

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ
ОСВІТИ**

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 85

Київ, 2015

Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип. 85. – 238 с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Редакційна колегія:

Ю.М. Коровайченко (в.о. головного редактора),

Ю.В. Ївженко (відповідальний секретар),

М.І. Жалдак, Б.Г. Кременівський, В.І. Луговий, О.І. Леута, О.І. Ляшенко,

М.Ф. Степко, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, В.О. Радченко, М.Б. Євтух,

А.С. Чайковський, Д.В. Чернілевський, Й. Польштуржискі, Н.І. Шевченко.

У збірнику вміщені матеріали наукових досліджень учасників XIII Міжнародної науково-методичної конференції «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті свроінтеграційних процесів», організованої Міністерством освіти і науки України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Житомирським державним педагогічним університетом імені І. Франка.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12814-1698Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук (Постанова № 1-05/2 від 26.01.2011 р.)

Адреса редакції: 03035, м. Київ, вул. Митрополита Василя Липківського, 36.
тел. (044) 248-19-64



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА «ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ ОСВІТИ»**

вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел./факс: (044) 248-25-13

21.10.2015 № 21/10 - 626

На № _____ від _____

**Вельмишановні учасники XIII Міжнародної науково-методичної
конференції, викладачі, співробітники, студенти!**

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України вітає Вас з початком роботи конференції *«Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів»*.

Сучасні тенденції розвитку державотворення та соціально-економічних процесів потребують нових підходів до духовно-морального виховання та формування особистості на основі синтезу науки, освіти, релігії, культури.

Всебічне обговорення на пленарному та секційних засіданнях питань пов'язаних з проблемами формування професіоналізму та моральності молоді, з стратегічними напрямками виховання, гуманістичними вимірами освіти, впровадження нових освітніх технологій буде реальним внеском у розвиток освіти, науки, культури України.

Користуючись нагодою, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти висловлює особливу подяку організаторам: Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Вінницькому соціально-економічному інституту Університету «Україна», Житомирському державному університету імені І. Франка, Університету менеджменту освіти НАПН України за співпрацю в розробці науково-методичних матеріалів щодо інтеграції України в Європейський простір.

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти і надалі співпрацюватиме з організаторами конференцій у контексті подальшого духовного та культурного розвитку молоді.

Зичимо учасникам конференції творчих здобутків, успіхів у реалізації сміливих задумів та планів.

Заступник директора

К.М. Левківський

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО АВТОРА ПРОЕКТУ ПРОФЕСОРА Д.В. ЧЕРНІЛЕВСЬКОГО.....	7
Антонова О.Є., Шарлович З.П. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	9
Альшевська Н. М. ДУХОВНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ГУРТКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	14
Барановська Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ».....	19
Барно А.Н., Барно Т.А. ПАРАМЕТРИ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦІАЛІСТОВ В НОВИХ УСЛОВИЯХ.....	23
Березюк О.С. ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	37
Білоус Н.П. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ	41
Бут Я.В., Костюк Д.А. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИЩИХ ШКІЛ ФРАНЦІЇ, ЇХ МІСЦЕ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ	44
Валенкевич О. В. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	48
Ван Інзюнь ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	52
Власенко О.М. ІСТОРИЧНО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПАТРІОТИЗМУ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ СУСПІЛЬСТВА	57
Вознюк О.В. РОЗВИТОК ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У СФЕРІ СОЦІЄТАЛЬНИХ РИС КРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ	60
Гладкова В.М., Лівшун О. В. АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	66
Данильчук Л.О. ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ ЗАСОБАМИ ІКТ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ	70
Дубасенюк О.А. ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРНОЇ СТРУКТУРИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ВИХОВНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ ПЕДАГОГІВ В РОБОТІ З УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДЦЮ	75

Єремєєва В.М. ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	81
Желанова В.В. СМИСЛОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	85
Козлакова Г.О., Коваленко О.М. МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ В РАМКАХ ПРОГРАМ СТАЖУВАННЯ ТА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ У ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	89
Козловський Ю.М. ГАРМОНІЗАЦІЯ ЕДУКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ	97
Колеснікова І.В. МЕДІА-КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ТА ПОНЯТЬ	102
Коновальчук І.І. УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї	106
Коновець С.В. ВПЛИВ ОБРАЗУ МАТЕРІ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	111
Корчинський В.С. ГЛОБАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧА ОСВІТНЯ СИСТЕМА	117
Космачева Н.В. СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЕЖИ	123
Лець О.Г. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ	126
Лін Сяо ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	131
Маркова Т.В. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇЇ КОМПОНЕНТИ.....	135
Мельник О.Ф. РОЛЬ І МІСЦЕ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ.....	140
Мирончук Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	147
Павленко В.В. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	152
Подольак В.О. ЕТАПИ (РІВНІ) УСВІДОМЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИК У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ, ЇХ ОЗНАЧЕННЯ ТА МОЖЛИВА ІНТЕГРАЦІЯ.....	158

Пузирьов В.Є. ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	166
Розина О.В. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ	170
Сидорчук Н. Г. КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ТИПУ	174
Синицын В.М. ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	179
Сліпчишин Л.В. ТЕХНІКО–ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ГУРТКУ.....	181
Сологуб А.І. ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	186
Соляр Л. В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ	195
Ставицька І.В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	199
Столяренко О.В., Столяренко О.В. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ.....	204
Тарасенко Г.С. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТОЛОГІЇ В УКРАЇНІ.....	207
Шанскова Т. І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	211
Чирчик С.В. МАТЕМАТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕГРЕСІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ОПТИМІЗАЦІЙНІЙ МОДЕЛІ «ІНТЕГРАЛ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИЗАЙНЕРА»	217
Ягунов В.В. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.....	224
Яценко С.Л. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ	231

ВСТУПНЕ СЛОВО АВТОРА ПРОЕКТУ ПРОФЕСОРА Д. В. ЧЕРНІЛЕВСЬКОГО

Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (АМСКП) як громадська неприбуткова організація була створена за всебічної підтримки Президента Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» академіка Таланчука Петра Михайловича. АМСКП функціонує на базі Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна» із співзасновниками: Житомирським державним університетом імені Івана Франка (ректор, академік Саух П.Ю), Барським гуманітарно-педагогічним коледжем імені Михайла Грушевського і Вінницькою філією Університету сучасних знань.

Станом на 3 листопада 2015 р. проведено тринадцять Міжнародних науково-методичних конференцій, у яких взяли участь представники 7 країн світу (Україна, Росія, Казахстан, Білорусь, Литва, Польща, Китай).

Матеріали учасників конференцій надруковані у фахових наукових виданнях: «Проблеми освіти», «Нові технології навчання», «Педагогическое образование и наука», «Высшее образование в России», «Українознавство», анотований збірник матеріалів Міжнародного семінару-наради «Подготовка учителя к инновационной деятельности как механизм обновления педагогического образования в условиях реализации Болонского процесса» (Казахстан), журнал АМСКП «Креативна педагогіка» (10 випусків).

Основоположними складовими елементами діяльності АМСКП є:

- **духовно-моральна культура молоді** і її глибинний історичний зв'язок з розвитком освіти і педагогічного знання, з традиційною національною, світовою й інтелектуальною культурами, наукою і суспільною думкою сьогодення і минулих часів;
- **проектна діяльність і компетентнісний професіоналізм** педагога у реалізації креативних психолого-педагогічних та соціально-технологічних проблем вищої школи;
- **загальносвітовий підхід** до розвитку освіти і педагогічної думки у взаємовпливі і взаємозбагаченні національної і світової педагогічної культури;
- **просторовий і часовий діалог** педагогічних ідей, течій, систем, культур у багатовіковому процесі розвитку освіти і педагогічної думки, що в кінцевому підсумку постає як **взаємодія історико-педагогічного процесу і педагогічної думки сьогодення**, оскільки реальне сьогодення зростає і розвивається не тільки на «плечах» історії, але і в напруженому, а інколи і драматичному діалозі з нею.
- **інноваційна діяльність** в освіті у сучасних умовах, обдарованість молоді і створення умов для її розвитку;
- **духовно-моральний потенціал** як основа виховання патріотизму;
- **соціально-економічні та політичні підходи** до модернізації освітньої системи України в умовах глобалізації і економічної небезпеки.

АМСКП характеризується ще однією методологічною ознакою: відродження духовно-культурної спадщини має базуватися на *синтезі науки, освіти, релігії, культури*. При цьому до категорії «культура» прийнято визначення академіка Д.С. Ліхачова: «**Культура** – це величезне цілісне явище, яке робить людей, що живуть у певному просторі, із простого населення – **народом, нацією**. В поняття культури повинні входити і завжди входили *релігія, наука, освіта, моральність* і моральні норми поведінки людей і держави».

Таким чином, АМСКП задовго до її юридичного оформлення покладалася і покладається на креативній співпраці переважно з християнською духовною культурою.

Характерною особливістю наукових досліджень виховально-освітнього напрямку в рамках АМСКП є те, що вони проводяться спільно з представниками науки, освіти, релігії, культури, ЗМІ, представниками недільних дитячих, загальноосвітніх шкіл, коледжів, ВНЗ, інститутів підвищення педагогічної кваліфікації, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Національною академією педагогічних наук

України, Російською академією наук, Міжнародної академії наук педагогічної освіти, Всесвітнього технологічного університету ЮНЕСКО і низки провідних вищих наукових закладів України, Росії, Казахстану, Китаю.

За своїми положеннями та змістом діяльності АМСКП є унікальним науково-педагогічним Проектом і дослідницьким майданчиком для творчої науково-педагогічної інтелігенції, яка, керуючись креативним та патріотичним ставленням до світу, робить Академію складовою фундаменту сучасної педагогічної науки і культури, цілеспрямованою дієвою силою сучасних знань, теорій і практики новітньої освіти. Для учасників науково-педагогічної діяльності АМСКП слугує джерелом публікацій наукових досліджень.

Результатом наукових досліджень, крім статей в журналах, стали основоположні науково-навчальні видання з грифом Міністерства освіти і науки України: *«Креативная педагогика и психология»* (2004), *«Педагогіка та психологія вищої школи»* (2006), *«Педагогіка вищої школи»* (2008), *«Духовна культура особистості»* (2009), *«Методологія наукової діяльності»* (2010). Співавторами цих видань стали 36 креативно орієнтованих викладачів ВНЗ України, Росії. Ці видання, об'єднані в науково-навчальний комплекс *«Методологічні та технологічні підходи педагогіки вищої школи на основі духовно-моральних цінностей»*, були номіновані на здобуття Державної премії України в галузі освіти 2014 року.

Названі та заплановані видання – це засоби навчання практичного призначення, адже зв'язок з практикою – провідний принцип діяльності АМСКП та її журналу *«Креативна педагогіка»*. Звідси на часі реалізації найактуальніших завдань: створення науково-навчальних дослідницьких колективів, які зацікавлені у вирішенні теоретичних та апробації експериментально-практичних педагогічних технологій передового і новаторського досвіду.

Реалізація зазначеного Проекту залежить від творчої активності і дієздатності активної частини суспільства. Турбота держави насамперед стосується молодих людей, які визначають майбутній розвиток і рівень досягнень у будь-якій сфері, і від того, наскільки вони здатні до функціонування в нових нестандартних умовах.

Підготовка фахівців нової формації, максимально адаптованих до умов єдиного економічного простору, широкомасштабних інтеграційних процесів, має відбуватися на рівні світових стандартів через подальше удосконалення змісту освіти і виховання, запровадження інноваційних форм і методів роботи і, основне, формування духовної культури молоді, її екологічної чистоти і патріотичного ставлення до професійної діяльності фахівця.

УДК 378.1

АНТОНОВА О.Є.,
док. пед. наук, професор,
ШАРЛОВИЧ З.П.,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано стан підготовки медичних сестер сімейної медицини в системі фахової медичної освіти. Визначено сутність та змістову структуру професійно-педагогічної компетентності медичної сестри сімейної медицини, схарактеризовано її основні компоненти.

Ключові слова: професійна підготовка медичних сестер, сімейна медицина, фахова медична освіта.

В статье проанализировано состояние подготовки медицинских сестер семейной медицины в системе профессионального медицинского образования. Определена сущность и содержательная структура профессионально-педагогической компетентности медицинской сестры семейной медицины, охарактеризованы ее основные компоненты.

Ключевые слова: профессиональная подготовка медицинских сестер, семейная терапия, профессиональное медицинское образование.

The article analyzes the state of professional training of the nurses in family medicine system of professional medical education. The essence and content structure of professional and pedagogical competence of the nurse of family medicine, characterized by its major components.

Keywords: professional training of the nurses, the family medicine, professional medical education.

У процесі реформування медичної та медсестринської галузі України, переходу на нове трирівневе медичне обслуговування виникла потреба в підготовці кадрового складу для надання первинної медико-санітарної допомоги населенню на засадах загальної практики – сімейної медицини. Зазначене вимагає становлення професійної освіти, зумовленої інтенсивним розвитком сучасних перетворень медсестринської справи, підвищення вимог до виробничих функцій майбутнього спеціаліста сімейної медицини, про що йдеться в Законі України „Про вищу освіту“, Концепції розвитку галузі охорони здоров'я.

У цьому контексті в теорії і методиці медичної освіти постає проблема поєднання традиційних методів навчання з інноваційними педагогічними технологіями, спрямованими, зокрема, на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх медичних сестер сімейної медицини на засадах особистісної орієнтації навчання, що передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх фахівців визначеного профілю.

Зазначене потребує вивчення шляхів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх медичних сестер сімейної медицини, діяльність яких орієнтована, зокрема, на реалізацію просвітницької функції серед населення.

Досягнення професіоналізму через професійну компетентність досліджували І.Д. Бех, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, А.К. Маркова, І.В. Родигіна. Формування компетентності як системи сформованих компетенцій стали предметом дослідження Е.Ф. Зеєра, С.Г. Пільової, М.В. Рудіної. Компетентісний підхід як інтегральне об'єднання професійної, соціальної, комунікативної компетентностей висвітлювали Н.М. Бібік, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко. Професійній компетентності як результату сформованих знань, умінь, навичок, професійно важливих особистісних якостей присвятили наукові праці Є.М. Павлютенкова, С.Г. Пільова, Р.В. Чубук та ін. Проблемні питання медсестринської освіти та практики, шляхи впровадження етико-деонтологічних принципів медичних спеціалістів у практику проаналізували та науково обґрунтували перспективні напрями їх

реформування в Україні М.В. Банчук, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо, І.Я. Губенко, В.В. Лойко, І.А. Радзієвська, Ю.В. Поляченко, Т.І. Чернишенко, В.Й. Шатило, М.Б. Шегедин.

Аналіз психолого-педагогічних, медичних наукових джерел з теми дослідження дозволив виявити *суперечності*, що доводять необхідність удосконалення фахової підготовки медичних сестер сімейної медицини, зокрема, між суспільною потребою у висококваліфікованих фахівцях означеного профілю та недостатнім рівнем їх підготовки; необхідністю професійно-педагогічної підготовки медичної сестри сімейної медицини та недостатністю у навчальних програмах дисциплін психолого-педагогічного спрямування; високим рівнем вимог до кваліфікації медичних сестер сімейної медицини та недостатнім рівнем навчально-методичного забезпечення їх підготовки. Отже, проблема формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх медичних сестер сімейної медицини в умовах реформування як медсестринської науки, так і реорганізації закладів охорони здоров'я щодо впровадження і розвитку сімейної медицини, вивчена неповною мірою. З розвитком медсестринства змінюється роль медсестри, розширюється коло її повноважень, а діяльність передбачає автономність в оцінці стану здоров'я пацієнта та прийнятті самостійних рішень при виконанні незалежних медсестринських втручань [2, с. 142].

Вищі медичні навчальні заклади готують випускників як соціальних особистостей, здатних вирішувати певні проблеми і завдання діяльності за умови оволодіння системою умінь та компетенцій. Медична сестра повинна володіти *соціально-особистими, загальнонауковими, інструментальними, загальнопрофесійними та спеціалізовано-професійними компетенціями*. Саме вони забезпечать вирішення проблем і завдань соціальної діяльності, інструментальних і загальнонаукових завдань та умінь.

Так, *соціально-особистісній компетенції* відповідає підтримка необхідного для професійної діяльності інтелектуального рівня, що забезпечує вміння збагачувати свій інтелект шляхом самоосвіти та самоаналізу; володіння креативним та системним мисленням; толерантне ставлення до протилежних думок; вміння брати участь у дискусіях та виборі оптимальних рішень, тим самим збагачуючи інтелектуальний рівень особистості, колективу, суспільства, спираючись на знання історичного матеріалу з української та світової культури; знання критеріїв оцінювання результатів діяльності допоможе взаємо узгоджувати особисті, колективні та суспільні інтереси, виховуватиме прагнення до отримання найвищих показників якості результатів у професійній діяльності; володіння властивостями комунікабельності й адаптивності; розуміння та сприйняття етичних норм ділового спілкування та доцільна критичності та самокритичності; усвідомлення сутності загальнолюдських проблем з питань збереження природних ресурсів та питань екології та необхідності розуміння та дотримання норм здорового способу життя; вміння передбачати кінцевий результат та наполегливо досягати мети можливе через виховання завзятості у досягненні найкращих результатів праці, спираючись на особистий інтелектуальний рівень, враховуючи тенденції соціального та економічного розвитку держави.

В основі *загальнонаукових компетенцій* медичної сестри лежать базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей; неупереджено, науково, логічно аналізувати ситуації та соціальні процеси в суспільстві та оцінювати явища суспільного життя і роль особистості в історичному розвитку медична сестра зможе, опираючись на філософські погляди, аргументовано відстоювати власні погляди на ту чи іншу проблему, толерантно ставитися до протилежних думок під час вирішення професійних завдань; базові знання соціології та медичної соціології, історії медицини та медсестринства, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й вміння їх використовувати в професійній та соціальній діяльності, можливо забезпечити, використовуючи отримані знання, оцінювати події в усіх аспектах соціального процесу в державі, щоб забезпечити комфортну ділову атмосферу та досягнення високих результатів праці; орієнтуватися в завданні соціології здоров'я на сучасному етапі розвитку українського суспільства; розглядати суспільні явища в конкретних історичних умовах і розвитку; вирішувати практичні професійні завдання в сучасних умовах державотворення, процесі формування ринкової економіки і відповідних

соціально-політичних відносин в Україні; об'єктивно і критично оцінювати життєво важливу соціальну інформацію.

Професійні компетенції складаються із загально професійних та спеціалізовано-професійних. Загально професійні компетенції передбачають базові уявлення про різноманітність об'єктів предмета діяльності, становлення та формування сфери медичних послуг та медичної допомоги, інституційні засади розвитку сфери медицини / медсестринства; володіння методами спостереження, опису, ідентифікації, класифікації об'єктів предмета діяльності; застосування основних методів аналізу й оцінювання стану об'єктів предмета діяльності, узагальнення результатів аналізу й оцінювання, застосування сучасних методів роботи з об'єктами предмета діяльності у виробничих умовах; базові уявлення про основні закономірності й сучасні досягнення в основах теорії та методології організації медичної допомоги та медичних послуг; базові уявлення про основні види контролю під час надання медичних послуг та медичної допомоги; застосування на практиці принципів медсестринської етики та деонтології, розуміння соціальних наслідків своєї професійної діяльності, планування й реалізація відповідних заходів; знання основ правознавства і законодавства України в галузі охорони здоров'я; виконання робіт відповідно до вимог безпеки життєдіяльності й охорони праці; проведення аналізу та узагальнення результатів діяльності; комунікативні навички роботи в складі медико-санітарної бригади з метою отримання найкращих результатів; базові уявлення про напрями забезпечення ефективного розвитку галузі; розуміння шляхів розвитку медсестринства; сучасні уявлення про особливості та проблеми розвитку закладів охорони здоров'я.

Під час надання медичних послуг та медичної допомоги *спеціалізовано-професійні* компетенції реалізуються через використання стандартів та нормативних документів для практичного виконання робіт зазначеного профілю: використання теоретичних знань і практичних навичок з медсестринства у внутрішній медицині, медсестринства в хірургії, онкології, анестезіології та реаніматології, медсестринства в педіатрії, медсестринства в акушерстві та гінекології, медсестринства в разі вивикнення інфекційних хвороб, медсестринства офтальмології, медсестринства в отоларингології, медсестринства в неврології, психіатрії та наркології, громадського здоров'я та громадського медсестринства з метою формування, збереження та поліпшення здоров'я членів громади; теоретичних знань і практичних навичок з медичної та соціальної реабілітації з метою відновлення здоров'я населення, теоретичних знань і практичних навичок під час виникнення надзвичайних ситуацій (техногенних та природних катастроф; застосування теоретичних знань і практичних умінь щодо підбору та використання обладнання, устаткування та матеріалів для виконання робіт; використання теоретичних знань і практичних умінь з дисциплін *професійної та практичної підготовки* в умовах професійної діяльності; практичне використання комп'ютерних технологій у галузі професійної діяльності; використання знань з гуманітарних, соціально-економічних та природничо-наукових дисциплін під час вирішення практичних завдань щодо надання медичних послуг та медичної допомоги; застосування знань щодо забезпечення виконання стандартів медсестринських маніпуляцій, процедур та планів догляду використовуючи знання, забезпечувати вдосконалення стандартів медсестринських маніпуляцій, процедур та планів догляду.

Реалізуючи *спеціалізовано-професійні* компетенції в практичній діяльності, медична сестра сімейної медицини повинна знайти місце й для реалізації *професійно-педагогічної компетентності*, без якої неможливо повною мірою забезпечити покладених на неї функцій і завдань при виконанні призначень лікаря, наданні медсестринської допомоги та здійсненні догляду за пацієнтом. *Професійно-педагогічна компетентність* медичної сестри в галузі сімейної медицини розглядається як володіння знаннями, уміннями і навичками здійснювати просвітницьку діяльність серед населення, визначати потребу й рівень знань пацієнта і його родини, рівень їх домагань та складання плану інформування щодо елементів само- і взаємодогляду, та, використавши всі механізми навчальної взаємодії, забезпечити теоретичну підготовку та практичне відпрацювання елементів догляду. Це допоможе передбачати, запобігати, уникати потенційних проблем пацієнта та забезпечить його

відносно комфортний стан, попередить ускладнення, викликані захворюваннями. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини є компонентами їх професійної компетентності і поєднує в собі інтелектуальну, практичну, психологічну, етичну, комунікативну складові, що передбачає володіння суміжними знаннями та вміннями, високий рівень професійно-педагогічної мобільності.

На основі аналізу стану підготовки медичних сестер сімейної медицини в системі фахової медичної освіти доведено, що їх функції мають свою специфіку, яка визначається вищим рівнем особистої відповідальності, переважанням незалежних мед сестринських втручань тощо. Зазначене вимагає цілісної системи компетенцій та цінностей, реалізація яких передбачає чіткість, злагодженість діяльності, що досягається за умови дотримання послідовності дій на всіх етапах медсестринського процесу.

Визначено змістову структуру професійно-педагогічної компетентності медичної сестри сімейної медицини та охарактеризовано її компоненти: *мотиваційно-аксіологічний* (цінності, мотиви, інтереси та потреби); *когнітивний* (сукупність фахових та психолого-педагогічних знань); *операційно-діяльнісний* (комплекс гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних умінь); *особистісний* (розкривається через розвиток та становлення медичної сестри як особистості).

