є значним внеском у скарбницю педагогічної думки.

Ключові слова: В.М. Ястребов, освітня діяльність, науково-педагогічні погляди, Єлисаветградське земське реальне училище.

В статті оцертить основные вехи жизни и осуществлен системный анализ научно наследия ученого, педагога, историка, этнографа Владимира Николаевича Ястребова. Акцентируется внимание на научных наработках ученого в области образования и общественной деятельности на Elisavetgradschine. Объективный анализ научно-педагогической деятельности В.Н. Ястребова убедительно доказывает, что проблематика его творчества не потеряла актуальности.

Ключевые слова: В.М. Ястребов, образовательная деятельность, научно-педагогические взгляды, Elisavetgradskoe zemskoe realnoe uchilische.

The article outline of the major milestones of life and carried out a systematic analysis of the scientific heritage of the scientist, educator, historian, ethnographer V.N. Yastrebova. Focuses on the scientific achievements of the scientist in the field of education and social activities on Elisavetgrad. For many years Vladimir Yastrebov taught in unique at the time for his spirit of freedom and creativity Elisavetgrad Zemstvo real school, from which a very much as to provincial educational institutions, eminent scholars and creative individuals. Working as a teacher in a rural school, a scientist created it first in Yelisavetgrad historical and archaeological Museum. Carried out an objective analysis of scientific and pedagogical activity V.N. Yastrebova proves that the scientific potential of the teacher is a significant contribution to educational thought.

Key words: V.N. Yastrebov, educational activities, scientific and pedagogical views, Elisavetgrad Zemstvo real school.

ЦИМБАЛ-СЛАТВИНСЬКА СВИТЛАНА ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснено фронтальний аналіз бібліографічних покажчиків. Доведено, що педагогічна преса є важливим джерелом для вивчення історії педагогіки. Визначено соціальні функції історіографії – вагомого «сховища» значного масиву фактичного матеріалу для вивчення особливостей розв'язання конкретних проблем у певний історичний період.

Ключові слова: бібліографічна статистика, історіографія, періодична преса, фахова періодика.

В статті здійснено фронтальний аналіз бібліографічних указателів. Доказано, що педагогічна преса є важливим джерелом для вивчення історії педагогіки. Визначено соціальні функції історіографії – великого «хранилища» значительного масива фактичного матеріалу для вивчення особливостей рішення конкретних проблем в певний історичний період.

Ключевые слова: бібліографічна статистика, історіографія, періодична преса, професійна періодика.

The article presents the frontal analysis of bibliographies. It is proved that pedagogical press is an important source for studying the history of education. The periodical press has a large volume of the chronicle, documentary, personal information. A researcher can follow the tendencies of public progress, world view of that time society and forming of spiritual and material values. To the periodical press peculiar timely reflection of events, actual reports, statistical information. It forms the informative base of events of corresponding epoch.

Research showed that the periodical press was a valuable information generator for historical and pedagogical researches. It contains data about the decision of row of pedagogical problems in a certain historical period.

Author defined social functions of historiography – weighty "storage" considerable array of factual material for studying the singularities of a solution of specific problems in a certain historical period.

Key words: bibliographic statistics, historiography, periodical press, professional periodicals.

ШАНДИБА ОЛЕНА ВИБІР ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуті питання вибору ефективної системи теоретичного і практичного післядипломного навчання кадрів вищої кваліфікації для інноваційної діяльності. Обґрунтована доцільність оптимізації типів схем організації теоретичного навчання для кожного етапу навчального процесу та необхідність формування науково-практичної інноваційної діяльності слухачів з використанням збірного прототипу і стажування на підприємствах – світових лідерах.

Ключові слова: система, післядипломне теоретичне і практичне навчання, інженерні кадри, вища кваліфікація, інноваційна діяльність.

Рассмотрены вопросы выбора эффективной системы теоретического и практического последипломного обучения кадров высшей квалификации для инновационной деятельности. Обоснована целесообразность оптимизации типов схем организации теоретического обучения для каждого этапа учебного процесса и необходимость формирования научно-практической инновационной деятельности слушателей с использованием сборного прототипа и стажировка на предприятиях - мировых лидерах.

Ключевые слова: система, последипломное теоретическое и практическое обучение, инженерные кадры, высшая квалификация, инновационная деятельность.