Мотиваційно-аксіологічний компонент включає цінності, мотиви, інтереси та потреби. Орієнтиром у поведінці медичної сестри загальної практики сімейної медицини є ствердження пріоритету цінності людського життя, цінності здоров'я через її професійну спрямованість, що націлена на стійку, усвідомлену, гуманну професійну діяльність, яка реалізується наявністю мотивів, проявом інтересів і задоволенням потреб.

Для здійснення спостереження і догляду за пацієнтом, побудови взаємин, включаючи родину пацієнтів, медичних працівників, забезпечення практичної педагогічної діяльності медичній сестрі сімейної медицини потрібно оволодіти певними знаннями, що відображають *когнітивний компонент* професійно-педагогічної компетентності медичної сестри загальної практики сімейної медицини.

Метою медичної сестри сімейної медицини є вивчення пацієнта, його оточення як об'єктів дослідження для виявлення ставлення їх до здоров'я, хвороби, аналізу їх способу життя для вибору в подальшому спільних шляхів пошуку до збереження або відновлення втраченого здоров'я. Професійно-педагогічну компетентність медичної сестри сімейної медицини мають забезпечити її знання з педагогіки, теорії і методики виховної роботи, що включають виховання, навчання, освіту, розвиток людини. У взаємозв'язку з медициною педагогіка розробляє систему засобів, що дають змогу досягти терапевтичного ефекту й полегшити процеси соціалізації, компенсувати наявні дефекти [1, с.19]. Педагогіка співробітництва передбачає спільну діяльність медичної сестри і пацієнта та його оточення з метою особистісного розвитку пацієнта, де інтереси пацієнта, його родичів і медсестри спрямовані на прагнення пацієнта до одужання; особистісно зорієнтована педагогіка повинна наблизити зміст і методику навчально-виховного процесу до інтересів, нахилів, потреб і життєвих цілей пацієнта; педагогіка життєтворчості передбачає творчий підхід медичної сестри до організації навчально-пізнавальної діяльності пацієнта та спонукання пацієнта до творчості в пошуку до відновлення здоров'я, змінити ставлення до життя, усвідомлюючи, що одужання – наполегливий шлях до відновлення здоров'я; толерантна педагогіка спирається на терпимості до думок і вірувань пацієнта, приймати все те, що думає і відчуває пацієнт, схвалювати все, що пацієнт і його родичі роблять правильно.

У межах *операційно-діялісного компонента*, слідуючи ідеям Н.В. Кузьміної, виділяємо як компоненти професійної діяльності медичної сестри загальної практики – сімейної медицини гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні вміння.

Гностичні вміння передбачають здатність аналізувати психолого-педагогічні літературні та інші інформативні джерела та застосовувати їх на практиці; вивчати та аналізувати сучасні медсестринські та психолого-педагогічні концепції, теорії і моделі сприйняття людських потреб, орієнтованих на людину, а не на хворобу; формувати провідні

цілі процесу навчання та інформування населення у зв'язку із потребами суспільства, практичними та індивідуальними потребами здорових і хворих пацієнтів; аналіз знань, умінь і навичок пацієнта та його родини, які необхідні для само- та взаємодогляду; враховувати індивідуальні особливості зміни психіки пацієнта та сприйняття ним оточуючого середовища в умовах хвороби; враховувати особливості взаємин пацієнта і його родини до і під час появи хвороби; психологічно впливати на пацієнта за для покращення його стану; оцінити рівень інтелектуального розвитку пацієнтів до початку навчання і внести корективи в методику подачі інформації; спонукати пацієнтів до інтерпретації (пояснення) своїх вчинків у зв'язку із хворобою та зміни поведінки за для одужання; аналізувати педагогічні ситуації в продовж навчання пацієнта, шукати шляхи їх розв'язання та об'єктивно оцінювати отримані результати; можливість оперативно знаходити рішення в запрограмованих та непередбачуваних педагогічних ситуаціях у навчально-виховному процесі.

Проектувальні вміння забезпечать можливість проектувати форми та методи медсестринського дослідження пацієнта і визначення стану його здоров'я; встановлювати проблеми пацієнта та формулювати медсестринські діагнози; складати разом із пацієнтом і членами його родини план медсестринських втручань; проектувати власну діяльність за встановленою короткотерміною та довготерміною метою; переглядати план медсестринських втручань, установлених під час етапу планування з метою досягнення очікуваного результату; передбачення можливих труднощів, пов'язаних із конкретними сестринськими діями з метою своєчасного попередження; визначення і забезпечення необхідними інформаційними ресурсами; встановити мету, мотиваційні пріоритети навчання пацієнта для максимального забезпечення його потреб в отриманні знань; моделювати зміст інформації з індивідуального навчання та способи її подання пацієнтам або членам його родини (розповідь, бесіда, диспут, лекція, приклад, мультимедійна презентація, демонстрація відеороликів, випуск санбюлетнів і брошур); моделювати методи виховання пацієнта, спрямовані на оволодіння знаннями, вміннями, навичками: методи привчання (практичні методи: тренування, доручення, гра, праця); моделювання додаткових методів, спрямованих на виховання дисциплінованості пацієнта для формування його поведінки в умовах хвороби з метою створення повноцінної життєдіяльності: методи заохочення, покарання як виховний стрижень усвідомлення залежності стану здоров'я від особистого ставлення до себе.

Конструктивні вміння медичної сестри сімейної медицини допоможуть встановити всі наявні або потенційні відхилення від комфортного гармонійного стану контингенту населення сімейної дільниці; реалізувати поставлені цілі, завдання, план для впровадження етапів медсестринського процесу; підібрати методи, форми та прийоми педагогічного впливу, взаємодії залежно від індивідуальних особливостей пацієнта, стимулювати його на самовдосконалення; передавати пацієнтам ініціативу у доборі змісту, форм, методів навчання та виховання; навчити пацієнтів виділяти головні напрямки у своїй життєдіяльності за для відновлення здоров'я. Крім того, конструктивні вміння забезпечать об'єктивну оцінку сімейною медичною сестрою ефективності виконаного нею медсестринського процесу і сприятимуть конструктивному та професійному вношенню коректив в план навчання пацієнта та його родини.

Організаторські вміння сімейної медичної сестри сприятимуть оволодінню пацієнтом і його родиною навичками само- та взаємодогляду; організовувати умови для самоосвіти пацієнтів і їх родин сімейної дільниці, опираючись на план навчання елементів само- та взаємодогляду організовувати умови для самоосвіти населення сімейної дільниці, з питань обізнаності елементів здорового способу життя; підготовки обладнання, необхідного для певних видів навчальної діяльності; залучати родину пацієнта до активної участі в одужанні члена її сім'ї; допоможуть пацієнтам так організувати свою життєдіяльність, щоб вона забезпечувала збереження здоров'я, а у випадку хвороби, сприятимуть швидкому одужанню; спонукатимуть накопичення здоровим населенням та хворими пацієнтами корисних звичок, здорової поведінки, активності та відповідальності за власне здоров'я; вчитимуть населення сімейної дільниці способам організації рухової активності, загартування, раціонального

харчування, психічної саморегуляції, побудови міцних сімейних стосунків, активного довголіття, як основи формування здорового способу життя і профілактики захворювань.

Комунікативні вміння допомагають медичній сестрі сімейної медицини кваліфіковано встановлювати доцільні стосунки зі здоровим контингентом населення, пацієнтами та членами їх родини; визначати за допомогою комунікації, що найбільше обтяжує пацієнта в цей момент і спробувати в межах своєї компетенції скоригувати психоемоційні відхилення; спрямовувати та контролювати свої емоції, почуття та поведінку під час побудови стосунків та спілкування із пацієнтами та членами його родини; стимулювати пацієнтів до власного вдосконалення самоогляду, як компонента незалежності та необхідної умови в задоволенні потреб за для швидкого одужання; навчати пацієнтів самостійно формулювати проблеми і шукати шляхи їх вирішення, узгоджуючи з сімейною медичною сестрою; допомагати родичам пацієнтів усвідомити значущість їх фізичної, психологічної та комунікативної підтримки у пошуку шляхів до одужання члена їх сім'ї.

Особистісний компонент професійно-педагогічної компетентності медичної сестри загальної практики сімейної медицини ґрунтується на розвитку та становленні медичної сестри як особистості з набором складових структури особистості. Медичній сестрі, як особистості, притаманні певний темперамент, характер, здібності, спрямованість, емоції, почуття, воля, пізнавальні процеси пам'яті, мислення, уваги, уяви, відчуття і сприймання. Формування світогляду, клінічного мислення за рахунок безпосередньої участі спеціалістів сімейної медицини сприятиме підвищенню якості їх підготовки, а, відтак, стає важливою запорукою підвищення якості надання первинної медико-санітарної допомоги населенню.

Література

1. Національний класифікатор України: "Класифікатор професій" ДК 003:2005. – К.: Соцінформ, 2005.
2. Сестринська справа / За ред. М. Г. Шевчука. – К.: Здоров'я., 1991 – 496 с.

УДК 371. 2 (09)

АЛЬШЕВСЬКА Н. М.,
аспірантка кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

ДУХОВНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ГУРТКІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються особливості духовно-етичного виховного процесу в умовах діяльності гуртків позашкільних навчальних закладів, основні підходи до етичного виховання та сучасні методи їх реалізації. Зокрема, детально розглянуто програму курсу «Сходинки етичного зростання» для молодших школярів.

Ключові слова: *духовно-етичне виховання, структура свідомості, етична норма, етичний зразок, етичні знання і почуття, моральна дія.*

В статье рассматриваются особенности духовно-нравственного воспитательного процесса в условиях деятельности кружков внешкольных учебных заведений, основные подходы к нравственному воспитанию и современные методы его реализации. В частности, подробно рассмотрена программа курса «Ступеньки этического роста» для младших школьников.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, структура сознания, этическая норма, этический образец, этические знания и чувства, нравственное действие.*

In the article the features of spiritual and moral education process in terms of groups of school educational institutions, the main approaches to moral education and modern methods of their implementation. In particular, the program detail the course "Steps moral growth" for younger pupils.

Keywords: *spiritual and moral education, the structure of consciousness, ethical, moral model, moral knowledge and a sense of moral action.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства однією з найважливіших засад теорії та практики освіти й педагогіки є орієнтація на формування високоморальної особистості, виховання духовності у шкільної та студентської молоді.

Як зазначається в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), нині стоїть завдання "забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації" [6, с. 6].

Протягом століть українське духовно - моральне виховання вбирало в себе кращі здобутки світової матеріальної і духовної культури, які утверджують добро, любов, красу, милосердя, справедливість у всіх сферах життя.

Морально-духовне становлення дітей та учнівської молоді, їх підготовка до активної, творчої, соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Державна політика в галузі виховання визначається принципами гуманістичної педагогіки, сформульованими в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Конвенції ООН про права дитини. Закладена в них методологія виховання надає пріоритет розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості у відповідності з національними цінностями.

В даний час перед суспільством надзвичайно гостро стоїть проблема морального виховання дітей різного віку, педагогічне співтовариство заново намагається зрозуміти, яким чином прищепити сучасним дітям морально-духовні цінності. Сьогодні на дитину з самого народження обрушується величезний масив інформації: ЗМІ, школа, дитячий садок, кіно, Інтернет – все це скоріше сприяє розмиванню моральних норм і змушує нас дуже серйозно замислитися над проблемою ефективного морального виховання власного малюка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки духовність є специфічно людською якістю, що зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього та зовнішнього світу, вона вивчається в багатьох аспектах, які мають стосуються життєдіяльності людини. Зокрема, проблеми духовності, моралі, моральної свідомості, самосвідомості, моральної діяльності й відповідальності особистості розглядалися у працях багатьох філософів (Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Онищенко, А. Урсул), релігійних філософів і теологів (А.Кравчук, А.Кураєв, М.Маринович, О.Мень, Ж.М.Обер), психологів (Ю.Орлов, Е.Помиткін, М.Савчин, В.Слободчиков), педагогів (Г.Ващенко, О.Вишневський, М.Євтух, В.Пилипчук, В.Сухомлинський, Т.Тюріна) тощо. Основні положення їх праць збагатили практику морально-духовного виховання взагалі та молоді зокрема, проте сучасні реалії вносять зміни в процес виховання, що потребує негайного реагування на них.

Метою статті є з'ясування суті духовно-етичного виховання молодших школярів в сучасному суспільстві. Для цього слід розв'язати наступні завдання: проаналізувати основні підходи до духовно-етичного виховання, виявити його особливості на гурткових заняттях та показати сучасні методи його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовно-етичне виховання – організація психолого-педагогічних умов духовного розвитку особистості, що забезпечує рефлексію своїх почуттів, ціннісних орієнтацій при побудові відносин зі світом за принципом творення, тобто творення позитивно нового.

Під духовно-етичним вихованням розуміється процес сприяння духовно-етичному становленню людини, формуванню у нього:

- етичних почуттів (совісті, віри, відповідальності, громадянськості, патріотизму);
- етичного вигляду (терпіння, милосердя, лагідності);
- етичної позиції (здатності розрізненню добра від зла, вияву самовідданої любові, готовності до подолання життєвих випробувань);
- етичної поведінки (готовність служіння людям і Вітчизні, вияв духовної розсудливості, слухняності, доброї волі) [9].

Класно-урочна система не повною мірою дає можливість набувати навички колективізму, співробітництва, взаємодопомоги, самостійності, а, отже, стримує процес розвитку учнів. Відтак, в умовах діяльності гуртків позашкільних закладів якісно новий зміст навчання школярів передбачає якісно нові форми засвоєння; вихідною формою освоєння будь-якого культурного змісту є співробітництво [1].

У молодших школярів вже складено початкове уявлення про те, що правильно, а що ні, закладені навички ввічливої поведінки. У школі коло спілкування дітей та їх обов'язків значно розширюється. Основною діяльністю для них стає навчання.

Психологами встановлено, що саме молодший шкільний вік характеризується найвищою сприйнятливостю до морального та етичного виховання дітей, саме в цьому віці вони найкраще засвоюють моральні норми та правила.

Етичний розвиток дитини молодшого шкільного віку – складний і багатогранний процес, одним з аспектів якого є засвоєння етичних норм, принципів і вимог. М.Боришевський зазначав, що оволодіння законами моралі, формування здатності до свідомого вибору на користь добра й справедливості, здатності активно і неухильно протидіяти злу – чи не найскладніший процес в особистісному становленні людини [3]. Саме тому вчителям та батькам треба якнайглибше розуміти закономірності етичного і психологічного становлення особистості, передусім – дитини молодшого шкільного віку.

Оскільки характерною ознакою етичної норми є відбиття в ній духовного і практичного боку моралі, єдності свідомості й поведінки, неодмінною умовою засвоєння етичних норм школярами є етична освіта, мета якої — повідомити дитині сукупність знань про етичні принципи суспільства, якими вона мусить оволодіти, аби правильно діяти в тій чи тій ситуації, уявляти наслідки своїх учинків, оцінювати поведінку свою й інших людей.

Розглядаючи вплив на особистість певних знань із погляду психології, О. Леонтьєв висунув та обґрунтував ідею дворівневої структури свідомості особистості. Перший, поверхневий рівень, складають знання й уявлення, механічно засвоєні свідомістю. До другого (глибинного) рівня належать найважливіші для особистості знання. Інформація переходить із поверхневого рівня до глибинного за умови суб'єктивного, особистісного осмислення [7].

Стосовно пізнавальних процесів особистісний зміст є тим, що робить процес засвоєння етичних норм не лише активним, а й цілеспрямованим. За таких умов етична норма стає для дитини внутрішнім регулятором її поведінки. З погляду психології, особистісна етична норма — це узагальнений спосіб етичної дії, що відграє роль взірця, орієнтуючись на який людина здійснює моральний вибір у конфліктній ситуації, тим самим регулюючи власну поведінку.

Складниками етичного зразка є процесуальний бік діяльності та цільовий — етичний результат діяльності конкретні способи поведінки та їх оцінювання, усвідомлення мети, суспільно схвалюваних способів поведінки. Визначальним у засвоєнні етичної норми є ставлення особистості до того чи того боку етичного зразка.

Якщо значущим є процесуальний бік етичного зразка, а мета є амбівалентною, то в поведінці дитини реалізується тільки його зовнішній вияв, водночас етична мета не усвідомлюється. Як наслідок, дитина засвоює зміст етичної норми лише тією мірою, якою її мета в процесі діяльності стає адекватною меті етичного зразка. За умови однакового прийняття процесуальної цільової сторони зразок набуває для дитини особистісного значення, стає її ідеалом. Але наслідування його без свідомого самовдосконалення не забезпечує засвоєння етичних норм повною мірою.

Психологічні дослідження свідчать, що етичні норми набувають особистісного значення, стають близькими людині за умови встановлення взаємозв'язків між етичними знаннями і почуттями в процесі діяльності. Почуття визначають усвідомлення й прийняття етичних вимог особистістю, а не просто їх розуміння. Так, М. Боришевський звертає увагу на те, що почуття є психологічно найвагомішими, оскільки в них виявляється сутність суб'єктивного ставлення особистості до моральних норм та вимог [4].

Відчуття дитиною задоволення, коли її поведінка або поведінка інших людей відповідає етичним нормам, і переживання незадоволення в разі відсутності такої відповідності є своєрідною внутрішньою мірою етичної чутливості. Почуття, що їх переживають діти, осмислюючи свою поведінку, свідчать про перетворення зовнішніх етичних вимог на вимоги особистості до самої себе, тобто в них фіксується трансформація суспільної норми в іншу форму усвідомленості.

Відсутність зв'язку між знаннями і переживаннями означає абстрактність особистісного значення об'єкта, тобто людина сприймає неодмінність етичної вимоги лише формально. І тільки за наявності відповідної емоційної оцінки відбувається прийняття тих чи тих висновків як особистісно значущих.

Отже, лише за умови органічного взаємозв'язку оцінки значущого для дитини етичного явища з емоцією вона здатна особистісно сприйняти етичні норми й принципи; не підкріплені етичними почуттями і звичками набуті знання не засвоюються у власному розумінні й тому не викликають відповідної поведінки.

Засвоєння етичних норм молодшими школярами ґрунтується на їхньому життєвому досвіді, який утворюють згадки про ті події, ситуації, колізії, що були в минулому, та почуття, переживання, пов'язані з ними. Спогад не просто репродуктивний образ того чи того поведінкового факту: емоційна пам'ять нагадує дитині всі почуття, відчуття, імпульси, пережиті колись. Тому звернення до особистісного життєвого досвіду, згадка про певну поведінкову ситуацію підсилюють виховний вплив з боку дорослого. Етичні знання, здатні нагадати про пережиті раніше емоції, перетворюються на переконання, які надалі стають мотивами етичної поведінки особистості в будь-якій ситуації.

Мораль формує загальні вимоги до людини, до її поведінки, стосунків з оточенням і суспільством загалом, але за умови добровільного прийняття цих вимог особистістю. За логікою моралі, особистість повинна виконувати суспільні вимоги тому, що усвідомлюючи їх необхідність, вона здатна діяти вільно. Моральна дія — це дія за переконанням. Послідовні етапи психічного становлення особистості мають подвійне опосередкування – культурне (зовнішнє) і особистісне (внутрішнє).

Тому вся система етичного виховання в умовах гурткової діяльності спрямовується не тільки на формування етичних знань, а й на розвиток у дітей глибокого переконання в обов'язковості дотримання етичних норм у всіх життєвих ситуаціях [5].

Отже, психологічна особливість засвоєння етичних норм молодшими школярами, яка передбачає перехід соціальних, зовнішніх етичних вимог у внутрішні етичні переконання й настанови, вимагає: виокремлення певного етичного змісту й ознайомлення з ним дітей; розкриття етичного значення, що має на меті розуміння позицій інших людей, їхніх переживань, орієнтацію на них у власній поведінці; перехід етичних знань дитини в її етичні переконання.

Перевантаженість навчальної програми для початкової школи зосереджує зусилля вчителя на тому, щоб дати учням знання з основ наук та сформувати певні вміння й навички. У гонитві за знаннями дуже часто забуваємо, що істинним показником цивілізації, за словами Р. Емерсона, є не рівень багатства чи освіти, не великі міста, а характер, учинки, поведінка людини, яку виховує суспільство.

Відтак, на базі одного із підліткових клубів Житомирського міського культурно-спортивного центру було створено та діє гурток, що працює за програмою курсу «Сходінки етичного зростання» для учнів початкової школи, метою якої є системне, цілеспрямоване засвоєння духовно-етичних норм молодшими школярами. Програма враховує психологічні особливості дітей цього віку, теоретичні та практичні вимоги до побудови етичного курсу для учнів початкової школи.

Щоб уникнути дискредитації високих етичних понять, ідей і принципів, «словесних», декларативних форм, щоби проголошені моральні імперативи набували в дітей суб'єктивної цінності, глибокого життєвого сенсу, ставали дієвим регулятором поведінки, орієнтуємося на діяльнісний підхід, спрямований на розвиток мотиваційно-емоційної сфери учнів і сфери спілкування. Це забезпечується використанням таких

форм і методів роботи, які би відповідали потребам особистості та сприяли розкриттю й розвитку її талантів духовно-етичних, емоційних, розумових і фізичних здібностей, та інтерактивних методик і технологій щодо превенції негативних явищ у молодіжному середовищі, пропагування здорового способу життя, формування морально-етичних норм поведінки на основі загальнолюдських цінностей які ставлять вихованця в активну життєву позицію стимулюють до самостійної інтелектуально-духовної роботи.

Таким чином, діяльність гуртка може бути схарактеризована в такий спосіб: інноваційна — за характером педагогічної діяльності; особистісно орієнтована — за педагогічними технологіями; інтерактивна — за формами роботи; інтегративна — за підходами до характеристик навчального матеріалу [2, с. 24].

Особливість гуртка полягає в тому, що кожне заняття має на меті формування цілісних уявлень про природне і соціальне у світі, людину як гармонійну частину навколишньої дійсності; зміст занять передбачає мінімум лекційного матеріалу і максимальне включення активних форм і методів навчання, практичного компонента з метою набуття дітьми досвіду соціальної взаємодії; враховуючи психологічні передумови молодшого шкільного віку в засвоєння етичних норм, матеріал занять і їх побудова спрямовані на активізацію мислення дітей, актуалізацію їхнього життєвого досвіду, розвиток емпатії як головної психологічної умови етичної поведінки, ціннісного ставлення до себе та навколишнього світу; дитина визнається повноправним суб'єктом виховання; заняття проходять у формі вільного діалогу; процес засвоєння етичних норм розглядається як розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів у їх тісному взаємозв'язку.

Головними принципами проведення гурткових занять є доступність і міра, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою навчання та життям, емоційність, довіра і співпраця, активність і самостійність, дослідницька творча позиція, саморозкриття.

Кожне заняття включає три частини: вступну, основну та завершальну, об'єднані загальною темою.

Вступну частину складають вправа-привітання та вправа-енергізатор, які спрямовані на встановлення доброзичливих контактів, дружніх стосунків між учасниками, створення позитивної психологічної атмосфери у групі, налаштовують дітей на спільну роботу. У ході виконання цих вправ діти оволодівають уміннями етичної поведінки.

Основна частина зосереджує в собі змістовне навантаження всього заняття і включає читання з передбаченням, рольове моделювання, вправи-енергізатори, практичну роботу, роботу в парах та малих групах, творчу діяльність вихованців.

Невід'ємними елементами завершальної частини є рефлексія та вправа "прощання".

Духовно-етичний розвиток особистості, на думку вітчизняних учителів-новаторів, не є усталений стан, кінцевий результат певних кількісних та якісних змін, а, перш за все, наявність в особистості потреби та здатності до постійного, безмежного становлення її сутнісних сил, досягнення в індивідуальному житті властивостей усього людського роду як колективного історичного суб'єкта. Духовність розглядається в динаміці, як процес, що змінюється протягом життя. Цей феномен визначається особливостями просування особистості ієрархією ціннісних смислів і опануванням духовною культурою. По суті це і є головною ознакою духовно-етичного розвитку особистості школяра [8].

Висновки. Еволюція суспільства часто відбувається з утратою певних моральних засад і падінням духовності. Проте ймовірність розвитку такої ситуації залежить від критичної маси людей, які прагнуть позитивних змін як у своєму особистому, так і в суспільному житті. У зв'язку з цим головним завданням суспільних інституцій постає формування морально-духовного "стрижня" в кожній людині. Оскільки діти, молодь є носіями духовного потенціалу, завдання освітньої галузі в цілому, та педагогів, зокрема, – це створення умов для його зростання за допомогою різноманітних форм і методів. Проголошувати моральні засади має право людина яка сама реалізує їх на практиці.

Література

1. Абасов З.В. Форма навчання – групова робота / З.В. Абасов – М.: Просвещение, 1998. – 340 с.

2. Арчибасова Т. Ю. Інноваційні підходи до формування духовності дітей і підлітків / Т. Ю. Арчибасова // Досвід виховання. – 2012. – № 5. – С. 21 – 24.
3. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. И. Боришевский // Проблеми загальної та педагогічної психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] / За ред. С. Д. Максименка. – К. : 2003 – Т. V. – Ч.5.
4. Боришевский М. И. Теоретические вопросы исследования нравственных убеждений / М. И. Боришевский // Развитие нравственных убеждений школьников. – К. : Рад. Школа, 1986. – 181 с.
5. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості / Н. М. Вознюк – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 196 с.
6. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) : від 3 листопада 1993 р. № 896 / Кабінет міністрів України. – К., 1994. – С. 6
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лисенкова С. М. Коли легко вчитися? / С.М. Лисенкова – М.: Педагогіка, 1985. – 176 с.
9. Медушевський В.В. Духовно-етичне виховання засобами музики / В. В. Медушевський // Викладач. – 2001. – 97 с.

УДК 316.45:378.124-057.87(045)

БАРАНОВСЬКА Л.В.,
 док., пед. наук, професор,
 (Національний авіаційний університет, м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»

У статті визначено особливості спілкування викладача і студента в процесі навчальної взаємодії. Воно багатогранне і поліфункціонально. Основними аспектами педагогічного спілкування є комунікація, перцепція, інтеракція. Описані ознаки особистісно зорієнтованого педагогічного спілкування, бар'єри спілкування викладача і студентів, способи їх ліквідації.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, професійно-педагогічне спілкування, особистісно-орієнтоване спілкування, комунікативні бар'єри.

В статье определены особенности общения преподавателя и студента в процессе учебного взаимодействия. Оно многогранно и полифункционально. Основными аспектами педагогического общения являются коммуникация, перцепция, интеракция. Описаны признаки личностно ориентированного педагогического общения, барьеры общения преподавателя и студентов, способы их ликвидации.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, профессионально-педагогическое общение, личностно ориентированное общение, коммуникативные барьеры.

The paper considers the features of intercourse between the teacher and student during the process of pedagogical interaction which is multifaceted and multifunctional. Communication, perception and interaction are the main aspects of pedagogical intercourse. The paper also discusses the features of personality oriented intercourse, communication barriers between teachers and students, the ways to eliminate these barriers.

Keywords: pedagogical interaction, professional and educational intercourse, personality oriented intercourse, communication barriers.

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника передбачає постійні контакти зі студентами, колегами, співробітниками та адміністрацією ВНЗ, що зумовлює необхідність щоденної комунікативної активності. Найважливішим аспектом реалізації його фахових функцій є спілкування з об'єктами освітньої, навчальної та виховної діяльності. Тобто, особливої актуальності набуває педагогічне спілкування. Воно є одним із видів професійної взаємодії. Таке спілкування є своєрідним інструментом впливу, адже звичайні умови й функції спілкування одержують тут додаткове «навантаження», оскільки з аспектів загальнолюдських перетворюються на компоненти професійно-творчі. Таким чином, сам

процес спілкування педагога й вихованців є важливою професійною категорією педагогічної діяльності.

Професійно-педагогічне спілкування – це система (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Педагог є активатором цього процесу, організовує його та управляє ним.

Особливості педагогічного спілкування полягають у його багатогранності та поліфункціональності. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання (комунікативний аспект спілкування); пізнання особистості і самоствердження (перцептивний аспект спілкування); продуктивну організацію взаємодії (інтерація).

Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що за статусом його учасники виступають з різних позицій: педагог організовує взаємодію, а вихованець сприймає її і включається в неї. Перед викладачем постає завдання допомогти студентові стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктивний характер педагогічних стосунків.

І. А. Зязюн виділив такі ознаки педагогічного спілкування, організованого на суб'єкт-суб'єктивних засадах [1].

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність його бачити і розуміти; самоцінне ставлення до іншого.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Попри нерівність соціальних позицій, педагогу необхідно уникати домінування над вихованцем, визнавати його право на власну думку, позицію; бути готовим самому змінюватись.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність пристати на точку зору співрозмовника. Це спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери прислухаються, розділяють почуття, співпереживають.

4. Використовуються нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя.

Можна аналізувати основні види педагогічного спілкування залежно від того, зреалізовано чи не зреалізовано принципи суб'єкт-суб'єктивної взаємодії.

1. За особистісно зорієнтованого спілкування педагог виконує нормативно задані функції з виявом особистісного ставлення, почуттів. Головна мета впливу – розвиток вихованців. І. А. Зязюн дає такий психологічний портрет педагога: він відкритий і доступний кожному вихованцеві, не викликає страху в них, даючи можливість висловлювати їм свої думки та почуття, відвертий у своїх поглядах; демонструє вихованцям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності; щиро цікавиться життям вихованців, не байдужий до їхніх проблем, справедливий; емпатійний; надає вихованцям реальну допомогу[1].

2. Функціонально-рольове спілкування - суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції. Головна мета педагога за такого виду спілкування – забезпечити виконання певних дій; особистісне ставлення до вихованця не виявляється і не враховується.

Педагогічне спілкування може бути диференційоване й за іншими ознаками: за безпосередністю взаємодії: контактне - дистантне (опосередковане, за дистанційної форми навчання); за кількістю учасників: індивідуальне, групове, масове; за особливостями використання засобів взаємодії: вербальне, невербальне; залежно від контингенту учасників спілкування: міжособистісне (індивідуальне), особистісно-групове, між групове; залежно від спрямованості: соціально-орієнтоване (спрямованість на суспільні відносини); предметно орієнтоване (спрямоване на сумісну діяльність); особистісно зорієнтоване (спрямоване на встановлення міжособистісних стосунків); за способом реалізації: формальне (регламентоване, зумовлене соціальним статусом учасників взаємодії; неформальне (зумовлене особистісними стосунками, що виникли між співрозмовниками); за тривалістю: короткотривале (виникає ситуативно і обмежується розв'язанням конкретного завдання (консультація викладача перед іспитом); довготривале (регулярне спілкування); за завершеністю: завершене (спілкування з повним завершенням теми взаємодії з позиції всіх

учасників взаємодії); незавершене (спілкування передбачає продовження теми спілкування, перерваної через об'єктивні чи суб'єктивні причини).

Викладач у спілкуванні зі студентами може займати певні позиції. Відповідно до «Я-концепції» Е. Берна, людина при взаємодії з іншими може обирати одну із трьох позицій: дорослого, батька, дитини.

1. Позиція батька у спілкуванні: педагог демонструє незалежність, упевненість, навіть агресивність; прагне взяти всю відповідальність на себе.

2. Позиція дорослого у спілкуванні: педагогом демонструється коректність, стриманість, уміння зважати на ситуацію, розуміти інтереси студентів і розподіляти відповідальність між усіма.

3. Позиція дитини у спілкуванні: педагог виявляє залежність, підпорядкованість, невпевненість, небажання брати відповідальність на себе.

В. А. Кан-Калик ці позиції назвав пристосуваннями та прибудовами [2]. Пристосування в педагогічному спілкуванні – це система психологічних, мимічних, мовних, рухових прийомів для організації структури спілкування, що адекватна завданню, яке розв'язується. Використовується «м'язова змобілізованість», прибудови, зміна тональності мовлення, дистанції, форми взаємодії. Прибудова – мимовільне пристосування людиною свого тіла для впливу на зовнішній об'єкт, щоб підпорядкувати його своїм потребам. П. М. Єршов, теоретик театру, використовував це поняття для аналізу трьох видів впливу на людину [3]. «Прибудова знизу» властива педагогам, які самі звикли підкорятися, є соціально не захищеними. «Прибудовуючись» у спілкуванні, вони пояснюють, очікуючи розуміння, підбадьорюють, просять.

«Прибудова згори» властива тим людям, які звикли давати вказівки. Вони самостійні, самовпевнені. Прибудовуючись згори, вони не цікавляться, чи їх слухають, докоряють, диктують, наказують. «Прибудова поруч» – дія нарівні, людина за такої позиції пізнає, стверджує.

У кожного науково-педагогічного працівника виробляється індивідуальний стиль педагогічного спілкування – усталена система способів та прийомів, які використовуються для встановлення взаємодії. Особливості стилю визначаються особистісними якостями педагога та параметрами ситуації взаємодії. В основі стилю – ставлення педагога до вихованців та володіння ним організаторською технікою. Н. А. Березовін та Я. Л. Коломінський виділяють активно-позитивне, пасивно-позитивне, негативне види ставлення [4]. Активно-позитивному стилю спілкування притаманні ділова реакція на діяльність вихованців, надання їм допомоги; потреба у неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає у студентів довіру, вони стають розкутими, комунікабельними. За пасивно-позитивного стилю педагог має постійну установку: успіх у навчанні визначається лише вимогливістю та суто діловими стосунками. Характерний тон взаємодії – сухий, офіційний, відсутнє емоційне забарвлення взаємин, що збіднює спілкування та гальмує творчий розвиток вихованців. Негативне ставлення свідчить про нестійкість позиції педагога, який знаходиться під впливом своїх настроїв та емоцій. Цим він формує підґрунтя для виникнення недовір'я, замкненості вихованців. Вони можуть виявляти у відповідь на негативне ставлення викладача такі форми самоствердження як грубість, брутальність, лицемірство.

Ставлення педагога до студентів визначає найзручніші для нього способи організації вихованців: або він захоплює власним прикладом, або вміло радиться з приводу справи, або ж наказує зробити. Складником стилю спілкування, крім ставлення, є стиль керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний).

В. А. Кан-Калик виділяє п'ять головних стилів педагогічного спілкування [2].

1. Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Педагогові характерне активно-пасивне ставлення до вихованців; він закоханий у свою справу. У його діяльності домінують співроздум, співпереживання. Відсутнє протиставлення «ми» і «ви». Переважає спільна творча діяльність під керівництвом педагога.

2. Стиль педагогічного спілкування, що базується на дружньому ставленні. Особистісне позитивне сприйняття вихованцями педагога, який виявляє приязнь та повагу до них. Це позитивний стиль спілкування, який на перспективу переростає у творче захоплення справою. Проте існує небезпека неправильної інтерпретації цього стилю шляхом перетворення дружби, дружніх стосунків на панібратські.

3. Стиль спілкування – дистанція. Обмеження спілкування формальними стосунками через відсутність умінь встановлювати дружні стосунки на ґрунті самовіддачі. Педагоги загалом можуть позитивно ставитися до студентів, однак відсутність організаторських умінь та досвіду педагогічної взаємодії призводить до використання стратегії авторитарного стилю. Дистанція у стосунках педагогів із вихованцями повинна бути. А .С. Макаренко навіть умовно її визначив: 1 метр. Менше – «на голову сядуть», більше – зникне теплота. Дистанція – показник провідної ролі педагога. Вона залежить від авторитету педагога, визначається вихованцями і скеровується педагогом.

4. Стиль спілкування – залякування, в основі якого негативне ставлення до студентів та використання авторитарних способів організації діяльності з ними. Такий стиль можуть використовувати молоді педагоги, ще не здатні організовувати спільну ефективну діяльність через відсутність професійних навичок та досвіду педагогічного спілкування.

5. Стиль спілкування – загравання базується на позитивному ставленні до вихованців та лібералізмі. Педагог прагне мати авторитет у колективі вихованців, але для цього не намагається відшукати педагогічно доцільні способи взаємодії, він вдається до прийомів завоювання дешевого авторитету. А. С. Макаренко зауважував, що гонитва за дитячою любов'ю – це задоволення честолюбства педагога, і ніякої користі – вихованцям.

З огляду на зміст описаних стилів педагогічного спілкування виникає необхідність зауважити щодо їх ефективності. Ефективним педагогічним спілкуванням є така взаємодія, наприклад, викладача та студентів, коли вони однаково тлумачать та сприймають те, що повідомляють одне одному; коли поведінка комунікантів відповідає взаємним очікуванням. Це можливо насамперед за умови, коли в педагога сформовані комунікативні уміння, які виробляються на основі комунікативних здібностей та певних особистісних рис, важливих для спілкування: комунікабельність, контактність (кількість, частота, інтенсивність контактів у групі), високий інтерес до інших людей, діалогічність, ініціативність, товариськість, відсутність тривожності та упередженості, оптимізм, артистизм, передбачливість поведінки інших людей. Підґрунтям для розвитку цих рис є спостережливість, гуманність, об'єктивність сприйняття оточуючих.

Рівень ефективності педагогічного спілкування підвищуватиметься, коли педагог приваблюватиме співрозмовника – студента поглядом (відвертим, упевненим, привітним); тембром голосу (різноманітним та гнучким за модуляціями); ритмом мовлення (то збудливим, то заспокійливим, але не нудним монотонним); особливими інтелектуальними та креативними якостями (здатністю до імпровізації, варіативності, ситуативного мислення, здібністю встановити зворотний зв'язок) [5].

Ефективним є педагогічне спілкування, коли у педагога розвинені уміння концентруватися на співрозмовникові, демонструвати йому своє розуміння, слухати іншого, не висловлюючи оцінок і не даючи поради.

Педагогу потрібно знати про неефективні моделі спілкування, щоб не допускати при взаємодії зі студентами можливості їх створення. Ними є «монблан», «китайська стіна», «локатор», «робот», «я сам», «Гамлет», «друг», «тетерук».

Н. П. Волкова переконана, що такі неефективні моделі спілкування можуть бути наслідком бар'єрів педагогічної взаємодії, під якими розуміють перешкоди, що чинять опір партнера впливові співрозмовника [6]. На особливості педагогічної взаємодії впливають соціальний, психологічний, фізичний, смисловий (когнітивний) чинники. Відповідно до цього розрізняють й основні бар'єри спілкування. Соціальний бар'єр зумовлений переважанням ролівої позиції педагога у системі педагогічної взаємодії. Спостерігається навмисна демонстрація ним над вихованцями своєї переваги і свого соціального статусу. Щоб подолати цей бар'єр, викладачу не потрібно протиставляти себе студентам, а

підносити їх до свого рівня; не нав'язувати їм свої позиції, а радити. Фізичний бар'єр пов'язаний із неправильністю організації фізичного простору під час взаємодії, що призводить до ізолюваності викладача, який ніби намагається сховатись за стіл, стілець. Усуненню такого бар'єра сприяє скорочення просторової зони, відкритість у спілкуванні. Смісловий (інтелектуальний) бар'єр виникає, коли зміст лекції, практичного заняття, мовні засоби його передачі не адаптовані викладачем до рівня сприйняття студентами, що призводить до зниження їхнього інтересу до предмета викладання, створює дистанцію у спілкуванні. Такий бар'єр усувається чи стає непомітним за ретельної підготовки викладача до занять, за врахування вікових особливостей студентів, рівня їхньої знанневої бази, специфіки напряму підготовки, спеціальності. Естетичний бар'єр виникає через несприйняття співрозмовником (студентом, викладачем) зовнішнього вигляду, особливостей міміки, жестикуляції. Усувається за рахунок самоконтролю поведінки. Емоційний бар'єр спричиняється невідповідністю полюсів емоцій викладачів та студентів. Невідповідність настроїв, наявність негативних емоцій призводить до деформації сприймання. Долається за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника. Психологічний бар'єр (установки) виявляється як негативна установка, сформована на підставі попереднього досвіду, розбіжності інтересів партнерів зі спілкування. Типовими психологічними бар'єрами є страх перед аудиторією, поганий контакт, звуження функцій спілкування (переважає інформаційна), негативна установка на курс, групу, факультет, страх перед педагогічними помилками, наслідування. Усуваються ці бар'єри шляхом переорієнтації уваги з особистості на діяльність, оптимістичним прогнозуванням подальшої роботи.

Педагогічне спілкування є важливою складовою професійної діяльності науково-педагогічного працівника. Її ефективність зумовлюється потенціалом цінностей викладача: його спрямованістю на людину, здатністю поважати іншого, любити.

Література:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф., Мирошник О.Г., Семиченко В.А., Тарасевич Н.М. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении // Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168с.
3. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология / П. М. Ершов. – М., 1976.
4. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1978. – 160 с.
5. Барановська Л.В. Педагогіка та психологія вищої школи /Л.В. Барановська. – К.: НАУ, 2015. – 254 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова.– К. : Академія, 2002. – 575 с.

УДК 378.1

БАРНО А.Н.,
 док. пед. наук, професор, академик АМСКП
БАРНО Т.А.,
 канд.юрид. наук

ПАРАМЕТРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Во всем мире приобретает распространения риск – ориентированный подход к проблеме безопасности жизнедеятельности человека. В развитых странах во время принятия решений давно используют разные методы расчета рисков. Общие подходы к вопросам безопасности могут применяться, с некоторыми уточнениями, в разнообразных сферах жизнедеятельности для управления многими видами риска в личной жизни, экономике, экологии, в информационном пространстве, общественном и политическом измерениях. Доказана эффективность такого риска: ориентированного подхода в разных сферах. В широком понимании риск – это осознанная возможность пострадать от любой опасности. Когда речь идет о здоровье, под риском понимают возможность возникновения вредных эффектов для определенного человека или группы людей.

Ключевые слова: мировоззрение человека, трансформацией общества, ресоциализация, формирования качественно нового психологического образования, перспективы развития, знание реальности своего мира.

У всьому світі набуває поширення ризик – орієнтований підхід до проблеми безпеки життєдіяльності людини. У розвинених країнах під час прийняття рішень давно використовують різні методи розрахунку ризиків. Загальні підходи до питань безпеки можуть застосовуватися, з деякими уточненнями, в різноманітних сферах життєдіяльності для управління багатьма видами ризику в особистому житті, економіці, екології, в інформаційному просторі, суспільному та політичному вимірах. Доведено ефективність такого ризику: орієнтованого підходу в різних сферах. У широкому розумінні ризик – це усвідомлена можливість постраждати від будь-якої небезпеки. Коли мова йде про здоров'я, під ризиком розуміють можливість виникнення шкідливих ефектів для певної людини або групи людей.

Ключові слова: світогляд людини, трансформацією суспільства, ресоціалізація, формування якісно нового психологічної освіти, перспективи розвитку, знання реальності свого світу.

Worldwide gets spread risk – oriented approach to the safety of human life. In developed countries in decision-making have long used different methods of calculating risks. Common approaches to security can be applied, with some modifications, in various spheres of activity to control many types of risk in their personal lives, the economy, the environment, the information space, social and political dimensions. The efficiency of such a risk: focused approach in different areas. Broadly speaking, the risk - is the recognition of the possibility of suffering from any danger. When it comes to health, a risk is the possibility of harmful effects to a specific person or group of people.

Keywords: human world, the transformation of society, the re-socialization, the formation of a qualitatively new psychological education, the prospects for development, knowledge of the reality of their world.

Безопасность как базовая потребность каждого человека непосредственно связана с состоянием ее здоровья, здоровья человека является неременной предпосылкой безопасной жизнедеятельности, в масштабах страны – это важный показатель благосостояния и внутренней безопасности в обществе. К сожалению, общественно-политические и экономические превращения в Украине за годы независимости негативно отразились на состоянии здоровья наших соотечественников. Государство потеряло около 4,5 млн. своих граждан, продолжительность жизни сократилась на 7–10 лет, смертность превышает рождаемость почти в 2 раза, приобретают распространения такие болезни общества, как наркомания, СПИД, туберкулез. Уровень смертности в нашей стране среди людей возрастом 35 – 54 года в 10 –12 раз выше, чем в Западной Европе, а детская смертность в Украине наивысшая в Европе. Назрела неотложная потребность разработки и принятие Программы оздоровления нации, чтобы остановить негативные тенденции ухудшения состояния здоровья населения.

Эксперты ВООЗ считают, что состояние здоровья населения лишь на 10% зависит от усилий медиков, на 15% он предопределен экологическими факторами, на 20% – наследственностью (генетическими факторами) и на 55% – образом жизни человека. То есть здоровье – фактор вполне управляемый, им можно и нужно руководить, поскольку лишь здоровая нация – залог успеха экономических превращений в государстве.

Известно, что состояние здоровья населения – интегральный показатель, который не исчерпывается лишь констатацией преждевременной смерти. Необходимо учитывать сведения и о не смертельных последствиях болезней, о качестве жизни хронически больных, инвалидов и тому подобное. Существует большое количество методик и конкретных индексов, которые позволяют оценить потерю способности человека к активной жизнедеятельности в результате ухудшения здоровья, инвалидности. В России ученые ведут поиск адекватных индикаторов для конкретной оценки состояния здоровья населения в соответствии с концепцией здорового образа жизни, с учетом так называемого эпидемиологического перехода – характерных изменений в состоянии здоровья и смертности населения на этапе демографического кризиса.

По-видимому, тяжело найти современного взрослого человека, который бы не знал, что движение – это здоровье и долголетие, движение – это жизнь. Много примеров целебной силы физической культуры могут навести медики.

Конечно, как родители, так и воспитатели, стремятся видеть своих детей и воспитанников здоровыми и сильными, закаленными и выносливыми, сильными и ловкими, жизнерадостными и веселыми.

В.О. Волошин отмечал, что гимнастика, игры на свежем воздухе, плавания, катания на коньках, ходьба на лыжах и другие физические упражнения должны гармонично войти в повседневную жизнь подростков, ведь двух школьных уроков физической культуры на неделю маловато для удовлетворения их потребности в движениях и всестороннего физического развития.

Далеко не всем родителям и учителям известны анатомо-физиологические и психологические особенности детей и подростков, закономерности их роста и развития, методика применения физических упражнений и средств закалки, вопроса организации режима дня. Между тем от правильного учета всех этих факторов огромной мерой зависит здоровье подрастающего поколения.

Успехи медицины и бесплатная врачебная помощь приучили нас, к сожалению, мало беспокоиться о своем здоровье: “Пусть о нем думают врачи”. Стоит ли доводить дело до вмешательства медицины?