The article considers the matters of choice of efficient system of theoretical and practical post-graduate education of top-qualification engineering staff for innovative activity. It is explained that the matters of choice of efficient scheme of theoretical and practical post-graduate education of top-qualification engineering staff for innovative activity can be considered and optimized on the basis of system-wide approaches. The main types of schemes of theoretical education arrangement and their characteristics are shown. It is mentioned, that if the level of prior knowledge of the trainees studying theory is different, it is reasonable to use the individual-group scheme at the initial stages of training. The class-lesson scheme is optimal at the main stages of training and the individual scheme of training with scientific supervisors and consulting professors is optimal at the final stages. The article gives grounds for expedience of optimization of types of schemes of theoretical education arrangement for each stage of educational process and necessity of forming of trainees' scientific-practical innovative activity using combined prototype and onsite training at the world's leading enterprises.

Key words: system, post-graduate theoretical and practical education, engineering staff, top-qualification, innovative activity.

ШИШКО АНЖЕЛІНА, ШИНКАРЕНКО ОЛЕНА КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті здійснено аналіз теоретичних аспектів професійної підготовки викладача іноземної мови. Визначено основні складові педагогічної компетентності фахівця та проаналізовано сутність структурних компонентів професійної компетентності викладача вищої школи.

Ключові слова: компетентність, професійна освіта, професійно-педагогічна культура, культурологічний підхід, професіоналізм, рефлексія

В статье раскрыт анализ теоретических аспектов профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка. Определены основные составляющие педагогической компетентности специалиста и проанализирована сущность структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: компетентность, профессиональное образование, профессионально-педагогическая культура, культурологический подход, профессионализм, рефлексия

The article analyzes theoretical aspects of foreign language teachers training. It defines the main components of specialist's pedagogical competence and studies the essence of structural components of professional skills of High School teachers. The thorough analysis of these components makes up the main body of the research.

The authors pay special attention to the process of incorporating the culturological approach into the sphere of higher education. The article also investigates the role and impact of the creativity and reflection as a way of thinking on the professional activities of a foreign language teacher.

Key words: competence, professional education, professional and pedagogical culture, cultural approach, professionalism, reflection.

ЩЕРБИНА ІЛОНА ОВОЛОДІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМИ ОСВІТНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАВЧАННЯ

У статті трактується роль учителя у формуванні здоров'язберігаючої педагогіки у загальноосвітній школі, актуалізовано проблему здоров'язбереження учнів у навчанні, розкрита сутність та роль здоров'язберігаючої діяльності вчителя, висвітлено й обґрунтовано підходи до реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій, розкрита одна з умов формування готовності майбутніх вчителів до здоров'язберігаючої навчання - оволодіння здоров'язберігаючими освітніми технологіями.

Ключові слова: здоров'язберігаюча педагогіка, здоров'язбереження учнів, «здоров'язберігаюче навчання», здоров'язберігаюча діяльність учителя, готовність майбутніх педагогів до здоров'язберігаючого навчання, технології, здоров'язберігаючі технології, здоров'язберігаючі освітні технології.

В статье трактуется роль учителя в формировании здоровьесберегающей педагогики в общеобразовательной школе, актуализирована проблема здоровьесбережения учащихся в обучении, раскрыта сущность и роль здоровьесберегающей деятельности учителя, освещены и обоснованы подходы к реализации здоровьесберегающих образовательных технологий, раскрыто одно из условий формирования готовности будущих учителей к здоровьесберегающему обучению – овладение здоровьесберегающими образовательными технологиями.

Ключевые слова: здоровьесберегающая педагогика, здоровьесбережение учащихся, здоровьесберегающее обучение, здоровьесберегающая деятельность учителя, готовность будущего учителя к здоровьесберегающему обучению, технологии, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающие образовательные технологии.

The article is interpreted the teacher's role in the formation of health-saving pedagogy in comprehensive school, actualized the problem of health-saving of students in teaching, the essence and the role of health-saving activity of the teacher is disclosed, the essence of the concepts "health-saving educational environment", "health-saving of pupils", "health-saving education", "health-saving activity of teacher", "readiness of the future teachers to health-saving education", "technologies", "health-saving technologies", "health-saving educational technologies" are highlighted, the approaches to the implementation of health-saving educational technologies are lighted and grounded, disclosed one of the conditions of formation of readiness of the future teachers to health-saving teaching - mastering of health-saving educational technologies.

Key words: health-saving pedagogy, health-saving of pupils, health-saving education, health-saving activity of the teacher, readiness of the future teachers to health-saving education, technologies, health-saving technologies, health-saving educational technologies.