Теперь известно большое количество средств, которые дают возможность без помощи врачей сохранить здоровье и бодрость вплоть до глубокой старости. Речь идет о физических упражнениях, умеренность в еде. Широкий диапазон средств делает возможным выбрать те, которые кажутся самыми доступными и приятными. Чтобы укрепить сердечную систему, одни предоставляют преимущество бегу, другие – плаванию, прогулке на велосипеде. Пожилой или плохо тренированный человек может начать свое оздоровление с быстрой ходьбы, а младший и более подвижный – выбирает волейбол, теннис или футбол. Трудно представить человека, который получал бы наслаждение от визитов к врачу и приему лекарств. А естественные средства имеют огромную оздоровительную эффективность, дают настоящую радость и удовольствия, которые тем большие, чем более длительно их применение.

Но почему же все-таки еще так много людей, которые всячески избегают физических упражнений? Почему на каждом шагу мы встречаем людей, которые предпочитают постоянно болеть, нанося муки себе, и своим близким, безмерно толстеют и потому вызывают неприятное впечатление, преждевременно стареют и лишают себя радостей жизни и творческого труда? Это люди, которые не решаются на первый решительный и безвозвратный шаг в борьбе за себя. А такой шаг требует достаточно большого волевого усилия.

Переступив границу пассивного и неряшливого существования, человек превращается из потребителя пилуль и объекта терапии в главное действующее лицо своих собственных жизненных коллизий. Она сама себя нацеливает на нарушение привычного, комфортного способа жизнь, постоянно преодолевает инерцию устоявшегося стереотипа быта и благодаря этому, как будто ступенями, поднимается все выше и выше к вершине физического здоровья и душевного равновесия.

Бессмысленно и немудрено звучат оправдания многих, кто отказывается заниматься физическими упражнениями, имея и без того крепкое от природы здоровье. Нечистый воздух и шум городов, загрязнены реки, повышен темп и нарушен естественный ритм жизни, выраженный в регулярном смещении дня и ночи, никотин, алкоголь, переедание, вторжение химии, имела подвижность в быту и на производстве – все эти факторы взрывают наши приспособительные возможности. Нашему современнику приходится пока еще адаптироваться к имеющимся условиям. А потому каждый, если он намеревается быть полноценным человеком, вынужденный будет противопоставить неблагоприятным факторам среды здоровый образ жизни. Наши предки имели возможность дышать чистым воздухом и купаться в прозрачной воде, но они были бессильны против чумы, оспы,

холеры, тифа – болезней фатального характера. Предыдущие поколения жили размереннее, однако они ничего не могли сделать с ужасной детской смертностью. Наши деды много ходили пешком, рубили дрова, носили воду, потребляли натуральные продукты, однако они нуждались в образовании.

Негативные явления, порожденные цивилизацией, не являются чем-то неминуемым. Они вызваны неумелым ведением хозяйства, избыточным эгоизмом, недостаточно высокой культурой. Не цивилизация виновата в наших бедах, а мы сами. Здоровый образ жизни является эффективной профилактикой большинства заболеваний, которые укорачивают наш возраст. Мы не бессильны, не обречены, как когда-то. Способы оздоровления известны, нужно лишь, чтобы каждый человек сам позаботился о своем здоровье.

Наверно, с ранних лет человек должен учиться познавать себя, анализировать причины своей бодрости или вялости, боли или доброго самочувствия. Знать себя не менее важно, чем знать, например, свою профессию, художественную литературу. Каждый культурный человек обязан хорошо ориентироваться не только в особенностях своего душевного состояния, но и к тонкостям разбираться во всех нюансах своего физического состояния. Познание самого себя длится всю жизнь, нужно с детства воспитывать в себе привычку и желание к такому познанию. Написаны сотни статей и десятки книжек о том, что для полноценной и ритмичной работы сердца, для нормального развития и укрепления мышц необходима равномерная, регулярная и достаточно сильная нагрузка, что его идеальной формой, наилучшими лекарствами от инфаркта является занятие, спортом, в частности, бегом, плаванием, лыжами или велосипедом.

Среди первоклассников регистрируется к трети практически здоровых детей, но на время окончания школы их остается не больше шести процентов.

Многие выпускники имеют серьезные отклонения в состоянии здоровья – серьезные хронические заболевания, треть которых ограничивает выбор профессии.

За период учебы у школьников значительно растет частота нарушений зрения и осанки, в 2-4 раза – нервно-психических нарушений. А если вспомнить, что питание в школах, профтехучилищах далекое от сбалансированного, то становятся понятными перспективы здоровья нации.

Больше половины школьников почти не бывает на свежем воздухе на протяжении учебного дня. Лишь треть учеников общеобразовательных учебных заведений принимает участие в физкультурно-оздоровительной работе.

“Если хочешь быть сильным – бегай, хочешь быть красивым – бегай, хочешь быть умным – бегай”.

Именно сегодня, в условиях реформирования национального образования, интеграции ее к европейскому образовательному пространству такой подход к воспитанию будущего Украины как никогда становится актуальным.

Начат процесс реформирования образования в Украине. Он нуждается в выделении валеологии в относительно самостоятельную отрасль и системную разработку ее проблем. Это предопределено, во-первых, крайне тревожным состоянием здоровья украинского народа, уже даже не угрозой, а реальными и все более масштабными и более интенсивными процессами этнического выражения украинцев. Во-вторых, запросами новой, той, которая формируется на современном этапе, системы образования в Украине, призванной стать первой действительно национальной, основанной на учете потребностей и интересов народа. Надлежащее место в этой системе образования занимает проблематика, связанная с формированием, сохранением и укреплением здоровья населения Украины, и особенно – переориентация с предметно-дисциплинарного подхода к группированию образовательных знаний из валеологии на интегративно-курсовой, который в перспективе должен постепенно превратиться в доминирующий. Непременной, существенной предпосылкой и составляющей этого процесса является перестройка системы интегративных образовательных курсов как принципиально другого относительно предметно-дисциплинарного способа структуризации и изложению образовательных знаний. С учетом отмеченных особенностей новой системы образования Украины становится понятным, что интегративная природа валеологии есть

тоже достаточно большого веса фактором, который обеспечивает ей надлежащее место в этой системе.

Сущностной характеристикой современной жизни (в современном мире) стали быстрые изменения в мире. Ускорение темпов социальной динамики, превращения старых и возникновение новых социальных структур, трансформация социальных идеалов и ценностей неминуемо задают новые параметры протекания социализации, предъявляя к его субъекту повышенные требования в формировании новых моделей социального поведения, конструировании персональной системы ценностей и идентификационных структур личности.

Быстрые изменения в обществе обуславливают во многих случаях отсутствие образцов для воссоздания. Прямым психологическим следствием отсутствия или разветвленности социальных ориентиров в ходе социализации является осложнение для человека ситуации выбора. Процесс социализации происходит в условиях неопределенных; социальных ситуаций, вариативность, разнообразие принципов организации, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм.

Актуальным в исследовании этого процесса является вопрос о том, какие способы, факторы и агенты социализации должны включаться в этот процесс, чтобы сформировать высокую личностную толерантность к неопределенности и такие черты, как умение ориентироваться в непредвиденных ситуациях.

В процессе трансформации общества происходит становление нового типа личности как результату динамической адаптации к быстрым изменениям образа жизни, который уже не совпадает с теми образцами поведения, которые считались нормой в обществе. Во времена быстрых социальных изменений рано или поздно возникает разрыв между традиционным социальным типом личности, который еще существует и воплощенный в структуру теперешней культуры через новые социально-экономические условия, которые нуждаются в новых чертах личности. Характерным проявлением такой противоречивости является ситуация, когда люди стремятся действовать в соответствии, со своим характером, который сложился традиционно-типично, а соответствующее реальное поведение мешает достижению как общеэкономических, так и индивидуально-личностных целей. Черты характера личности, которые традиционно считаются позитивными, начинают терять свою ценность, в новых социально-экономических условиях они не отвечают социальным потребностям. Это можно проиллюстрировать на таком примере. В условиях рыночной экономики такие личностные черты характера, как осторожность, доверчивость, умеренность, что традиционно считаются позитивными, в современном бизнесе теряют свою ценность в интересах таких, как инициативность, способность к риску, агрессивность и тому подобное. Те черты, которые были в свое время приспособлены к прошлым социальным условиям, в новых не отвечают потребностям человека. Экономическое развитие происходит быстрее, чем развитие характера, и разрыв между эволюцией экономической и психологической приводит до того, что в процессе обычной экономической деятельности психологические потребности не удовлетворяются. Но эти психологические потребности существуют, и нужно искать другие средства их удовлетворения.

При таких условиях возникают переходные типы социального характера. Б.С. Братик характеризует такой социальный тип переходным потребово-мотивационным состоянием. Это тот этап, в котором есть желание, стремление, потребность, но нет стойкого определенного предмета, который их удовлетворяет, то есть нет определенного пути жизнедеятельности. Как отмечает Б.С. Братик, человек в таком состоянии может еще сказать, чего она не хочет, но уже не может сказать, что ей действительно нужно. Такой человек нет образа целого, нет образа рознятой половины, стремления к соединению, которое должно стать основой, знаком, символом ее осмысленной деятельности.

Это переходное состояние обусловлено, с одной стороны, подсознательным усвоением архетипов старого общества, которое находится в агонии, а из второго – новым субъективным жизненным пространством с его новыми стремлениями, доминирующими

интересами, ценностями и их значениями. Говоря об усвоении личностью архетипов старого, несуществующего уже общества, І.А. Акчурин выделяет такие архетипы:

- 1) недоверие к другим людям (главное – деление на “нас” и не “наших”);
- 2) “фамилиям” – доверие и привязанность прежде всего к отношениям кровного родства;
- 3) неумение представить перспективы развития;
- 4) враждебность ко всему новому;
- 5) неумение представить себя в другой нетрадиционной роли;
- 6) плохое знание реальности своего мира (а не его мифология).

Рядом со старым миром одновременно рождается новая, не совсем сформированная культура. “Рынок” как социально-экономическая альтернатива старого мира породил психологический феномен, известный как “рыночная ориентация характера”; Описание последнего дало Е. Фромм в своем анализе типов социального характера. Характеризуя рыночную ориентацию, он подчеркивает значение в пои “личностного рынка”, который интенсивно развивается в нашей действительности. Суть личностного рынка заключается в том, насколько хорошо человек умеет продать себя на рынке, насколько хорошо она умеет преподнести себя, насколько привлекательная ее “упаковка”. Теперь, чтобы достичь успеха, мало отличаться умением, умом и порядочностью. Успех зависит теперь от способности вступать в конкурентную борьбу с подобными себе.

Следовательно, переходный тип социального характера – это тип, который находится в состоянии выбора между рыночной ориентацией и архетипами старого общества. Одновременное существование в настоящем многих рдел ценностей, ни один из которых не являет собой четко структурированной нормативной модели, утрудняет ситуацию выбора и принятия социальных; норм, а в целом осложняет процесс социализации.

Говоря о таком переходном состоянии, в котором формируется новый социальный тип личности, К. Хорни отмечает два его показателя:

- 1) ригидность реагирования;
- 2) разрыв между возможностями человека и их реализацией.

Ригидность реагирования – это отсутствие той гибкости, которая позволяет людям реагировать по-разному на разные ситуации. Расхождение между потенциальными возможностями данного человека, ее одаренностью и действительными жизненными достижениями способствует поддержке переходного потребово-мотивационного этапа как защитного механизма в условиях неблагоприятного для нее образа жизни.

Б.С. Братик обращает внимание на вероятность выбора индивидом предмета, который не отвечает сути личностного роста. Следует иметь в виду, что выбор предмета является выбором пути, потому что нахождение предмета означает конец потребового состояния и формирования качественно нового психологического образования – потребности (то есть “нужды”, которая знает свой предмет), которая, в свое очередь, побуждает к деятельности, что ее удовлетворяет. Эта деятельность может длиться годами, пока окажется, что предмет был вредным. Потому в кризисе переходных этапов мы, в сущности, выбираем путь, судьбу. Такое переходное состояние нуждается в новой технике существования, сущность которой заключается в том, во-первых, что планирование деятельности в социальной сфере требует от личности учитывать быстрые темпы изменений социальной реальности, а, во-вторых, высокой личностной толерантности к неопределенности. Такая “техника существования” предусматривает рассмотрение социализации личности как ее ресоциализацию, как процесс, в результате которого формируется умение ориентироваться в непредвиденных ситуациях. Изменение условий бытия ставит перед личностью ряд проблем из освоения новых инструментальных техник взаимодействия с новою-конкретно-исторической действительностью. Такая ситуация требует одновременного формирования в личности двух противоположных социально-психологических особенностей социальной лабильности, которая обеспечивает постоянную адаптацию человека к социальным изменениям, и развитой персональной идентичности, которая составляет внутренний “стержень” личности, которая является опорой для ее самоопределения.

Речь идет о формировании такого типа личности, который является воплощением обязательных требований к индивидам со стороны социально-экономической системы, которая быстро изменяется. Важными появляются вопросы, определения условий, за которые будет обеспечиваться взаимодействие экономических, потребностей общества и соответствующих личностных качеств, что способна реализовать возможности оптимального развития общества, так и отдельной личности. Кроме того, становятся интересными такие вопросы: “Чем определяются потребности и “цели” социально-экономической сферы, реализация которых будет представлять такую меру, социальности личности, которая способна обеспечить индивидуальные действия, из которых может состоять совокупная деятельность общества? Каким образом эта мера социальности реализуется у деятельности, каждого индивида?”

Наше виденье современных подходов, относительно решения поставленных вопросов опирается на тенденцию, которая наблюдается в логике развития теории социализации нескольких последних десятилетий. Эта тенденция выявляется в расхождении двух основных исследовательских “стратегий” в изучении процесса социализации.

Первая стратегия связана с рассмотрением социализации с точки зрения процессуальных особенностей (исследование стадийности социализации, ее институтов и ведущих механизмов). Вторая заключается в анализе социализации с точки зрения достигнутых результатов (в центр внимания попадают социально-психологические и личностные особенности субъекта социализации, которые обеспечивают его нормативное функционирование, – социально-психологическая адаптированы). Вторая исследовательская стратегия оказывается в том, что вместо попыток создать общую теорию социализации все чаще объекта исследования выбираются отдельные модели социализации: статтеворольова, экономическая, политическая, профессиональная, этническая, религиозная и тому подобное. Эти модели построены на основе теоретико-эмпирических исследований условий и закономерностей формирования новых социальных типов личности, в результате включения их в ту или другую институцию общества. Каждая социальная институция выдвигает специфические требования к характеристикам личности, в частности тех, которые связаны с адаптацией к новым условиям жизнедеятельности. Актуальность исследования разных моделей социализации предопределена необходимостью решения заданий, обусловленных трансформационными процессами в разных общественных институциях. Целесообразным становится исследование развития, действий подрастающего поколения в изменчивой экономической ситуации, эволюции экономического сознания индивидов, которые являются субъектами рыночной экономики, современной Украины. Следовательно, становится актуальным исследование экономической социализации в рыночных условиях.

Актуальность исследования проблемы экономической социализации обусловлена несколькими моментами. Во-первых, необходимостью решения заданий, которые появляются в связи с трансформацией общества, в частности тех, которые связаны с адаптацией человека к новым условиям включения в социально-экономическую деятельность. Проблемы возникают в следствие того, что это включение происходит по-разному в зависимости от групп (вековой, половой, профессиональной, национальной и др.), к которым принадлежат индивиды. В условиях быстрых изменений для некоторых групп становится необходимой ресоциализация, то есть вторичный вход индивида в экономическую среду (например, для старших поколений). Сегодня также фиксируется неготовность многих молодых людей жить в ситуации быстрых изменений. Одни из них тянутся к прошлым традициям, которые обуславливают экономический инфантилизм, другие неправильно оценивают свободу рыночных отношений, повышенную реальность проявления индивидуализма, который создает возможность девиации поведения (криминал, отход от действительности).

В связи с существованием официальной и неофициальной экономики и пребыванием молодых людей в двух противоречивых экономических отношениях, в экономической социализации возникают две тенденции – позитивная и негативная (девиации). Существует потребность в научных исследованиях этих противоречивых тенденций в сфере

экономической социализации, а также потребность исследования поведения молодого человека в экономической ситуации, которая быстро изменяется.

Появление целого ряда программ экономического развития детей (преимущественно школьного возраста) ставит перед специалистами необходимость разработки теоретических и методологических основ успешной экономической социализации растущего поколения.

Во-вторых, актуальность изучения проблемы экономической социализации обусловлена ее недостаточной исследованностью научными работниками. Если последнее замечание можно отнести к экономико-психологическим исследованиям, которые проводятся на Западе, то относительно отечественной психологии можно сказать, что в ней почти совсем отсутствует социально-психологический подход к изучению процесса входа детей в экономический мир взрослых, специфика которого заключается в исследовании развития личности молодого человека через призму социопсихологических, социокультурных, в частности социально-экономических особенностей возраста.

Свой путь на педагогической ниве мы ведем в особенное время – тяжелое, утомляющее. Он сегодня говорит с нами языком экономического кризиса, языком отчаяния, обнищания, неуверенности в завтрашнем дне. Но учитель, если он настоящий, слышит также другой голос – голос рождения новой большой европейской страны, голос независимого суверенного государства, которое окончательно заявило о своем историческом праве на существование, о своем желании стать на страже чести и достоинства украинского народа.

Уже сегодня мы должны думать о том, как прожить свою жизнь, как остаться в жизни своих воспитанников. Если бы с нами был В. О. Сухомлинский, он бы сказал: “Главнее всего, что принадлежит нам вложить у своих воспитанников – неоценимая крошка самого себя, которую нужно, как искру вечного огня, перенести из своего сердца в сердце нового человека: большая и неугасающая любовь к Отчизне, моральная готовность отдать самого себя – силы, труд, кровь, жизни – во имя величия, счастья, независимости Отчизны: дух вечного и неискоренимого уважения к героям, которые отдали свою жизнь во имя жизни нашей и наших потомков”.

А еще Василий Александрович напомнил бы, что “настоящее воспитание начинается там, где человек, вдохновленный идеалами, увидел самого себя, задумалась над смыслом и целью своей Жизни, над тем, какая она есть и которой должна стать”.

Что же в первую очередь определяет неповторимость личности? Конечно, мировоззрение человека. Следовательно, следует приложить все усилия, чтобы мировоззрение выражало содержание национального “я” каждого ученика. Но мы констатируем, что именно национальное “я” многих украинцев деформировано, а то и полностью нивелировано. Пренебрежение достижениями национальной культуры в воспитании школьников привело к тому, что наше украинское государство унаследовало настроения социальной апатии, национального отречения, безразличия к родному языку, эрозию моральных норм, девальвацию высших духовных ценностей, историческое беспамятство, национальный нигилизм, “раздвоение сознания”... Упомянутые выше аномалии серьезно травмировали сознание, мировоззрение современного человека, его духовность. Вот почему нас поражает хилость, медленность национального возрождения украинцев в условиях государственной независимости Украины, достигнутой семь лет тому назад. Главной причиной является бедность и нищета духовной культуры человека, который, как известно, являет собой сложную, многоотраслевую систему, которая включает родной язык, искусство, политику, идеологию, этику, религию, традиции, обычаи, верования.

Испокон веков для украинцев наисвятейшей была семья как первооснова обеспечения материальных и педагогических условий для нормального интеллектуального, морального, духовного и физического развития ребенка. Семейное воспитание – естественное и постоянно действующее звено воспитательного влияния.

В статье 51 Конституции Украины говорится о том, что родители обязаны содержать своих детей до совершеннолетия. Совершеннолетние дети обязаны заботиться о своих неработоспособных родителях.

Как это не парадоксально, но часто большой вред ребенку наносят именно родители, которые не задумываются над целью воспитания своих наследников. По этому поводу

иногда наблюдается полная бездумность: родителям главным кажется лишь материальное обеспечение ребенка, то есть накормить и одеть его, а все другое придет само собой. Однако современная ориентация общества на развитие рыночных отношений, массовая компьютеризация усиливают желание родителей видеть своих детей в будущем коммерсантами, бизнесменами, владельцами предприятий и тому подобное. А потому они стремятся формировать в своих детях такие качества, как рациональность, прагматичность, волю к успеху за любой цену, которая часто приводит к избыточной эмоциональности и агрессивности. Недооцениваются в воспитании такие качества, как патриотизм, доброта, сочувствие другим, милосердие и тому подобное.

Одно время удачно сказал А.С. Макаренко, что нужно отдавать себе четкий отчет относительно собственных родительских желаний. Следует всегда помнить, что детей воспитывают не только для спокойной старости, а что это еще и будущие граждане страны. Он отмечал, что: "Человек не может быть воспитан непосредственным влиянием одной личности, какими бы качествами эта личность не владела... Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего – люди. Из них на первом месте родители и педагоги".

Он требовал воспитание поставить рядом с другими деловыми сферами жизни. "Воспитание, – писал он, – дело тяжелое, но это прежде всего дело. Деловая деятельность, доступная каждому взрослому гражданину. И это деятельность, которой он должен заниматься, какая бы у него не была основная специальность". Воспитание – это нелегкий труд, который требует специальных знаний, постоянного внимания, искренности, отсутствия фальши, искусственности и неправды. Однако формирование взаимоотношений между родителями и детьми касается очень глубоких интимных чувств. Часто родители недостатки в воспитании своего ребенка объясняют большой занятостью, нехваткой свободного времени, но у таких родителей, как отмечал А.С. Макаренко, не времени мало, а "нет чувство ответственности ни перед ребенком, ни перед обществом... Воспитание требует значительно больше души, постоянного внимания, растущего чувства ответственности, времени. И чем ребенок старше, тем меньше он требует времени и тем большая ответственность".

Представляя большое значение авторитета родителей в воспитании детей, А.С. Макаренко детально анализирует разные типы *вредного авторитета*, а именно: притеснение отделов чванства, педантизма (как я сказал, так и будет), резонера (бесконечные поучения и морализация), любви (избыточная нежность, ласка, признание), доброты (родители способны на любые жертвы ради семейного благополучия), дружбы (когда дружба родителей и детей достигает крайней границы и дети начинают поучать родителей), подкупа (когда послушность покупается подарками, обещаниями), и тому подобное. Чаще же всего родители вообще не думают о собственном авторитете, а живут и детей воспитывают, как придется. Сегодня одной из педагогических проблем есть отсутствие единственной стратегии воспитания детей в семье, последовательности в воспитании, недостаточная готовность родителей к этому виду деятельности, непонимания самооценности и уникальности каждого ребенка, неспособность родителей к прогнозированию последствий воспитания. Бывает и так, что отец выставляет одни требования перед ребенком, а имеет – другие. Деть же в таком случае, чтобы не оскорбить ни одного из родителей, учатся маневрировать между ними. Твердым убеждением А. С. Макаренко было то, что "главной основой родительского авторитета только и может быть жизнь и труд родителей". Авторитетными для детей всегда будут честные и умные родительские дела, полная их ответственность за свои слова и поступки. Как правило, дети уважают родителей требовательных и справедливых, внимательных к детским потребностям, выдержанных и тактичных, инициативных. "Коренные родительского авторитета всегда находятся в поведении родителей, включая всю родительскую и материнскую жизнь – труд, мышление, привычки, чувства, стремления". Прежде всего, родители должны знать, чем живет, интересуется их ребенок, что любит, а чего не любит. Зная жизнь собственных детей, они смогут выбрать правильный способ влияния на них. Как подчеркивал известный педагог, ребенка не нужно отгораживать от разнообразных влияний окружающей жизни, потому что ему все равно придется столкнуться с разнообразными соблазнами, с разными людьми и ситуациями. Важно

научить ребенка распознавать добрые и злые поступки, отличать красивое от уродливого, отвратительного.

Много ценных советов А.С. Макаренко дал относительно трудового воспитания в условиях семьи. Он отмечал, что ребенок еще с малых лет должен осознать, что от того, насколько хорошо он будет подготовлен к трудовой деятельности, будет зависеть будущее благополучие. Выдающийся педагог четко выделяет моральный аспект воспитания в труде. У детей необходимо формировать чувство долга и ответственности за порученное дело, умение планировать и организовывать любую деятельность. Полное взаимопонимание между родителями и детьми достигается при совместной целесообразной деятельности и умном общении. Важно помнить, что во взаимоотношениях права и обязанности детей и родителей не совпадают, а взаимодополняются. Потому родители должны переходить постепенно от прямого влияния к формированию у ребенка, в меру взросления, самостоятельности, творчества, инициативности, независимости. Часто, не замечая изменений в развитии ребенка, родители продолжают пользоваться теми же методами и средствами воспитания, которые не отвечают ни возрасту, ни развитию ребенка, провоцируя возникновение конфликтов.

Педагогической ошибкой семейного воспитания можно назвать и то, что родители чаще прибегают к наказанию, чем поощрению ребенка. Исследования, проведенные Н.М. Стрельниковой среди учеников подросткового возраста, показывают, что около 25% свои отношения с родителями считают напряженными, недоверчивыми, около 8% – конфликтными. Они жалуются на отсутствие взаимопонимания с родителями, а свыше 60% подростков указывают на унижительное отношение к ним со стороны родителей, часто даже жестокое. Постоянные замечания, заострения внимания на отрицательных чертах ребенка, избыточная эмоциональность, запугивания подавляют ее достоинство, делают безвольной, безынициативной, а в результате всего несчастным, жизненно немощным человеком. Метод наказания – очень сильный способ влияния и его использовать нужно очень осторожно. А.С. Макаренко считал, что в хорошей семье к наказаниям дело не доходит. Рядом с этим он отмечал, что к наказанию следует удаваться в тех случаях, когда оно необходимо. В таких ситуациях советовал придерживаться педагогического такта и ни в коем случае не подавлять ребенка. Осуждать нужно детские поступки, соответственно, к конкретной ситуации, а не самого ребенка.

В последнее время дети много времени проводят перед телеэкранами или играясь в разные компьютерные игры. За результатами нашего исследования, около 75% подростков просиживают перед экраном телевизора или компьютера больше четырех часов в сутки. Наблюдения указывают на четкую причинно-следственную связь между телевизионными сценами жестокости, насилия, ужасов, которыми перенасыщен эфир, и агрессивностью и грубостью молодежи. Все чаще при общении подростков и учеников старшего школьного возраста употребляются грубые слова. Неестественным есть тот факт, что "наблюдается повышенная агрессивность и грубость среди девушек, а употребление наркотических веществ приводит к полной деградации женщины – будущей матери". На страницах прессы раскрывается множество случаев деформации украинской семьи. Семейные дрязги, пьянство, злодейство, наркомания, половой разврат, апатия и безответственность приводит к тяжелым последствиям. А много информации по сексуальным вопросам, одобрение добрых и внебрачных половых связей, проституция привели до многих изуродованных жизней.

Одно время А.С. Макаренко отмечал, что "никакие разговоры о "половом" вопросе с детьми не могут что-то прибавить к тем знаниям, которые и без того придут одно время. Но они будут опешлять проблему любви, они лишат ее той сдержанности, без которой любовь называется развратом. Раскрытие тайны, даже мудрее всего, усиливает физиологическую сторону любви, воспитывает не половое чувство, а половое любопытство, делает его простым и доступным". Он выражал мнение о том, что с детства нужно формировать умение владеть своими чувствами, представлениями, желаниями, умение своевременно сдерживать избыточное увлечение.

Решение рассмотренной выше проблемы является залогом формирования и последующего усовершенствования портрета профессионального специалиста.

Сформировать личность высокопрофессионального специалиста может только система, над разработкой которой работают постоянно и настойчиво во всех странах мира. На вопрос “что привело вас в университет?” 52,8% студентов ответили, что сами избрали профессию, 26,4% – посоветовали родители, 8,3% – посоветовали друзья, 9,7% – отозвались на объявление в средствах массовой информации, 1% – позволяет учиться умеренная оплата за учебу. Следовательно, большая часть определила свою судьбу сама. Уменьшается влияние родителей на избрание детьми будущей профессии. Казалось бы, логично было (как это было 10 лет потому), как родители решали судьбу своих детей. Почему сейчас наоборот? Дети, завершая учебу в школе, являются носителями большей информации, чем родители, причем самой разнообразной, что психологически поднимает их выше родных. Все чаще и чаще родители просят у детей объяснить ту или другую воспринятую информацию. Но, опыт, мудрость старшего поколения? Информационное пространство сегодня не только дает определенные знания, а связывает мировоззрение, которое, как правило, противоречит пониманию современности молодежью и старшим поколением. В этом кроется, на наш взгляд, вторая психологическая проблема воспитания молодежи – не допустить разворачивания конфликта между поколениями. Здесь нужна большая кропотливая работа и, не унижая достоинство молодых, одновременно не унизить опыт старших. Кстати, исторический опыт воспитания еще времен Киевской Руси нужно было бы вспомнить, и идею, трансформировав в сегодняшнее время, поставить на службу нашему обществу.

Каждая эпоха, каждое десятилетие выдвигает задание исходя из своих особенностей. Настоящее требует формирования высокопрофессионального специалиста. Объясняется это тем, что процессы кооперации, интеграции, взаимозависимости, переход на новые технологии производства, роста информационного объема и введения нового поколения программируемых компьютеров, необходимость обеспечения надежности человеческого фактора во всех отраслях нашей жизни требуют от каждого специалиста высокого профессионального уровня. Только так можно обеспечить выполнение каждым специалистом своих обязанностей и только так он способен развязать любые задания, которые будут стоять перед ним. Появляется вопрос, а что понимается под сроком “высокий профессионализм”?

Высокий профессионализм, согласно нашей мысли, это:

1. Глубокие и крепкие знания из полученной специальности, свободное пользование ими, их соответствие запросам практической деятельности.
2. Умение использовать в практической деятельности весь приобретенный багаж знаний, находить выход в любой ситуации, верно оценивать состояние дел и принимать адекватное к ней решение.
3. Внедрение в практику работы нового, передового, просчитать его эффективность, найти пути совершенствования системы работы и настойчивость в необходимости двигаться к достижению поставленной цели.
4. Культура не только в производственных отношениях, а умение создать микроклимат в коллективе, зажечь возле себя работников на достижение цели, уважение к каждому, знание и выполнение правил этикета.
5. Свободное владение одной или несколькими иностранными языками с целью оперативного использования мирового информационного материала, которое стало возможным благодаря расширению связей с государствами мирового содружества.

Только такой уровень профессионализма любого специалиста способен, на наш взгляд, обеспечить движение общества вперед, развязать те задания, какие жизни ставит перед нами ежедневно. Без обеспечения такого уровня, невозможно говорить о достижении государством высокой степени развития.

Среди всех специальностей, не унижая значения других, есть профессия учителя. Потому подготовка учителя – первоочередное задание.

Первая проблема берет свои истоки из необходимости в совершенстве знать, кто приходит после школы к ВУЗу и кого мы должны выпустить. Социологические исследования

(рис.1.), проведенные нами среди выпускников средних школ г. Кировограда, Новоукраинского района Кировоградской области и студентов первого курса нашего института в 1999 году, дало такие результаты (рис. 1.):

Выпускники школы \Rightarrow методы \Rightarrow выпускники ВУЗа

- | | |
|---|--|
| 1. Физическое состояние здоровья требует улучшения (в 53,8%) | 1. Физическое состояние здоровья должно быть хорошим |
| 2. Эмоционально неуравновешанный (63,1%) | 2. Педагог должен быть эмоционально уравновешанным |
| 3. Негативное отношение к труду (71,2%) | 3. Педагог должен быть очень трудолюбивым |
| 4. Морально не сформированные (46,9%) | 4. Морально сформированным |
| 5. Эстетически несформированный (67,3%) | 5. Эстетически сформированным |
| 6. Романтическое представление про свою будущую профессию может принести позитивные последствия | 6. Высокий профессиональный уровень знаний, умений и навыков |

Рис. 1. Социологические исследования, проведенные среди выпускников средних школ г. Кировограда, Новоукраинского района Кировоградской области и студентов первого курса института в 1999 году

Сформировать личность высокопрофессионального специалиста может только система, над разработкой которой работают постоянно и настойчиво во всех странах мира, ведь каждая страна, каждая эпоха имеет свои особенности. Мы тоже сделали попытку разработать систему педагогического процесса подготовки учителей, которую еще не считаем совершенной и работаем над ее улучшением. Она включает:

1. Учебную и научную деятельность преподавателей \Leftrightarrow учебную работу студентов.
2. Цель учебы \Leftrightarrow содержание учебы \Leftrightarrow формы, методы, средства учебы (рис. 2).

Главные действующие лица в этой системе – преподаватель и студент. От того, как сложатся взаимоотношения между ними, будет во многом зависеть и конечный результат. Л.М. Толстой говорил: “Если ты совместил в себе любовь к делу и ученикам – ты совершенный учитель”. Потому в институте сложилась система работы с кадрами относительно педагогического мастерства, которое способствует созданию необходимого климата для общения преподавателей и студентов. Постоянные социологические исследования среди студентов помогают своевременно принимать решение для решения проблем, которые появляются. От уровня профессорско-преподавательского состава зависит в полной мере и уровень подготовки специалистов, которые выпускаются.

Схематически это можно отобразить на рис. 2.

Большой проблемой является посещение занятий студентами. По-разному подходят к решению этого вопроса в каждом ВУЗе. Изучение физического состояния здоровья и социологическое исследование по этому вопросу показало, что общее состояние граничит между критическим и удовлетворительным. На вопрос анкеты "Как вы оцениваете свое состояние здоровья? 49,8% студентов оценили свое здоровье баллами от 2,5 до 3,5. Данные медицинского обследования, проведенного среди этих студентов, в основном подтвердили эту цифру (53,1% студентов имеет состояние здоровья к удовлетворительному уровню). Что же следует делать в такой ситуации? Прежде всего, было интересно услышать ответ самих студентов, потому следующим вопросом анкеты было: "Что вы делаете для укрепления своего здоровья?" 37,5% студентов ничего не делают, 16,6% – занимаются спортом, 12,5% – лечатся и еще 13% – употребляют витамины и пьют напитки из лекарственных трав. Изучая проблему более углублено, мы установили, что утром занимаются гимнастикой лишь 2,1%, спорт любят – 9,6%, регулярно занимаются лишь около 30%. Среди этой трети больше 50%

юношей и девушек лишь до 3-х часов на неделю занимаются своим любимым видом спорта. На свежем воздухе бывают каждого дня от 3-х до 6-ти часов лишь 35,6% опрошенных.

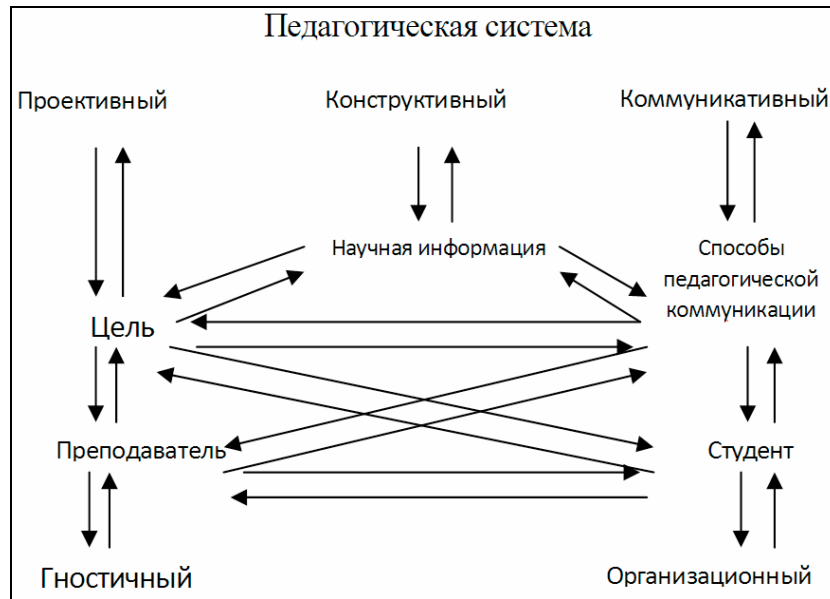


Рис. 2. Система педагогического процесса подготовки специалистов на базе Кировоградского института ОМУРаЧ "Украина"

Общаться с природой любят все, но около 40% за последний месяц не смогли удовлетворить свое желание, 62,5% больше любят прогулку вечером, чем бегать утром, но делают это постоянно лишь 23% из них. До обливания холодной водой 70,8% студентов относятся положительно, но ни один из них этого не делает. Как следствие этой информации – ответ на последний вопрос анкеты: "Какие предложения вы внесли бы относительно укрепления здоровья студентов?". Подавляющее большинство (61,7%) предложили в расписании оставить не больше 2-х пар на день, снять из изучения ряд дисциплин, установить свободный режим посещения всех занятий, уменьшить количество зачетов и экзаменов. Потому этот вопрос был обсужден на расширенном заседании ректора с участием широкого круга студентов, имея целью через органы студенческого самоуправления осознать важность и необходимость решения этой проблемы. Разговор состоялся, было намечено целый комплекс мероприятий, направленных на укрепление физического состояния здоровья. Слабое состояние здоровья не позволяет поддерживать работоспособность на протяжении дня, растет нервное напряжение, которое способствует частым заболеваниями. Отсюда вытекают и все другие проблемы. Потому главным участком в институте является система мероприятий по улучшению здоровья, которая начинает давать свои первые позитивные последствия.

Другая узловая проблема – это формирование умений организовывать свой день. Когда мы заинтересовались, кто из студентов составляет план на день, то оказалось, что ни один этого не делает. Планируют себе и все, никто не ведет дневник. Предложения экспериментальной группе жить и работать согласно с составленным расписанием, обнаружили необходимость психологической перестройки образа мышления и образа жизни молодежи. На самостоятельную работу в день 16,3% опрошиваемых тратят 1 час, 28% – 2 часа, то есть 70,3% тратят от 1 до 3 часов. В нашем институте, как и в каждом ВУЗе, есть разработанные рекомендации относительно организации самостоятельной работы, но главное – помочь каждому студенту произвести свой режим работы, исходя из его индивидуальных способностей. Предусмотрено реферирование статей по отдельным вопросам, экспресс-диктанты, экспресс-кроссворды, разработка студентами вопросов в письменной форме к предлагаемой теме и др. Мы должны помнить слова выдающегося педагога Я.А. Каменского, который отмечал: "Альфой и омегой нашей дидактики пусть будет поиск и открытие способа, благодаря какому учителя меньше учили, а ученики больше

учились". В этом плане важным является в первую очередь передовой опыт ВУЗа. Некоторые педагоги высшей школы предлагают с целью организации управления внеаудиторской самостоятельной работой студентов выделять две взаимосвязанные подсистемы – систематический и так называемый аккордный самостоятельный труд. При этом под систематическим трудом понимают труд распределенный по дням небольшими порциями, а под аккордным – компактный и долговременный по времени. Но такое деление нужно рассматривать в неразрывном единстве с репродуктивным, творческим и комбинированным вариантами самостоятельных работ студентов. Иначе оно не будет отображать режим работы высшей школы и не сможет быть использованным в полной мере для ее планирования, организации и правления.

И все же проблема оптимального правления систематической самостоятельной работой студентов на протяжении долговременного времени остается очень острой. Кардинальные мероприятия еще не найдены. Академик М.М. Семенов в свое время считал, что единственным выходом из этого положения является сокращения обязательных лекций и других занятий с таким расчетом, чтобы преподавание общеобразовательных предметов полностью завершалось на II курсе, а в дальнейшем магистральным путем получения высшего образования должна была стать научно-исследовательская работа студента. Через свое отдельное исследование студент должен подняться к общим проблемам научно-технического процесса. Такой путь, ученый назвал путем узнавания общего через частичное. Но для внедрения такой системы необходимы коренные изменения учебных планов ВУЗе. Есть уверенность, что в Украине этот процесс будет начат и она не будет последней среди других государств мира.

Понимая всю ответственность за судьбу каждого выпускника, постоянно работаем над повышением качества профессиональной подготовки, совершенствуя пути реализации главного вопроса. Прежде всего нужна психологическая перестройка в сознании студентов сравнительно с школой. Главное – завладеть методами и приемами самостоятельного получения знаний. Преподавателями нашего института, совместно с учебной частью, разработаны методические рекомендации по разным вопросам, начиная от умения подобрать необходимую литературу и проработать ее самостоятельно к написанию рефератов, курсовых работ. Сформировать такую методическую работу возможно только с помощью системы, и потому мы предоставляем большого значения разработке контрольных вопросов, обоснования списка нормативных актов и литературы для самостоятельной проработки. Подготовительная основа для выработки умений самостоятельности закладывается преимущественно на семинарских занятиях. Каждое такое занятие предусматривает вопрос для рассмотрения, список литературы, которая предлагается к данной теме, а также выполнению заданий: отреферировать и проанализировать статью, дать ответ на предложенные вопросы, подготовить рефераты по одной из плановых тем, найти правильный ответ, развязать задачу и другие. Качество лекционных и семинарских занятий находится в центре зрения и потому постоянно ведется работа по совершенствованию комплексного методического обеспечения каждого курса. Планируя свою научно-исследовательскую работу, преподаватели на первое место ставят проблему качества, разработку методических рекомендаций по тем вопросам, которые вызывают особенные трудности у студентов. Но без индивидуального подхода достичь полного успеха невозможно. Не ограничиваясь проведением индивидуальных консультаций преподаватели имеют планы работы с каждым из студентов, которые нуждаются в дополнительной работе. Учебная часть держит на контроле этот чрезвычайно важный участок работы.

Литература:

1. Анохин П.К. Психическая форма отражения действительности. Избранные труды. (Философские аспекты теории функциональной системы) – М.: Наука, 1978. – 311 с.
2. Варганова О. Практична подготовка как конкурента преимущество выпускников ВУЗ на рынке труда (На примере ХГУ “НАУ”) // Высшая школа. – 2005. – №4. – С. 84-89.
3. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
4. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. / Е.А. Якуба, В.Л. Арбенина, А.И. Андрищенко и др. – К.: Высшая школа, 1988. – 275 с.

УДК 377. 134:004

БЕРЕЗЮК О.С.,

*канд. пед. наук, доцент, професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

В статті розглянуто формування етнокультурологічної компетентності особистості в системі професійного навчання, проаналізовано зміст етнокультури, її основні функції, складові етнокультурної компетентності, визначено типи її формування, рівні сформованості в особистості, окреслено основні методи, форми, засоби впровадження в педагогічний процес в системі професійного навчання.

Ключові слова: *етнокультура, етнокультурна компетентність, етнокультурне виховання, професійне навчання.*

The article deals with the formation of the scientific and methodological basis of ethno-cultural competence of the personality in the system of professional training, analyzes the content of ethnic culture, its basic features that make ethno-cultural competence, defines its formation, levels of a person, outlines the basic techniques, forms, means of implementation in the educational process in the system of professional training.

Keywords: *ethnic culture, ethno-cultural competence, ethno-cultural education, vprofessional training.*

Культура є концентрацією всього духовного, морального, етичного в розвитку особистості. І суттєвою ознакою культури є національний компонент, етнічні особливості, ідея народності, витоки її на основі рідної мови, історії, народознавства та етнографії. Особливістю етнокультурного виховання є багатоаспектність його змісту, що дає змогу досліджувати проблеми етнокультурного характеру в системі професійного навчання.

Етнокультурне виховання молоді є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі етнокультурного фактору в навчанні та ідей народної педагогіки, визначення ролі етнодидактичного вектору в системі професійного навчання.

Тому метою нашої статті є визначення основ формування етнокультурної компетентності особистості в системі професійного навчання.

Дана проблема висвітлюється в дослідженнях багатьох науковців (О.А.Дубасенюк, Т.І.Іванова, Н.В.Лисенко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко, Н.В.Якса та ін.), але невирішеною частиною залишається впровадження етнокультурологічного компоненту в педагогічний процес освітніх закладів, методика формування етнокультурологічної компетентності особистості в системі професійного навчання.

Етнокультурна компетентність має складну структуру, а тому і непростий механізм формування, що робить цей процес складним і тривалим у часі. Цей процес розглядається як отримання індивідом об'єктивних знань та уявлень щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, духовно-моральних цінностей і особливостей своєї нації [1, с. 44].

Етнокультура як феномен етнічного буття українців посідає в системі їх взаємовідносин визначальне місце, адже концентрує в своїй діяльності різноманітний спектр прояву етнічних ознак. Кожна культура має свій витвір етнокультури, своє уявлення про неї [2, с. 76].

Доцільність поглиблення інтересу до своїх витоків, традицій рідного народу, до духовної сфери, до деонтології зумовлена самим життям, вимогами сучасного суспільства.

На думку М.О. Шульги саме етнокультурна компетентність особистості дає змогу її представникові орієнтуватись у світі, будувати свою поведінку відповідно до своєї культури й одночасно відчувати її межі, закінчення і початок світу іншої культури тощо [3, с. 45].

До етнокультурної компетентності, на наш погляд, входять такі складові, які інтегруються між собою, утворюють її. Насамперед, перша група чинників утворює матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності), друга група чинників пов'язана зі сферою духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво, тощо), третя група чинників пов'язана з феноменом найскладнішим і остаточно невизначеним (менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу).

Сама етнокультура виконує наступні функції: комунікативну; пізнавальну; знаково-символічну; відтворювальну (забезпечення фізичного існування етносу через відносини між природою і людиною) та ін.

Етнокультура існує не поза людьми, а в людях, у їх здатності до розуміння і сприйняття оточуючого суспільства [4].

Стабілізуючою етносу і культури є система традицій, звичаїв, обрядів, свого роду колективна пам'ять, що акумулює між поколіннями етнокультурну інформацію [5, с. 9]. Не випадково, що Р.Бернс спробував виявити зв'язок між традиційними надбаннями культури й умовами людського буття, які втілюються в мові, звичаях, мистецтві тощо. При цьому традиція регулює не лише рівень інформації, необхідний для відтворення етносу, а й ступінь етнічних запозичень. Цей механізм не може допустити того, щоб у структурі етносу переважали чужорідні компоненти, а з запозичених такі, що не сприймаються як свої, національні [5, с.102].

Національна культура є національним світом, де етнокультурна компетентність виконує функцію ядра, справжнього механізму, який зберігає етнічні ознаки, навіть, за несприятливих для нього етнокультурних умов. Етнокультура посідає в культурі стрижневе місце, бо зберігає в своїй пам'яті етнічні ознаки поведінки, так би мовити, її шаблони, зразки, вироблені багатовіковим досвідом народу й усталені в його культурі [2, с.14].