YAROSLAV CHERNYONKOV. INNOVATIVE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE HIGH SCHOOL.

В даній статті аналізуються деякі інноваційні характеристики індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах (на основі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Черкаського національного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького).

Ключові слова: індивідуалізація, професійна підготовка, інноваційні характеристики, експериментальне дослідження, майбутній вчитель іноземних мов, мотиваційний аспект, когнітивний аспект, процесуальний аспект.

This article analyzes some innovative features of individualized training of the future teachers of foreign languages at the higher educational institutions (based on Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko and Cherkassy National Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytskyi).

Key words: *individualization, professional training, innovative features, experimental study, future teacher of foreign languages, the motivational aspect, the cognitive aspect, the procedural aspect.*

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юріївна. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Система професійної підготовки вчителів кожної країни є складовою світової системи освіти, могутнім фактором розвитку продуктивних сил суспільства й духовної культури народу. Тому її наукове пізнання вимагає системного підходу, а вдосконалення неможливе без порівняльного аналізу з іншими країнами світу. Це зумовило необхідність проведення аналітичних досліджень з проблеми підготовки компетентних вчителів у високорозвинених державах світу та оцінювання діяльності навчальних закладів у системі вищої педагогічної освіти та в системі післядипломної освіти. Системний підхід і системний метод аналізу характеризуються цілісністю й комплексністю. Системний аналіз нашого дослідження – це методологія з'ясування або структуризації проблеми, яка полягає у вивченні та аналізі зарубіжного досвіду підготовки вчителів. Використання системного підходу в порівняльних педагогічних дослідженнях допускає аналіз досліджуваного явища у взаємозв'язку з тенденціями розвитку національної системи.

Ключові слова: *професійна компетентність, вчителі профільних класів, країни Європейського Союзу, професійна освіта.*

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталья Юрьевна. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА В СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Система профессиональной подготовки учителей каждой страны является составной мировой системы образования, мощным фактором развития производительных сил общества и духовной культуры народа. Поэтому ее научное познание требует системного подхода, а совершенствование невозможно без сравнительного анализа с другими странами мира. Это обусловило необходимость проведения аналитических исследований по проблеме подготовки компетентных учителей в высокоразвитых странах мира и оценки деятельности учебных заведений в системе высшего педагогического образования и в системе последипломного образования. Системный подход и системный метод анализа характеризуются целостностью и комплексностью. Системный анализ нашего исследования - это методология выяснения или структуризации проблемы, которая заключается в изучении и анализе зарубежного опыта подготовки учителей. Использование системного подхода в сравнительных педагогических исследованиях допускает анализ исследуемого явления во взаимосвязи с тенденциями развития национальной системы.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, учителя профильных классов, страны Европейского Союза, профессиональное образование.*

CHEREDNICHENKO Natalya Yuriivna. MODERN APPROACHES TO USE SYSTEM ANALYSIS IN COMPARATIVE AND PEDAGOGICAL STUDIES

The system of teacher training of each country is a component of the world education system, a powerful factor in the development of productive forces of society and the spiritual culture of the people. Therefore, its scientific knowledge requires a systematic approach, and improvement is impossible without comparative analysis with other countries of the world. This led to the need for analytical studies on the training of competent teachers in highly developed countries of the world and the evaluation of the activities of educational institutions in the system of higher pedagogical education and in the system of postgraduate education the system approach and the systematic method of analysis are characterized by integrity and complexity. System analysis of our research is a methodology for clarifying or structuring the problem of studying and analyzing foreign experience of teacher training. The use of a systematic approach in comparative pedagogical studies allows the analysis of the phenomenon under study in conjunction with the tendencies of the development of the national system.

Keywords: *professional competence, teachers of profilled classes, EU, professional education.*