Національна культура інтегрує надбання світової культури, освоює її цінності та сама збагачує світову культуру взагалі, і особливо вагому роль у цьому процесі відіграє етнокультура – це невичерпне джерело національної скарбниці етносу. Етнокультура як галузь певних гуманітарних знань зосереджує, передусім, увагу на етнічних особливостях традиційної культурно-побутової сфери. Етнокультура безпосередньо пов'язана з народно-поетичною творчістю, бо саме фольклор відтворює сталу традицію, сферу безперервних та необмежених змін.

Національна культура – це глибоке усвідомлення належності до певної держави, почуття громадянської гідності, відповідальності, обов'язку, здатність рішуче відстоювати суспільно-державні цілі в певних соціальних ситуаціях.

Введення молодого покоління в систему цінностей громадянського суспільства передбачає формування в нього громадянської (національної) культури. Включення компонентів громадянської культури в тематику предметів гуманітарного циклу дає можливість синтезувати закономірності багатьох наук в єдину світоглядну систему.

Адже духовність, а саме вона лежить в основі будь-якої етнокультури, національної культури, у системі професійної освіти молоді є обов'язковою складовою, оскільки пов'язана з широким діапазоном поглядів, ерудицією, загальним розвитком особистості.

Технологією формування етнокультурної компетентності в системі професійної освіти є певна педагогічна система множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямованими на поетапне становлення в молоді особистісного, гносеологічного, операційного, проєктивного компонентів етнокультурної компетентності.

Найголовнішим показником рівня сформованості самої особистості є її етнокультурна вихованість, високий рівень етнокультурної компетентності. Центральне місце в формуванні

етнокультурної компетентності займають предмети гуманітарного циклу. Майбутній фахівець ще в роки навчання в вузі повинен бути спрямований на те, щоб в змістовий компонент навчально-виховного процесу ввести саме ті методи, засоби, форми навчання, які сприятимуть поглибленому вивченню культури, мови, історії, деонтології свого та інших етносів.

Саме етнокультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної культури, культурно-історичного, соціального досвіду своєї держави, формування відчуття приналежності та поваги до рідного краю .

Внутрішній світ особистості є рушійною силою розвитку духовності людини, визначальним чинником дій і поведінки, ціннісних орієнтацій, життєвої й громадської позиції. Цьому сприяють, насамперед, етнопедагогічні чинники, за допомогою яких реалізуються цілі й завдання етнокультурного виховання. А саме: рідна мова, родинно-побутова культура, фольклор, емоційна культура, національна психологія, національний характер, народні вірування, народні ігри, знання родоводу та історії, педагогіка народного календаря, національна символіка й народні символи, основи народної моралі, національна самосвідомість, народні дидактичні знання, народна гра та народна іграшка, народні звичаї, свята, традиції, обряди. Мовою вчать особистість прозрівати, мислити, прилучатися до духовних надбань свого народу. Засвоєння рідної історії дає змогу пізнати витoki духовності кожного народу як джерело пам'яті, історичного мислення, формування свідомості різних поколінь. Рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності.

Відродження родинних народних традицій, звичаїв, шанобливе ставлення до родинно-побутової культури сприятиме формуванню в молоді найглибших почуттів: любов до матері й батька, бабусі та дідуся. Засвоєння рідної історії дає змогу пізнати витoki духовності кожного, зрозуміти й знати власний родовід. Пізнаючи багатство фольклору, молодь щедро черпає емоційні, моральні, естетичні та патріотичні цінності. Чим вища в молодій людини національна самосвідомість, тим глибше вона любить свій народ.

Отже, саме етнокультурна компетентність особистості забезпечує вічність життя нації та народу. Вчені по-різному підходять до визначення вікового періоду, найбільш сенситивного до закладання основ етнокультурної компетентності. Вчений-педагог Умберто Еко стверджував, що саме 3-4 річну дитину необхідно навчати любові до рідної мови, поваги до рідного народу [1, с.13].

Н.В.Лисенко виокремлює три етапи, які проходить особистість під час формування етнокультурної компетентності, що умовно можливо співвіднести зі ступенями навчання.

I – етап (5-10 років) – досягнення елементарної грамотності в галузі власної етнічної культури, а також інших етнічних культур, що проживають поруч. На цьому етапі дитина повинна:

- чітко ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою, висуваючи такі підстави ідентифікації, як національність батьків, місце проживання, рідна мова;
- мати уявлення про історію, уклад життя, традиції, звичаї, фольклор свого народу;

II – етап (11-15 років) – досягнення функціональної грамотності в галузі своєї рідної культури та етнічних культур своєї країни, а також елементарної грамотності в галузі етнокультур сусідніх країн. На цьому етапі етнічна ідентичність повинна бути сформована в повному обсязі:

- обізнаність з особливостями різних етнічних груп, уміння визначати унікальність рідної історії, специфіку традиційної побутової культури;
- виділяти особливості вербального й невербального спілкування;
- виявляти в своїй поведінці етнічні особливості, властиві своєму народу (наприклад, вільно володіє рідною мовою, виконує народні танці, володіє народним художнім ремеслом тощо);

III – етап (15-18 років) – досягнення освіченості в галузі етнокультури своєї країни та елементарної грамотності в галузі етнокультур народів світу. На цьому етапі особистість повинна:

- не тільки знати традиції та обряди рідного народу, але й використовувати їх у повсякденному житті;
- знати відомості про видатних діячів різних народів та свого рідного;
- реалізувати етнокультурні знання, вміння, поведінкові моделі, що сприяють ефективній міжетнічній взаємодії;
- знати приклади взаємопроникнення культур, позитивні сторони мультикультуралізму;
- здійснювати свій внесок у розвиток взаєморозуміння між представниками різних народів і культур [6].

Ми доповнюємо дану класифікацію ще одним етапом, який умовно можна визначити, як етап набуття особистістю певних професійних знань, умінь, навичок, утвердження себе як спеціаліста, професіонала в певній виробничій галузі, тобто етап професійного зростання особистості. Умовно це 18-25 років, але може тривати і набагато довше. Саме цей етап припадає на здобуття особистістю професійної освіти.

Ми впевнені, що саме ці етапи проходить особистість під час формування етнокультурної компетентності. Але, пройшовши зазначені етапи, неможливо сказати, що в неї етнокультурна компетентність буде сформована у повному обсязі. Це пов'язано з тим, що культура – багатогранне, динамічне явище, що постійно розвивається й модифікується, тому пізнати її повністю неможливо; по-друге, етнокультурне оточення може постійно змінюватись, що потребує постійного пізнання [7, с.186].

Отже, формування етнокультурної компетентності не завершується із закінченням школи, а відбувається впродовж життя людини.

Всі найвідоміші педагоги світу визнавали, що виховання підростаючого покоління завжди має ґрунтуватись на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів. Так О.М. Ткаченко аналізуючи доробок великого педагога К.Д. Ушинського, звертає увагу на статтю «Рідна мова», де він писав: «Мова – це найкращий світ усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії... У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина...» [8, с.23]

Вивчення усної народної творчості створює ґрунт для навчання, виховання й розвитку розумної, працьовитої, чесною, гуманної людини. Саама народна педагогіка нерозривно пов'язана з історією народу, усіма його злетами й падіннями, у ній, як у дзеркалі, відбиває велич народних подвигів і трагізм поразок у боротьбі за державність [8].

На сьогоднішній день ми маємо не дуже високий показник етнокультурного виховання і це спричинено низкою причин. Мотиваційні причини пов'язані з недооцінкою педагогами виховної ролі гуманітарних предметів, відсутністю належного їх методичного забезпечення. До інформаційних причин відноситься відсутність акцентів на етнокультурному компоненті в змісті більшості програм та підручників з предметів гуманітарного циклу, недостатня інформаційна забезпеченість. Серед організаційних причин найсуттєвішими є неспіввіднесеність організаційної структури виховного процесу з інтересами молоді: палітра вибору окремих видів діяльності часто обмежена.

Отже, саме ввівши в предмети гуманітарного циклу ґрунтовні положення про культуру, етнографію, народознавство, історію рідного краю, основи формування державного укладу, формування національної свідомості в системі професійної освіти можна забезпечити підвищення рівня знань молоді про етнокультурність та вести мову про її етнокультурну компетентність.

Література

- 1 Косенко Ю. Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск XIX-XX. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 67–74.
- 2 Левицька Л.Я. Психолого-педагогічні аспекти формування характеру української молоді // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. мат. VII Всеукр. наук.-практ. конф.: У 7-ми т. – Т. 1. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 93 – 96.
- 3 Народознавча компетентність дітей та молоді: принципи та методи дослідження: Збірник наукових праць/За ред. проф. Н.В.Лисенко.-Івано-Франківськ,2007.-280 с.

4. Іванова Т.В. Культурологическая підготовка будущего у учителя: Монография.-К.: ЦВП,2005.-282с.
5. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание.-М.; Прогресс,1986.-141с.
6. Н.В.Лисенко. Українська етнопедогогіка: Навчально-методичний посібник За ред. акад. В.Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.
7. Ткаченко О.М. Застосування ідей К.Д.Ушинського в процесі формування в майбутніх учителів етнопедогогічної компетентності // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.nbuv.gov.ua/>
8. Щербань П. Формування національної самосвідомості студентів // Освіта.– 2008.– № 22–23 (28 травня – 4 червня). – С. 6–7.

УДК 378.14:81'25:629.73(045)

БІЛОУС Н. П.

(Національний авіаційний університет, м. Київ)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У даній статті розглянуто проблему формування комунікативної особистості перекладача авіаційної галузі. Придільена увага дослідженню впливу компетентнісного підходу на процес підготовки кваліфікованого фахівця з перекладу та на розвиток його комунікативних умінь і навичок для ефективної діяльності. Окреслено дефінітивний апарат із проблеми.

Ключові слова: авіаційна галузь, компетентність, компетентнісний підхід, комунікативність, перекладач, професійно-важливі якості, філолог.

В данній статті рассмотрено проблему формирования коммуникативной личности переводчика авиационной отрасли. Уделено внимание исследованию влияния компетентностного подхода на процесс подготовки квалифицированного специалиста и на развитие его коммуникативных умений и навыков для его эффективной деятельности. Определен дефинитивный аппарат проблемы

Ключевые слова: авиационная отрасль, компетентность, компетентностный подход, переводчик, коммуникативность, профессионально-важные качества, филолог.

The article considers the problem of formation of professional and communicative competence which is acquired by philologists. Much attention is paid to the influence of the competency-based approach on the process of training qualified philologists and experts in the field of translation as well as on the development of their communication skills for effective operation in civil aviation.

Keywords: professional competence, professional activity, competency-based approach, translator, communication skills, high professional qualities, aviation industry.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах конкурентоздатність спеціаліста авіаційної сфери на ринку праці залежить від його готовності оволодівати новими технологіями, легко адаптуватися до змінних умов праці, професійно орієнтуватися в інформаційних потоках і користуватися іноземною мовою у фаховому спілкуванні. З огляду на зазначене професійна діяльність фахівця з перекладу є надзвичайно важливою, що зумовлює потребу його підготовки на засадах компетентнісного підходу з активним використанням такого засобу професійного навчання як іноземна мова, яка в сучасних умовах є не лише засобом полікультурної взаємодії, а й виконує функцію обов'язкового інструмента професійної діяльності.

Сьогодні статус іноземної мови стрімко зростає. Вивчення іноземних мов стає вимогою часу. Держава потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземних мов, професіоналів готових до гідної участі у міжнародному співробітництві та формуванні нового ставлення до України в Європі та світі. Іноземна мова все більше набуває ролі засобу міжкультурного та професійного спілкування. Усе це зумовлює необхідність модернізації системи української освіти в умовах інтенсивного розвитку соціально-економічних відношень в суспільстві, передбачає актуалізацію проблем підвищення якості вищої освіти, що визначається не тільки об'ємом знань за фахом, але й здатністю майбутніх випускників до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати

іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища.

Аналіз останніх досліджень. У роботах сучасних дослідників (І. О. Зимня, І. В. Анічков, Г. В. Рогова, Ю. І. Пасов, О. М. Волченко, Г. О. Копил, В. Г. Редько) наголошується на актуальності проблеми удосконалення змісту навчання іноземних мов майбутніх фахівців як однієї зі складових їхнього загальнокультурного розвитку і професійної підготовленості. Іншомовна підготовка відкриває широкі можливості для загальнокультурного, особистісного і професійного розвитку кожної особистості, тому доцільною є спрямованість навчання іноземної мови на формування професійної компетентності.[4]

Сутність поняття професійної компетентності було предметом розгляду в роботах О. Антонової, В. Беспалька, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зазюна, Э. Зеер, Н. Кузьміної, Н. Тализіна, О. Ломакіної, Н. Ничкало, Є. Павлютенкова, І. Пискунова, М. Розова, В. Сластьоніна та ін.[3]

В. Сластьоніним та його учнями подано визначення компетентності з зазначенням її сутності незалежно від специфічного наповнення. Відповідно до нього, професійна компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності [8, с. 34], причому, як зауважує автор, «готовність до діяльності є такий особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної направленості свідомості на її виконання. Вона включає в себе різного роду настанови на усвідомлення професійної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми складнощами і необхідністю досягнення певного результату».

Метою даної статті є розгляд питання компетентнісного підходу до формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів авіаційної галузі.

Викладення основного матеріалу. Доцільність використання компетентнісного підходу у формуванні перекладача авіаційної галузі нової генерації зумовлена й тим, що у професійній підготовці фахівців даного напрямку виявлено певні суперечності: між вимогами суспільства до рівня професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі та ступенем її сформованості; між потребою сучасного ринку праці у фахівцях, що володіють професійними та особистісними якостями, необхідними для успішної професійної перекладацької діяльності у сфері цивільної авіації та недостатнім рівнем їх сформованості у випускників авіаційних навчальних закладів; між реальним станом формування перекладача для діяльності в авіаційній сфері у вищому авіаційно-технічному навчальному закладі та вимогами даної галузі до рівня сформованості досвіду із спеціального перекладу; між доцільністю розробки методики формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі та недостатньою її обґрунтованістю вітчизняною й зарубіжною педагогічною теорією і практикою.

Поняття «професійна компетентність» характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, яка володіє знаннями, навичками та уміннями, набутими власним шляхом та з досвіду практичної діяльності, що дають змогу їй демонструвати професійно грамотне мислення, оцінку, думку і здатність розв'язувати проблеми професійного характеру. Під професійною іншомовною компетентністю ми розуміємо сукупність знань (лексичних, граматичних, фонетичних, орфографічних), умінь в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та навичок спілкування, що забезпечує володіння іноземною мовою на професійному рівні.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, комунікативні мовні компетенції є такими, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності [2].

Значна кількість наукових праць присвячена різним аспектам дослідження проблеми формування компетентного фахівця з широким діапазоном використання іноземної мови. Питання формування професійної компетентності вивчали М. Бирка, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова та ін; комунікативну компетентність досліджували С. Зенкевич, В. Кручек, Р. Міловідова, Ю. Пасов, Л. Романишина, Л. Савенкова, В. Семиченко та ін.;

іншомовна професійно-комунікативна компетенція була результатом досліджень вітчизняних учених В. Борщовецької, О. Биконі, Н. Глушаниці, К. Долгош, О. Загородньої, Л. Морської, Н. Логутіної, Н. Пруднікової, О. Рембач, О. Тарнопольської та таких зарубіжних дослідників, як М. Браммер, Д. Каммінз, Т. Хатчінсон, М. Хьюїнгз. Проблеми формування національної технічної інтелігенції, зокрема й мовної особистості майбутнього інженера, розглядаються в наукових працях Л. Барановської, Т. Бутенко, Є. Воробйової, Н. Глушаниці, О. Ковтун, А. Кочубей, В. Олексенко, О. Романовського, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО.

Питання викладання англійської мови майбутнім фахівцям авіаційної галузі досліджували такі вчені, як О. Акмалдінова, О. Письменна, Є. Оборін. Ряд наукових праць присвячено підготовці до ведення радіообміну англійською мовою на міжнародних повітряних трасах (В. Півень, Є. Кміта, Г. Пашенко). І. Колодій вивчала питання формування професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі, Т. Семигінівська досліджувала проблему формування професійної етики у майбутніх фахівців з перекладу, які працюватимуть у галузі цивільної авіації. [5]

Нові умови використання у суспільстві іноземних мов, орієнтовані на повноцінну комунікацію особистості у ході спілкування, викликали зміни у векторах цілей і змісту підготовки майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування, лінгвокраїнознавства, іншомовної культури, що ще не знайшли адекватного відображення у реальній практиці мовної освіти. Саме тому, на наш погляд, існуючі підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів авіаційної галузі є недосконалими, тому, що від рівня професіоналізму перекладача авіаційної галузі часто залежить не лише якість перекладу, а, перш за все, безпека польоту і часто життя людей.

У сфері фахової діяльності комунікативна активність спеціаліста має професійне спрямування та характеризується відповідним професійним змістом, що дозволяє стверджувати, що її необхідно розглядати у тісному зв'язку з професійною компетентністю. Про це свідчать основні положення прийнятого на основі *Dublin Descriptors* документа *A Framework for Qualifications of the EHEA* [1]. У ньому в загальному вигляді визначено вимоги до кваліфікації спеціалістів з вищою освітою та до академічних ступенів першого і другого циклів. Серед них наявні й вимоги до комунікативних здібностей та умінь: у випускників, які мають перший академічний ступінь, має бути сформована здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі та в аудиторії неспеціалістів; в осіб, які мають другий ступінь – здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі та в аудиторії неспеціалістів з ясным і глибоким обґрунтуванням своєї позиції [2].

Основним засобом формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів авіаційної галузі є професійно-мовленнева підготовка. Вона, на нашу думку, має бути орієнтована насамперед на ґрунтовне оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, на опанування літературної мови і підмови авіаційної галузі, на вироблення комунікативних умінь і навичок. З огляду на зазначене потенційна структура цього феномена може бути представлена такими компонентами: професійним та комунікативним. Професійний, у свою чергу, може розглядатися в таких аспектах: перекладацький та власне авіаційний. Комунікативний аспект можна репрезентувати за допомогою мовної, мовленнєвої та соціокультурної складових

Фахова компетентність перекладачів формується у процесі оволодіння змістом навчальних курсів усіх циклів, а також під час навчальних та виробничих практик. Науковці-практики виокремлюють такі основні етапи процесу формування фахової компетентності майбутніх фахівців. [6, с.20]

Професійно-комунікативну компетентність майбутніх перекладачів авіаційної галузі на нашу думку, можна трактувати як інтегральну особистісну якість, що характеризує їх здатність до розв'язання професійних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях, з використанням знань, умінь, навичок, освітнього й життєвого досвіду, цінностей. Ми вважаємо, що сутнісними компонентами професійної компетентності фахівця є ключові, загально професійні та спеціальні компетентності.

Ключові компетентності є загальними для сучасних спеціалістів різних профілів; загально професійні компетентності є базовими для всіх спеціалістів; спеціальні компетентності зумовлені предметною сферою діяльністю перекладача.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що формуванню комунікативної особистості майбутніх перекладачів авіаційної галузі сприяє реалізація певних умов, які спрямовані на успішне досягнення поставленої мети з формування професійно-комунікативної особистості. Ми вважаємо, що формування комунікативної особистості перекладачів авіаційної галузі має важливе значення, адже сприяє закріпленню позитивного ставлення та інтересу до майбутньої професії, вдосконаленню знань, умінь та навичок студентів, набуттю досвіду професійно-комунікативної діяльності, формуванню професійно важливих якостей, актуальних не лише для продуктивної перекладацької, а й комунікативної діяльності в галузі цивільної авіації.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / За ред. В.Г.Кременя; авт. кол. М.Ф.Степко та ін. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українськогovidання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. - К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Зеер Э., Заводчиков Д. // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С.39–45.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 – 42.
5. Ковтун О.В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2011.- №5 – С.89-94.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави // Вища школа. – 2004. - №2-3. – С.97-125.
7. Семигінівська Т. Г. Формування морально-особистісних якостей у майбутніх перекладачів / Т. Г. Семигінівська // Науковий діалог «Схід-Захід» : матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Д. : Видавництво «Інновація», 2013. – Ч. 4. – С. 188-191.
8. Слостенин В.А. Концептуальные основы реализации воспитательного потенциала содержания непрерывного педагогического образования / В.А. Слостенин, В.В. Пустовойтов. – М.: МНТУ, 2002. – 64 с.

УДК: 378 (44)

БУТ Я.В.,

*аспірантка кафедри педагогіки
факультету психології Київського Національного
університету імені Тараса Шевченка, м. Київ*

КОСТЮК Д.А.,

*канд. пед. н., доцент кафедри соціальної роботи та психології
Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ*

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВИЩИХ ШКІЛ ФРАНЦІЇ, ЇХ МІСЦЕ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена дослідженню Великих шкіл Франції як одного із видів вищих навчальних закладів. Визначено поняття «Вища (або Велика) школа», її роль та місце у вищій освіті. Охарактеризовані етапи їх створення та розвитку, а також визначено спільні риси та відмінності між Вищими школами та університетами Франції.

Ключові слова: Вища школа, університет, вища освіта, вищі навчальні заклади.

Статья посвящена исследованию Больших школ Франции как одного из видов высших учебных заведений. Определено понятие «Высшая (или Большая) школа», ее роль и место в высшем образовании. Охарактеризованы этапы их создания и развития, а также определены общие черты между Высшими школами и университетами Франции.

Ключевые слова: Высшая школа, университет, высшее образование, высшие учебные заведения.

This article is devoted research of Large schools of France as one of types of higher educational establishments. Certainly concept «Higher (or Large) school», its role and place in higher education. Described stages of their creation and development, and also general signs and differences are certain between Higher schools and universities of France.

Keywords: Higher school, university, higher education, higher educational establishments.

Постановка проблеми. Вища освіта Франції завжди привертала увагу вчених педагогів, адже займає одне з передових місць у європейському освітньому просторі. Як повідомляє Міністерство освіти Франції, близько 220 тисяч абітурієнтів з інших країн щороку обирають французькі вищі навчальні заклади. Це дає змогу Франції займати третє місце у світі за кількістю іноземних студентів, віддаючи лідерство тільки таким країнам як США та Великій Британії. На відміну від українських студентів, які можуть отримати вищу освіту в університетах та інститутах, французькі студенти мають можливість навчатися у вищих школах.

Актуальність статті полягає у тому, що французька освітня система є певним еталоном для країн, що розвиваються. Такий імідж вищі навчальні заклади країни отримали завдяки зусиллям з боку не лише великих педагогів, але і дякуючи правильним і виваженим крокам політичної влади.

Аналіз останніх літературних джерел. Є праці, в яких досліджуються проблеми становлення та розвитку вищих шкіл Франції, а саме праці таких французьких педагогів як: Eugène Jarry, René Grevet, Denis Lemaître, Jacques Attali, Jean-François Sirinelli та інші.

Проте дослідження по визначенню спільних рис між Вищими школами та університетами Франції, свідчить про недостатнє їх вивчення, зокрема серед досліджень вітчизняних вчених. Практично, відсутній праці з проведеним аналізом етапів створення та розвитку Великих шкіл.

Мета даної статті полягає у визначенні поняття "Вищі школи". Проведенні аналізу та пошуку схожих і відмінних рис між "Вищими школами" та університетами Франції. Визначенні основних змін в історії розвитку Вищих шкіл, що відбувалися під час реформ вищої освіти Франції.

Виклад основного матеріалу. За останнє десятиліття кількість французьких студентів постійно зростає. Майже 90% студентів вчаться в університетах, які надають більш загальну освіту і мають традиційну форму навчання. Вищі школи являють собою одну з особливостей французької системи вищої освіти, це основна відмінність французької освіти, що підкреслює її унікальність серед інших країн. Вони з великими труднощами піддаються порівняльній класифікації на міжнародному рівні. Великі школи займають порівняно невеликий сектор у вищій освіті – близько 10% від ВНЗ. Тут навчається близько 100000 студентів. Серед цих випускників – державні службовці та фахівці високого класу, що проходять складний відбір при вступі. Конкурс на вступне місце до вищої школи в середньому сягає 7-15 абітурієнтів на місце. Навчання є нелегким, адже більшість студентів приходять після ліцеїв та двох років "підготовчих класів", програма яких за складністю перевищує програми перших двох курсів університету. У випадку невдачі під час вступу у вищі школи випускники "підготовчих класів" можуть продовжити навчання відразу на третьому курсі університетів (за профілем) [1].

Диплом великої школи за престижем іноді цінується вище, ніж диплом університету. Навчання у Вищих школах вважається набагато престижнішим, ніж в університетах, які несуть на собі певний відбиток другосортної системи. На відміну від університетів, у Вищі школи необхідно проходити складну підготовку та здавати іспити, адже вступний конкурс є дуже високим. Вступити сюди значно складніше, але і професійні перспективи після їх закінчення незрівнянно вищі. Випускникам не тільки гарантована повна зайнятість, але й дуже часто найпрестижніші робочі місця як в державних, так і в приватних установах.

Одне з перших згадувань словосполучення "велика школа" походить ще з епохи Відродження. У XV столітті цим терміном називали неуніверситетські навчальні заклади, такі як Мовний Колегіум, заснований 1517 року в Льовені та королівський коледж створений у 1530 році в Парижі [3]. Система "великих шкіл" також отримала свій розвиток і в інших франкомовних країнах, включаючи Марокко і Туніс.

Видатні історичні постаті французької Революції, такі як Наполеон Бонапарт (військова школа Брієнн), Лазар Карно (школа інженерії, Мезьєр) також в свій час навчалися в училища, які згодом отримали статус Великих шкіл. Близько в один час було засновано політехнічну школу (1794 р.) відомим математиком Гаспар Монж та Вищу нормальну Школу політиком Жозефом Лаканаль. У зв'язку з реформами, що відбулися після революції, деякі факультети відокремилися від університетів і стали самостійними школами. Наприклад, старі факультети медицини і права були переформовані як Вища школа права і Школа медицини [6].

Перші великі школи були створені Державою в середині XVII століття з необхідністю надання технічних кадрів військовим і великим державним органам, таким як: збройні сили Франції, гірнична справа, телекомунікації, вод і лісів, сільського господарства та ін. Фактично, до 1795 р. університети були єдиним типом ВНЗ у Франції. У зв'язку з необхідністю фахових працівників було засновано Вищі політехнічна школа, Школа доріг і мостів, Вища школа Сен-Сір, військово-морська Вища школа. До цього списку уже на початку XIX століття було додано Школу мистецтв і ремесел, Вища школа Телекомунікацій (Télécom ParisTech) [4].

Якість освіти у великих школах була на високому рівні. Словосполучення "студент Вищої школи" стало дуже престижним, адже платне навчання міг дозволити собі не кожен. Згідно з законом від 10 липня 1934 року звання дипломованого інженера гарантується доплатою до заробітної плати. В 1973 році була створена так звана асоціація – Конференція великих шкіл. Її основною метою було сприяння розвитку та просування Вищих шкіл та її представників, а також збільшення їх кількості. Вищі школи школи добре відомі не лише у Франції, але і на міжнародному рівні. Адже їх випускники займають керівні посади найбільших компаній як світових, так і національних [5].

В наш час переважна частина великих шкіл підпорядковується міністерству народної освіти. Створення перших вищих шкіл було ще до Французької революції, коли була заснована так звана перша Гірська школа (École nationale supérieure des mines de Paris) в 1783 році. Її основним завданням є підготовка еліти інженерів для індустрії, особливо, в області енергетики і добувної промисловості. Гірська школа була заснована 1778 року при французькому Монетному дворі, коли король Луї XVI вирішив ввести посаду голови мінералогії і металургії. Це дало початок Школі гірської промисловості, що відкрилася п'ять років опісля в 1783 році і влаштованою на зразок шкіл по будівництву доріг і мостів, які діяли в Парижі з 1747 року і мали великий успіх. Згідно з рейтингом інженерних шкіл Франції, Гірська школа Парижу посідає третє місце серед Вищих інженерних шкіл Франції, поступаючись лише Політехнічна Школа та центральна Школа Парижу (École polytechnique, École centrale Paris).

Створення Політехнічної Школи під час Французької революції відбулося через конфлікт різних наукових бачень ВНЗ. Враховуючи потреби економічного розвитку для задоволення державної політики та розширення бізнесу було розроблено нові напрямки навчання: електрика, хімія, інформатика.

У XX столітті деякі школи створюються спеціально для задоволення певних соціальних потреб. У 80-ті роки, щоб демократизувати доступ до інженерних професій, з'явилися нові інженерні вищі школи. В рамках спеціальних ініціатив були засновані вища школа моди та дизайну, школи управління, перший з яких були створені в кінці XIX століття і залежали в основному від торгово-промислової палати та промисловості. Диплом випускника інженерної школи залежить від її ступеня освіти: затверджені міністерством (сільського господарства, промисловості, оборони) і приватні навчальні заклади. У всіх випадках, більш-менш важливою частиною їхнього бюджету являються власні ресурси, до яких входить плата за навчання, науково-дослідні контракти, безперервна освіта. Це пояснює

їх значну автономію у визначенні інституційних стратегій, в політиці галузі освіти. У кожній вищій школі склалася своя культура, в якій місцевість та соціальне оточення грають важливу роль. Залежно від методів їх вербування (студентів зараховують лише після бакалаврат або після підготовчих класів великих шкіл, здавши при цьому вступні іспити) школи є частиною ієрархії, яка має свою систему. Кожна школа, щоб вирізнити себе з-поміж інших, намагається досягти якомога вищого рівня, показати свою особливість за допомогою своєї географічної прив'язки, торгових спеціальностей, педагогіки, відносини з компаніями, міжнародних академічних партнерств тощо.

Сучасні соціальні зміни збільшити цю відносну самостійність у зв'язку з ослабленням основних підсистем, у тому числі національних. До існування Європейського союзу французька модель великих шкіл працювала на майже замкнутому ринку. Випускники вищих шкіл переважно просувалися по кар'єрі у великих компаніях або французьких інститутах. Після утворення єдиного Європейського простору (початок 90-х років) великі міжнародні компанії, в основному приватні, та державні установи інших країн пропонують більш різноманітні можливості для працевлаштування. Як показано в рекламних матеріалах на сайтах вищих шкіл, вони змушені відповідати цим подіями, щоб отримати більше в конкуренції один з одним та із зарубіжними університетами.

Для того, щоб зберегти свої позиції, великі школи змушені постійно адаптувати свої навчальні програми для соціального розвитку. Ми пропонуємо модель аналізу розвитку даних навчальних закладів для розуміння організації навчальної програми у великих французьких школах сьогодні. Відомий англійський педагог Базіль Бернштейн займався дослідницькою діяльністю в сфері вищої освіти, зокрема розробкою навчальних програм, підготовчими курсами для студентів Вищих шкіл Франції [2]. Як соціальний педагог, велику увагу він також приділяв економічним та соціальним змінам, які мали великий вплив як на розвиток великих шкіл, так і на вищу освіту в цілому.

Під впливом економічних і соціальних змін, основні французькі вищі школи отримали більшу автономію в управлінні та політиці підготовки кадрів. Часті державні реформи, вплив великих національних компаній, розробка організації армії це лише частина факторів, які змусили вищі школи бути більш варіативними та йти в ногу із соціальними змінами. Висококваліфікований підбір затребуваних спеціальностей та кваліфікацій при підготовці майбутніх кадрів, дав можливість бути більш конкурентоспроможними на ринку праці. Такі швидкі зміни в організації навчального процесу призвели та підборі спеціальностей зіграли свою роль. Вищі школи стали відрізнитися від інших ВНЗ, проявили свою особливість в підборі студентів (набір студентів проводився через складні вступні екзамени та оплату за навчання).

Загальний висновок: Отже, з аналізу етапів створення, розвитку та визначення спільних рис між Вищими школами та університетами Франції можна зробити наступні висновки:

- 1) великі школи стали прикладом сучасних вищих навчальних закладів;
- 2) великі школи постійно проводили зміни в організації навчальної програми (академічна відкритість, адаптація до нових професійних вимог, сертифікацій і т.д.);
- 3) незважаючи на свою унікальність та автономність, вищі школи постійно перебували в соціальних взаємодіях з лідерами інших ВНЗ, студентами, науковцями та іншими зацікавленими сторонами (роботодавці, інституційні партнери).

Перспективи подальших розвідок. З'ясування розвитку університетського сектору вищої освіти Франції, виявлення в них певних тенденцій і проблемних аспектів

Література:

1. Дрожжина Т.В. Освітня система Франції: сучасний погляд / Т.В. Дрожжина. – К.: Управління школою. – № 5(269), 2010.
2. Denis Lemaître. Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein / Denis Lemaître //Revue française de pédagogie. – 2009. – №166.
3. Eugène Jarry, Les écoles de l'Université d'Orléans, leur topographie, société archéologique et historique de l'Orléanais.
4. Jacques Attali. Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. 1998,

5. Pierre Bourdieu, Monique de Saint Martin, La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps, Paris, Minuit, 1989.
6. René Grevet, L'Avènement de l'école contemporaine, Lille, 2001.

УДК 37.031.2: 437.3

ВАЛЕНКЕВИЧ О. В.

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглядаються основні аспекти музейної педагогіки, її становлення та розвиток, напрями сучасних досліджень у галузі музейної педагогіки.

Ключові слова: музейна педагогіка, дитячий музей, освітня система, програма діяльності музею та школи.

В статье рассматриваются основные аспекты музейной педагогики, ее создание и развитие, направления современных исследований в области музейной педагогики.

Ключевые слова: музейная педагогика, детский музей, система образования, программа деятельности музея и школы.

The article describes main aspects of museum pedagogic, its creation and development, the branches of modern researches in the field of museum pedagogic.

Keywords: museum pedagogic, children museum, system of education, activities programs of museum and school.

Сучасна музейна педагогіка розвивається в руслі проблем музейної комунікації і спрямована, в першу чергу, на вирішення завдань активізації творчих здібностей особистості. З цією метою розробляються різноманітні методики роботи з відвідувачами, які змінюють їх роль і позиції в музейно-педагогічному процесі. Незважаючи на утвердження ідей диференційованого підходу до різних категорій відвідувачів, основна увага музейної педагогіки зосереджена на дитячій та підлітковій аудиторії. Тому провідною тенденцією музейної педагогіки стає створення багатоступеневої системи музейної освіти, розроблення й запровадження у практику навчальних експозицій.

Різні аспекти музейної педагогіки знайшли своє відображення у роботах Т.Белофастової, І.Довжук, О.Караманова, Т.Лисенко, А.Лункова, І.Медведевої, Т.Митрофанової, С.Михайличенко, С.Пивовар, Н.Пусепліної, Р.Силко, В.Снагощенко, Н.Соколової, Б.Столярова, Л.Чирич, М.Юхневич та ін.

Музейна педагогіка є наукою, що вивчає всі аспекти використання музеїв та виставлених у них колекцій для виховної та освітньої діяльності. Наприклад, у межах музейної педагогіки розв'язуються дидактичні та методичні проблеми, займаються створенням спеціалізованих виставок (дитячі музеї, музеї для молоді), готуються особливі експонати для шкіл, навчальний матеріал, працюють «майстерні» в музеї та ін.

Музей і освіта метою своєї діяльності вважають виховання почуття патріотизму, свідоме ставлення до надбань світової та вітчизняної науки і культури; розвиток мислення, творчих здібностей та практичних навичок, стимулювання творчої активності особистості. Музейна педагогіка є посередником між музеєм та школою, сприяє створенню ефективного навчального середовища, формуванню в учнів емоційно-ціннісного ставлення до знань [1].

Становлення та розвиток музейної педагогіки пов'язані з іменами багатьох німецьких педагогів і музейних діячів. Наприклад, Г. Керштейнер розробив концепцію музейної експозиції, яка має бути побудована за педагогічним принципом, бути орієнтованою на здійснення наочності навчання, стимулювати активність відвідувача у процесі сприймання матеріалу. Учений Г. Фройденталь розробив спеціальну методику роботи з учнями, що включає підготовку дітей до відвідування музею та закріплення набутих там знань і вражень на уроці. У цій методиці головна роль відводиться шкільному вчителю. Учений А. Рейчвейн пропагував ідею створення спеціалізованих експозицій для дітей, побудованих за принципом

музеїв-майстерень, де дитина має можливість самостійно творчо працювати. Таким чином, ще в довоєнній Німеччині були розроблені й запроваджені у практику важливі музейно-педагогічні ідеї, а згодом з'явився й сам термін, що позначав спочатку особливий напрям діяльності музею – участь у навчально-виховному процесі школи, створення освітніх програм для дітей [6].

Поняття «музейна педагогіка» було сформоване та введене в науковий понятійний апарат на початку ХХ століття в Німеччині. Його розвиток пов'язаний з іменами А. Ліхтварка, А. Рейхвена, Г. Фройденталя. Спочатку воно трактувалося як напрямок музейної діяльності, орієнтований переважно на роботу з учнями. На конференції «Музей як освітній і виховний заклад» (Мангейм, 1913), А. Ліхтварк першим сформулював ідеї про освітнє призначення музею і запропонував новий підхід до відвідувача як учасника діалогу. Реалізуючи на практиці метод музейних діалогів, він уперше обґрунтував роль посередника, який допомагає відвідувачеві в спілкуванні з мистецтвом, розвиваючи здатність бачити і насолоджуватися художніми творами (згодом такий посередник і отримав ім'я музейного педагога) [7].

Як особлива галузь знань і досліджень музейна педагогіка починає формуватися в 1960-ті роки. Цьому сприяли процеси зростання соціальної ролі музейної педагогіки в суспільстві і його демократизації, завдяки чому робота з аудиторією перестала розглядатися як другорядна. Великий внесок у розвиток музейної педагогіки на другому етапі внесли німецькомовні країни, де з'являється ряд музейно-педагогічних центрів: робоча група музейної педагогіки (спочатку «Музейна школа» у Східному Берліні (1963) з власним друкованим органом «Школа і музей в єдиній освітній системі НДР»; Зовнішня служба державних музеїв Пруської культурної спадщини в Західному Берліні (1961); Зовнішня служба Кельнських музеїв (1965); художньо-педагогічний центр Німецького національного музею в Нюрнберзі (1965); музейно-педагогічний центр у Мюнхені (1971), який видає журнал "Школа і музей" та інші. Діяльність центрів, яка носила в основному практичний характер, призвела до активізації наукових досліджень, що й зумовило появу згодом нової науки. Для формування уявлення про предмет музейної педагогіки та її понятійного апарату важливе значення мала дискусія, що відбулася в 1970-1980 р. У ній взяли участь провідні західнонімецькі музеєзнавці Р. Ромедер, А. Кунц, В. Клаузевиц та інші. Її основним підсумком стало розширене трактування музейної педагогіки та усвідомлення її зв'язків з дослідницькою, експозиційною, накопичувальною роботою музеїв. Але дослідження цього періоду виявили й розбіжності у розумінні суті дефініції музейної педагогіки.

Однак не лише в Німеччині розглядався зв'язок між навчанням і відвідуванням музею. Одночасно в інших країнах світу розвивалися та закріплювалися ідеї запровадження та розвитку музейної педагогіки. Так, Американська асоціація музеїв розвиває ідею про комунікативну модель музею. В Англії відомі наукові доробки освітян Ч. Гіббса-Смітта, А. Вітліна, Г. Осборна, які розвивали ідею естетичного виховання дітей в музеях. Проблема розвитку музейно-педагогічної діяльності стала предметом ґрунтовних досліджень вітчизняних і російських психологів, педагогів, методистів (Т. Белофастової, Г. Брейса, Л. Гайди, Л. Іващенко, О. Караманова, О. Козлова, Ф. Левітаса, К. Левікіна, Р. Маньковської, І. Медведєва, Т. Пономарьова, С. Пшеничної, Б. Райкова, Б. Столярова, В. Хербста, М. Юхневича та інших учених). Їхні праці присвячені історії та розвитку музейної педагогіки в Україні, розробці навчальних музейно-педагогічних програм, формам і методам роботи музеїв з учнями. Використання сучасних інформаційних технологій у музеях розглянуто у працях К. Кобцева, М. Рутинського, О. Стецюк, Л. Шляхтіної, Т. Юрєнєвої та інших учених [1].

У Росії поняття музейної педагогіки почало вживатися з початку 1970 років і поступово отримувало все більшого поширення. Внесок у розвиток цього процесу зробив А.М. Розгін, заявивши у 1982 році на конференції в Іваново «Музей і школа», що створення такої наукової дисципліни, як музейна педагогіка, що знаходиться на межі цілого комплексу наук, нині видається нагальним практичним завданням. Її виділення у самостійну наукову дисципліну було продиктовано необхідністю теоретичного осмислення освітньої діяльності

музеїв та підвищенням їх якісного рівня на основі досягнень суміжних наук. Для розробки музейної педагогіки були серйозні історичні передумови. По суті, російська теорія музейної педагогіки почала формуватися в кінці XIX – на початку XX століть, отримавши найповніше обґрунтування у працях основоположників російської екскурсійної школи (Н. А. Гейніке, І.М. Гревса, Б. Є. Райкова) і прихильників широкого використання з метою освіти шкільних і дитячих музеїв (М. В. Новоруський, В. Коховський, М. С. Страхова, М. А. Флеров, Ф.І.Шміт, М. Д. Бартрам, А.У. Зеленко), а також у цілісній системі естетичного виховання за допомогою художніх музеїв, створеної А.В. Бакушинским і його послідовниками. У період становлення музейної педагогіки у 1980-х роках її теорія збагатилася концепцією нового педагогічного мислення, в основі якого лежали ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти через звернення до світової культури, історії, духовних цінностей, що стало особливо актуальним [7].

Визначаючи особливості реалізації методів і прийомів музейної педагогіки, розглянемо досвід деяких зарубіжних країн. Вагомі здобутки в галузі музейної освіти належать США, де проведення уроків у музеях належить не тільки до академічної сфери, а й до неформальної освіти. Це узгоджується з провідними напрямками роботи американських музеїв з відвідувачами. Серед таких напрямів культурний, реакційний та освітній (для забезпечення завдань шкільної освіти і пов'язаних з ними практичних цілей та професійного рівня в галузі мистецтва).

В американській моделі акцентовано увагу на слові «дитячий» та звертається увага на ігровий аспект. Тому першочерговим завданням американських музейних педагогів є занурення дитини в стихію гри та пригод, що допомагає непомітно для себе набувати знань і робити відкриття. Таким чином, на першому плані знаходяться ігрові методи. Прикладом такого підходу можна вважати експозицію одного з найстаріших музеїв світу – Бостонського дитячого музею під назвою «Дім дідуся та бабусі», а також експозицію «Загадки історії» дитячого музею міста Індіанаполіс, де представлені дерев'яна халупа переселенців (1830), міська вулиця початку XX ст., діюча карусель кінця XIX ст.

У європейській моделі музейної педагогіки роблять акцент на слові «музей». На відміну від американської моделі, важливого значення надають не лише освітній, а й музейній цінності експонату. Не до всіх експонатів можна доторкнутися руками, а екскурсовод або музейний педагог виконують керівну роль на такому занятті. Для європейських музеїв провідною є ідея занурення до історичної реальності, відповідного культурного контексту.

Проекти надають можливості дітям через проникнення у створену реальність, атмосферу присутності в іншому середовищі відчувати себе причетним до власної та світової історії та культури. Так, у музеях Франції головну увагу приділено логіко-аналітичному та емоційно-особистісному сприйманню старшокласників і студентів у музейному середовищі. Музей Д'Орсе випускає методичні листи, що містять розділи, присвячені меті й завданням екскурсії, методичні рекомендації та список рекомендованої літератури, плани відвідування музею. Все це супроводжується коротким аналізом включених до експозиції предметів.

Англійська школа відома ідеями Ч.Гіббса-Смітта, А.Вітліна, Г.Осборна. Зміст головного напрямку її діяльності полягає в запровадженні естетичного виховання дітей у музеях (т.зв. «галерейна освіта») [2].

У багатьох європейських країнах розроблено комплексні програми діяльності музею і школи та інших освітніх закладів. Так, статистика свідчить, що в музеях Голандії, Данії, Англії, Німеччини, Польщі найбільш потенційні групи відвідувачів - це учнівська молодь і студенти (понад 70%), які приходять до музею разом зі своїми педагогами. У музеях не лише презентуються виставки, тут проходять уроки історії, образотворчого мистецтва, малювання, пластики тощо. Так, наприклад, у Британському музеї групи дітей різного віку приходять на уроки. Усі розуміють значення місця, де відбувається урок. Учні дотримуються певних правил, які формуються роками. Видно, що похід до музею не є для цих дітей тяжким випробуванням чи інтелектуальним подвигом. З раннього дитинства в них закладається думка, що відвідувати музей – це цілком природньо. У нашій країні ситуація дещо інша,

оскільки вчителі не завжди мають можливість використовувати елементи музейної педагогіки на своїх уроках.

Застосування сучасних технологій у музейній педагогіці потребує практичної реалізації досвіду усього культурно-освітнього потенціалу музею, своєрідної “трансляції” інформації, яка зосереджена у музейних експонатах. Умовами цього є підвищення значення музейного предмета як своєрідного символу тієї чи іншої епохи, культури. Очевидно, що такий підхід сприятиме розширенню світогляду учнів, вихованню людей, здатних активно пізнавати та розуміти оточуючий світ, відчувати глибину світової та національної культури.

У ході музейно-педагогічного діалогу з’являється можливість продемонструвати, як саме триває процес пошуку та інтерпретації інформації про кожний музейний експонат, як впливають на його розуміння індивідуальні особливості та властивості пам’ятки історії, як слід організовувати роботу з музейним експонатом з метою збільшення його емоційного впливу. Музей є унікальним засобом навчання та виховання: цінні експонати дають можливість безпосередньо доторкнутися до навчального матеріалу, що вивчається на уроках історії, українознавства. Емоційні враження після побаченого сприяють виконанню освітніх та виховних завдань навчального закладу, педагога [5].

Музей і школа в меті своєї діяльності традиційно мають багато спільного: вони прагнуть виховувати почуття патріотизму, свідоме ставлення до надбань світової та вітчизняної науки і культури; розвивати мислення, творчі здібності та певні практичні навички, стимулювати творчу активність особистості тощо. Проте сьогодні музейна педагогіка ще маловивчена, потрібна єдина скоординована система, можливо новий виокремлений предмет у школі. Потрібно впроваджувати в освіту засоби музейної педагогіки. Музей у сучасному світі є не лише місцем збереження, обліку та вивчення пам’яток культури. Сьогодні музей – це культурно-освітній заклад, який ставить перед собою, окрім специфічних професійних завдань, також широкі наукові, просвітницькі, науково-освітні, естетичні та виховні завдання.