ЗМІСТ

<i>Ольга РАДУЛ.</i> СПРОБИ ВІДКРИТТЯ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІІ СТОЛІТТЯ.....	3
<i>Марина ГРИНЬОВА, Ірина ДУДКА.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	6
<i>Алла РАСТРИГІНА.</i> ФАХОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	10
<i>Наталія САВЧЕНКО.</i> ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	13
<i>Ольга ТКАЧЕНКО.</i> НАРОДНА ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПІДГРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	18
<i>Володимир ЧЕРКАСОВ.</i> РОЛЬ ФАХОВИХ КАФЕДР В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ.....	22
<i>Євгенія ВСНЄВЦЕВА.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTI БІЛІНГВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	26
<i>Тетяна БАБЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА.....	31
<i>Любов БІЛИК.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПАЛІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	35
<i>Ярослав ГАЛЕТА.</i> РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПОТРЕБ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ.....	39
<i>Віталій ДЕМЧЕНКО.</i> ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ».....	43
<i>Микола ДУБІНКА.</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	47
<i>Світлана ЄФІМЕНКО.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	51
<i>Долорес ЗАВІТРЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ.....	55
<i>Ірина ЗАЛЄСОВА.</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РЕПЕРТУАРНИХ РЕШІТОК Д. КЕЛЛІ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	58
<i>Олена ІВАНІЙ.</i> ЗАСТОСУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРАВОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	61
<i>Тетяна КІР'ЯН.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДСЕСТЕР У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА РУБЕЖІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	64

<i>Наталія КОНОНЕЦ</i> . ПОНЯТТЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	68
<i>Наталія КОСТЮЧЕНКО</i> . ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ.....	73
<i>Віталій КРАВЦОВ</i> . ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ.....	79
<i>Тетяна КРАВЦОВ</i> . ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРЕДСТАВНИКІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЩОДО ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	83
<i>Геннадій ЛЕЩЕНКО</i> . ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАТРАНСПОРТІ	87
<i>Valeriy MYTSENKO</i> . MULTICULTURAL PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SPECIALISTS.....	92
<i>Олена НІКІТИНА</i> . ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	96
<i>Сергій НОВОПИСЬМЕННИЙ</i> . ТРЕНІНГ-ПРАКТИКУМ: «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ НАЦІЇ»	99
<i>Тетяна ОКОЛЬНИЧА</i> . РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОГРАФІЇ В ХІХ СТ. ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ У ВИВЧЕННІ СВІТУ ДИТИНИ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН.....	104
<i>Олена ПАВЛЕНКО</i> . ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІКИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	108
<i>Олександр ПЕРЦОВ</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СЛИСАВЕТГРАДСЬКОМУ КАВАЛЕРІЙСЬКОМУ ЮНКЕРСЬКОМУ УЧИЛИЩІ.....	113
<i>Микола ПІВЕНЬ, Андрій ІЩЕНКО</i> ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МЕТАФОРМАСИНЕРГЕТИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ	116
<i>Роман ПРИБОРА</i> . БЕРЛІНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НІМЕЧЧИНИ	122
<i>Анжеліка РАЦУЛ</i> . ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ.....	125
<i>Ренат РІЖНЯК</i> . РОЗВИТОК АПАРАТНОГО ЗАБЕПЕЧЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	129
<i>Олена САВЧУК, Світлана ПЕТРУНЯ</i> . ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	133
<i>Наталія ТАРАПАКА, Аліна МАРТИН</i> . ПОГЛЯДИ С.Ф. РУСОВОЇ НА ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	136
<i>Людмила ТИМЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОДОРОЖЕЙ ТА ЕКСПЕДИЦІЙ З УЧНІВСЬКОЮ ТА СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ.....	140
<i>Маріям УЙСІМБАЄВА</i> . ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ.....	144

<i>Наталія УЙСІМБАЄВА. ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ТА ПОНЯТЬ</i>	148
<i>Ігор УЛИЧНИЙ. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ EUROPEAN EXPERIENCE CAREER GUIDANCE</i>	151
<i>Оксана ФІЛОНЕНКО. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В.М. ЯСТРЕБОВА</i>	157
<i>Світлана ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА. ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</i>	160
<i>Олена ШАНДИБА. ВИБІР ЕФЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ТЕОРЕТИЧНОГО І ПРАКТИЧНОГО ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	162
<i>Анжеліна ШИШКО, Олена ШИНКАРЕНКО. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	165
<i>Ілона ЩЕРБИНА. ОВОЛОДІННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИМИ ОСВІТНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАВЧАННЯ</i>	169
<i>Urszula KEMPIŃSKA, Joanna MAJZAK. MOBBING W SZKOLE - PRÓBA ZWRÓCENIA UWAGI</i>	174
<i>Yaroslav CHERNYONKOV. INNOVATIVE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE HIGH SCHOOL</i>	178
<i>Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ</i>	181
<i>АНОТАЦІЇ</i>	184

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки**

Випуск 140

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 24.04. 2015 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 8,3. Тираж 300. Зам. № 7964.

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