Література

1. Велика Л.П. Музейне експозиційне мистецтво / Л. П. Велика. – Х.: ХДАК, 2000. – 160 с.
2. Гайда Л. А. Музей у навчальному закладі / Л. А. Гайда. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с.
3. Ганнусенко Н., Ляпін О., Мацейків Т. Шкільні музеї: посібник для вчителя./ Н.Ганнусенко та ін. – К.: Рад. школа, 1991. – 110 с.
4. Дерик Р.А. Музей – історичний скарб народу. Методичний посібник./ Р.А.Дерик. – Ужгород: Гражда, 2007. – 68 с.
5. Кедрина Т.А. Музей и школа./ Т.А.Кедрина. – Москва: Просвещение, 1985.
6. Маньковська Р.В. Музейництво в Україні./ Р.В.Маньковська. – К.: Інститут історії НАНУ, 2000. – 140 с.
7. Мезенцева Г.Г. Музеєзнавство./ Г.Г.Мезенцева. – К.: Вища школа, 1980. – 120 с.
8. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях)/ Є.М.Павлютенков. – Х.: Вид.група «Основа», 2008. – 128 с.
9. Цибко С. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі / С. Цибко // Директор школи (Шкільний світ). – №3, березень 2011. – С.91-93.
10. Юрєнева Т.Ю. Музей в мировой культуре. / Т. Ю. Юрєнева.– М.: Русское слово, 2003. – 532с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОСТІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

В статті обґрунтовуються педагогічні умови успішності інструментально-виконавського навчання студентів мистецьких факультетів, З'ясовано, що музична освіта виступає культуротворчим середовищем, яке формує майбутнього вчителя як успішну особистість, виявляє і розвиває музичні здібності і задатки, визначає систему знань, цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур. Розглянуто комплекс методів, що відображають різні аспекти, сутнісні ознаки інструментального навчання студентів, пріоритет виконавської діяльності як засобу послідовного набуття умінь і навичок. Комплексне застосування цих методів забезпечує ефективність й різноманітність індивідуальних занять на всіх етапах інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: педагогічні умови, вчитель музичного мистецтва, культурно-освітнє середовище, форми і методи навчання.

В статье обосновываются педагогические условия эффективности инструментально-исполнительского обучения студентов художественных факультетов, Установлено, что образование выступает культуротворческой средой, формирует будущего учителя как успешного профессионала, выявляет и развивает музыкальные способности и задатки, определяет систему знаний, ценностей и ценностных ориентаций, воспитывает уважительное отношение к культуре своего народа и других культур. Рассмотрен комплекс методов, отражающих различные аспекты, сущностные признаки инструментального обучения студентов, приоритет исполнительской деятельности как средства последовательного приобретения умений и навыков. Ценность данных методов для практики инструментального обучения состоит в развитии: рефлексии (умение объективно анализировать свои действия и поступки с точки зрения их соответствия цели и условиям учебно-исполнительской деятельности), внутренний план действий (умение планировать и осуществлять в уме, про себя, различные действия согласно поставленным исполнительским задачам), способности быстро оценивать музыкальные произведения и качество их исполнения. Комплексное применение этих методов обеспечивает эффективность и разнообразие индивидуальных занятий на всех этапах инструментальной подготовки учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: педагогические условия, учитель музыкального искусства, культурно-образовательная среда, формы и методы обучения.

In the article the pedagogical conditions which promises more effective instrumental-performing education students of art faculties established that education acts kulturotvorcheskoj environment, shaping the future of the teacher as a successful professional, identifies and develops the musical abilities and inclinations, defines a system of knowledge, values and values, fosters respect for his culture and other cultures. The complex of methods that reflect different aspects of the essential features of the instrumental training of students, the priority of performing activity as a means of sequential acquisition of skills. The value of these methods for the practice of instrumental teaching is to develop: reflection (the ability to objectively analyze their actions and deeds from the point of view of their compatibility with the purpose and the conditions of training performance), the internal plan of action (the ability to plan and implement in mind, myself, different actions according to the set performing the tasks), ability to quickly evaluate a musical work and the quality of their performance. Integrated application of these methods ensures the effectiveness and diversity of individual lessons at all stages of the instrumental teacher training music.

Keywords: pedagogical conditions, the teacher of musical arts, cultural and educational environment, forms and methods of teaching.

Сучасна потреба у якісних педагогічних кадрах значно підвищує вимоги до вузівської підготовки майбутніх фахівців. Вища школа покликана забезпечити умови для становлення особистості, здатної позитивно ставитися до професії педагога і творчо працювати в обраній професійній галузі. Формування такої особистості потребує цілеспрямованих зусиль усього колективу вищої школи, орієнтованих на створення інтелектуально-емоційної і духовно-

моральної атмосфери, де кожен студент бачив перед собою приклад моральності, духовності, професійної відповідальності й обов'язку в особі професорсько-викладацького складу. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що розв'язання означеної проблеми пов'язане з пошуком оптимальних педагогічних умов, що забезпечують якість та результативність фахової підготовки майбутніх учителів, формування в них відповідних умінь і навичок як показника професіоналізму і майстерності.

Мета статті – визначити педагогічні умови успішності інструментально-виконавського навчання студентів мистецьких факультетів.

Питання визначення і обґрунтування педагогічних умов є важливим для кожного наукового дослідження, в зв'язку з чим воно розглядається у багатьох наукових працях. Різні тлумачення поняття «умова», які мають багато спільного, надаються у довідниковій літературі. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» під редакцією Л.Львічова зазначається, що «умова – це філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує [9, с. 482]. У педагогічному словнику С.Гончаренка педагогічні умови визначаються як певна обстановка чи обставина, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [1, с. 97].

Крім цього існують інші визначення цього поняття. Зокрема педагогічні умови визначаються як: сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання (О.Федорова); як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В.Манько); чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: зовнішні – позитивні відносини викладача і учня, об'єктивність оцінки навчального процесу, місце навчання, приміщення, клімат тощо; внутрішні (індивідуальні) – індивідуальні властивості учнів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) (А.Алексюк, П.Підкасистий); сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (О.Бражнич). Для нашого дослідження важливим є визначення Н.Сури, яка розуміє під «педагогічними умовами» певну сукупність елементів освітнього середовища – факторів, що сприяють ефективній оптимізації процесу навчання, успішному досягненню поставленої задачі [6, с.190-192].

В контексті сказаного, вважаємо за необхідне визначити однією з педагогічних умов підвищення ефективності інструментального навчання студентів створення у вищому навчальному закладі педагогічно керованого культурно-освітнього середовища. Дана умова є надзвичайно важливою, адже в наш час, становлення особистості вчителя музичного мистецтва «знаходиться у прямій залежності з процесами її етнічної і культурної ідентифікації і має спрямовуватись на формування її як людини культури, яка, створюючи культуротворче естетико-розвиваюче середовище своєї професійно-педагогічної діяльності, сама збагачується в ході цього процесу у професійному, художньо-естетичному та особистісному плані» [4, с. 97].

Створення педагогічно керованого культурно-освітнього середовища на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти вимагає відношення до виховного суб'єкта як здатного до культурного саморозвитку і самовдосконалення; відношення до педагога як посередника між вихованцем і культурою, готовим ввести його в світ культури, підтримуючи його; відношення до освіти як до культурного процесу, основу якого складають особистісні змісти, діалог і співробітництво учасників процесу; діалог і творчість як засіб розвитку людини культури. Тому освіта і виховання мають втілювати в собі найвищі культурні смисли.

Сучасні українські вчені Г.Масол, О.Рудницька, О.Олексюк, О.Отіч, О.Щолокова розглядають мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного

розвитку людства, а вчителів та учнів – не тільки як споживачів, а й як творців культури. Завдяки широкому спектру художніх засобів, мистецька освіта транслює естетичні ідеї в культуру сучасності; формує світогляд учнів та студентів через розвиток у них естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно-вираженого смислу особистості, що сприяє збереженню й оновленню національних художніх традицій, з одного боку, а з іншого – забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватися у світовому культурному просторі. На переконання Н.Мозгальової, «музична освіта виступає культуротворчим середовищем, яке формує майбутнього вчителя як успішну особистість, виявляє і розвиває музичні здібності і задатки, визначає систему знань, цінностей і ціннісних орієнтацій, виховує шанобливе ставлення до культури свого народу та інших культур». В даному контексті особистість вчителя музики виступає суб'єктом культури, а це означає, що вона є істотою творчою і прагне до культурного перетворення педагогічної діяльності. Механізмом забезпечення культурно-освітнього середовища виступає таке спрямування мистецької освіти, яке долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення.

З останнього випливає, що ефективність культурно-освітнього середовища значно підвищиться, якщо буде здійснюватися цілеспрямоване педагогічне керівництво ним. Більшість науковців розуміють керівництво як регулювання певної системи з метою досягнення бажаного результату. Це такий вплив на об'єкт, який обраний з багатьох можливих впливів з урахуванням поставленої мети і стану об'єкта. Педагогічне керівництво, на думку О.Ростовського, виражає сутність, характер і функціональний аспект роботи вчителя, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Автор наголошує, що педагогічне керівництво не самоціль, а доцільний засіб досягнення мети [8, с. 81-83]. У контексті дослідження, його сутність полягає у доцільній організації культурно-освітнього середовища, яка здійснюється на основі співвіднесення стратегічних, тактичних і оперативних завдань. Керування виступає способом регулювання зв'язків між елементами культурно-освітнього середовища і включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і коригування, аналіз результатів. Також воно повинно передбачати ті зміни, які відбудуться завдяки педагогічному впливу. Складність педагогічного керівництва в інструментальному класі є лише свідченням його важливості для виконавського розвитку студентів.

Аналіз педагогічної спадщини корифеїв виконавського мистецтва (Ф.Бузоні, К.Ігумнова, Я.Мільштейна, Л.Ніколаєва, Г.Нейгауза та ін.) засвідчив що, висвітлюючи різні проблеми формування виконавської майстерності, вони прямо чи опосередковано викладали погляди на важливість педагогічно керованого культурно-освітнього середовища. Можна стверджувати, що їх практичній діяльності було притаманно культивування естетичної взаємодії вчителя і учня – як мистецтва творчого спілкування і партнерства, як особливої сфери педагогічного сприяння розвитку учня, що виходить за межі звичайного стандартизованого спілкування в інструментальному класі і характеризується вмінням педагога створювати особливий «емоційний фон», «духовну енергетику», бути культурним еталоном та «творчим акумулятором» учнів. Педагогічні установки названих майстрів і сьогодні вважаються провідним орієнтиром створення культурно-освітнього середовища у мистецьких закладах освіти.

Однією з умов досягнення максимальних результатів студентів в інструментальних класах є оптимальне поєднання ефективних методів і прийомів, що віддзеркалюють специфіку професійної діяльності вчителів музичного мистецтва. Особливість музичної освіти і, зокрема навчання гри на віолончелі, полягає в тому, що найпоширенішими формами організації навчання є індивідуальні заняття, які містять у собі великий потенціал для професійного та виконавського розвитку. «Індивідуальне навчання, на думку П.Косенко – як

специфічна форма навчання музично-виконавських дисциплін, притаманне навчанню в галузі мистецтва взагалі і передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, рівня їх підготовки, світогляду, потреб, уподобань та інтересів» [3, с. 28].

Чільне місце серед індивідуальних дисциплін займає основний музичний інструмент, адже якість виконання музичних творів перед дитячою аудиторією є одним із показників педагогічної майстерності вчителя. Саме цей фактор сприяє зміцненню авторитету вчителя як музиканта, пропагандиста усього найкращого, що створено у музичному мистецтві. Д.Кабалевський наголошував, що живе виконання на уроці музики в школі створює емоційно забарвлену атмосферу, дозволяє, при необхідності, повторити будь-який епізод та обговорити його. Крім того, граючи на музичному інструменті, вчитель служить гарним прикладом для своїх вихованців, показуючи на практиці, як важливо самому вміти виконати твір [2, с. 40]. Отже, навчання гри на музичному інструменті в педагогічному вузі спрямоване на виховання фахівця широкого профілю, що вимагає використання в педагогічній практиці різноманітних методів і форм навчання.

В перекладі з грецької термін «метод» означає шлях, спосіб пізнання. У довідниковій літературі методи визначаються: як способи спільної діяльності вчителя і учнів, між якими існує тісний взаємозв'язок і взаємовідповідність, спрямованість на розв'язання навчальних завдань [5, с. 74]; як сукупність відносно однотипних прийомів, операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності підпорядкованих вирішенню конкретних завдань [1, с. 78]. Під методами інструментального навчання розуміємо сукупність прийомів, операцій практичного і теоретичного освоєння знань, вмінь і навичок в галузі виконавського мистецтва, підпорядкованим сучасним вимогам до підготовки вчителів музичного мистецтва.

В практиці інструментально-виконавського навчання широко застосовуються методи, запропоновані відомим педагогами та виконавцями-інструменталістами, зокрема: читання з аркушу (О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз); ескізного ознайомлення з музичним матеріалом (Г.Нейгауз, Г.Ципін); цілісного огляду твору, (Г.Нейгауз, С.Фейнберг, Г.Коган, М.Фейгін, Г.Ципін); наочного показу (Й.С.Бах, Ф.Ліст, Л.Ніколаєв, К.Ігумнов); інтонаційної підтримки (Г.Нейгауз, В.Щапов); асоціативних зв'язків (К.Ігумнов, Г.Нейгауз, Я.Зак), наведення (Б.Асаф'єв); уявної аудиторії (А.Гольденвейзер); індивідуально-групового навчання (Г.Бюллов, А.Шнабель, Л.Ніколаєв). Функція даних методів полягає у трансформації частини музично-теоретичних знань студентів у виконавські навички, забезпечуючи при цьому можливість виконавської реалізації художнього задуму композитора.

В практиці інструментального навчання у вищих навчальних закладах часто застосовуються основні методи, запропоновані Д.Кабалевським, а саме: метод роздумів про музику з подальшим узагальненням, метод емоційної драматургії, метод «запобігання» вперед і «повернення» до вже вивченого [2]. Досить часто на індивідуальних заняттях викладачі використовують методи акторської майстерності К Станіславського: метод фізичних дій – ставить в центр репетиційних пошуків «винайдення боротьби в кожному найменшому «атомі» сценічної дії, доведення цієї боротьби до конкретно відчутій, матеріальній, фізичній схватки»; метод дієвого аналізу веде від цілого до часткового, від крупних, значних явищ і подій – до незначних; величезна увага приділяється етюдним імпровізаційним пробам» [7, с. 132-133]. Цінність даних методів для практики інструментального навчання полягає у розвитку: рефлексії (вміння об'єктивно аналізувати свої дії і вчинки з точки зору їх відповідності меті та умовам навчально-виконавської діяльності), внутрішнього плану дій (вміння планувати і здійснювати в розумі, про себе, різні дії відповідно до поставлених виконавських завдань), здатності швидко оцінювати музичні твори та якість їх виконання.

Урізноманітнювати й активізувати заняття в інструментальному класі допоможе створення аудіо та відеотеки концертних виступів і педагогічної практики студентів. Виконуючи функцію «наочного посібника», вона слугуватиме розвитку умінь спостерігати та аналізувати, робити обґрунтовані висновки і оцінки щодо власного виконання, ефективності застосованих на практиці методів. Перевагою відеозапису, серед інших видів

наглядності є можливість багатократного перегляду уроку, паралельного коментування змісту, аналізу структури уроку, використаних прийомів, мови. Відеозапис концертного виступу відомого виконавця або самого студента дасть можливість сформулювати уявлення про еталони виконавства, виконавський стиль, манеру, а також дозволить визначити рівень виконавського розвитку студентів та їх готовність до концертної діяльності в загальноосвітній школі.

Проблема обґрунтування і визначення інноваційних методів інструментального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальною для сучасної наукової практики. Так, у дисертаційних дослідженнях вченими запропоновано низку інноваційних методів навчання: виконавського паліативу і виконавської фасилітації (Н.Мозгальова); взаємозбагачувальний діалог, інверсії, синектики, синестезії (Пан На); евристичних запитань та евристичних ситуацій (О.Ролінська); тембрового наведення, тембрового збагачення, тембрової змістовності, тембротворчості, темброво-слухового контролю (Цяо Лін); наслідування відомої особистості, міжгрупового художньо-аналітичного діалогу, стимулюючого оцінювання, зацікавленості в результатах колективної художньо-аналітичної діяльності (Чжан Цзе). Всі вищеперераховані методи відображають різні аспекти, сутнісні ознаки інструментального навчання студентів, пріоритет виконавської діяльності як засобу послідовного набуття умінь і навичок. Комплексне застосування цих методів забезпечує ефективність й різноманітність індивідуальних занять на всіх етапах інструментальної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Подальшого вивчення потребують шляхи впровадження кожної з визначених педагогічних умов, а також технології інструментально-виконавського навчання майбутніх педагогів-музикантів.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кабалецкий Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалецкий. – М., «Просвещение», 1989. – 187 с.
3. Косенко П.Б. Методика особистісно-орієнтованого навчання гри на муз.інструменті майбутнього вчителя музики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02./ П.Б. Косенко. – К., 2009. – 198 с.
4. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / О.М. Отич : [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
5. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие / [авт. сост. Л.В. Мардахаев]. – М. : Издат.центр «Академия», 2002. – 368 с.
6. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність : головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування/ Н.А. Сура // Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка. – 2003. – № 4 (60). – С. 190-192.
7. Ремез О. Мастерство режисера. Пространство и время спектакля / О.П. Ремез. – М., 1983. – С.132-133
8. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

ІСТОРИЧНО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ АНАЛІЗУ ПАТРІОТИЗМУ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ СУСПІЛЬСТВА

В даній статті автор аналізує сучасні наукові підходи формування патріотичних цінностей особистості, що сприяють вихованню в сучасному поколінні патріотичних почуттів, активної громадянської позиції молодій людині. Характеризується процес формування патріотичних цінностей, визначаються його складові – цінність, моральність, патріотизм. У статті досліджується процес патріотичного виховання сучасної молоді, процес, який має національний характер та є ідейною силою національної свідомості.

Ключові слова: цінності, патріотичні цінності, патріотичне виховання

В даній статті автор аналізує сучасні наукові підходи формування патріотичних цінностей особистості, які сприяють вихованню в сучасному поколінні патріотичних почуттів, активної громадянської позиції. Характеризується процес формування патріотичних цінностей, визначаються його складові – цінність, моральність, патріотизм. У статті досліджується процес патріотичного виховання сучасної молоді, процес, який має національний характер та є ідейною силою національної свідомості.

Ключевые слова: ценности, патриотические ценности, патриотическое воспитание

In this article the author analyzes modern scientific approaches of the patriotic values formation, which help to create the system of values in an individual, to create patriotic feelings and active citizenship in the modern generation. It is characterized by the formation of patriotic values, determined by its components - value, morality and patriotism. The article examines the patriotic education of the youth, the process which has a national character, national power and ideological consciousness.

Keywords: values, patriotic values, patriotic education

На сьогодні пріоритетна роль в процесі розбудови української держави належить формуванню патріотичних почуттів та цінностей. Тому у сучасних державних програмах визначаються стратегічні завдання виховання в особистості любові до Батьківщини на основі національних і загальнолюдських цінностей.

Поняття патріотизму є одним з найбільш глибоких та важливих людських почуттів. Як правило, це поняття трактується як відданість та любов до Батьківщини, до рідного народу, відчуття гордості за історичне минуле й сьогодення, постійна готовність до захисту рідної країни. Слід зазначити, що патріотизм характеризується вищим рівнем розвитку особистості й проявляється в її активно-діяльній самореалізації.

Підвищена увага до поняття патріотизму вимагає предметного філософсько-політичного й політологічного аналізу, а також критичної оцінки з позицій інституціонального і конфліктологічного підходів, оскільки саме такий аналіз ще не знайшов свого відображення в сучасних дослідженнях.

Серед класиків педагогічної науки до проблем патріотизму зверталися Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У своїх працях й наукових пошуках вони розглядали проблеми розвитку патріотичних почуттів молоді, відстоювали ідею виховання гідного громадянина, патріота України.

Аналізуючи праці відомих науковців, виділяємо декілька видів патріотизму. Зокрема етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм зумовлений природою як відчуття видової ознаки народу, є природженим і розвивається повноцінно, якщо дитина зростає у національно зорієнтованій сім'ї, навчається в українському дитячому садку, а потім в українській школі. При цьому великого значення надається вивченню історії українського народу [4, с. 201]. Територіальний патріотизм, в свою чергу, прив'язаний до того місця, де людина народилася, а державний патріотизм залежить від мети держави, державного самовизначення, державної ідеології та пов'язаний з почуттям

громадянськості.

Досліджуючи епоху античності, звертаємося до ідей Платона, який на перше місце виносив інтереси держави, а не особистості. Платон вперше надав проблемі патріотичних цінностей важливість в контексті державного виховання. Патріотичне виховання буде ефективним лише у тому випадку, якщо молодь поставити в такі умови, за яких вона наблизиться до розуміння загальнодержавних інтересів. Аристотель продовжив його думку, зазначивши, що громадянське виховання є запорукою стабільності держави.

В епоху раннього Середньовіччя ідею патріотичного виховання молоді поступово замінює релігійне виховання, яке виступає за формування християнських якостей особистості, серед яких – покора інтересам церкви, держави і феодала, повага до Бога, до інших людей, старших, особливо батьків та рідних. А в епоху Відродження соціалістами-утопістами Т.Мором («Утопія») та Т.Кампанеллою («Місто Сонця») змальовані картини держав, де всі жителі цілком інтегровані у сферу суспільного життя, а держава опікується їхнім вихованням і надає обов'язкову освіту рідною мовою, що реалізується через любов громадян до своєї Батьківщини [6]. Утопісти переконані, що патріотизм є результатом виховних суспільних впливів на особистість.

Усвідомивши, що зникнення народів, знищення держав завжди починається із втрати мовної культури народу, Я. Коменський здійснював навчання рідною мовою народу, яка, на його погляд, є основою патріотичною свідомістю людини. Я. Коменський вимагав введення нового змісту освіти в національні школи – формування гармонійної моральної людини, якій властиві цінності благополуччя Батьківщини, готовність віддати за її свободу й незалежність життя.

В свою чергу Дж. Локк у творі «Думки про виховання» розкрив зміст морального виховання дитини, метою якого є підготовка юнаків до захисту Вітчизни.

Ж.Ж. Руссо у романі «Еміль або про виховання» стверджує, що людина є громадянином суспільства, тому її виховання є умовою успіху у формуванні громадянських цінностей. Філософ наголошує, що громадянин має бути високоморальним, а високоморальна людина не може бути несвідомим патріотом своєї держави.

Швейцарський педагог Й.Г. Песталоцці, продовжуючи ідеї Я. Коменського і Ж.-Ж. Руссо, застосовує на практиці метод природовідного виховання у дитини любові до своєї мови, свого народу через ознайомлення дітей з минулим і сучасним своєї країни. Патріотизм є складовою системи цінностей особистості.

Німецькі педагоги-реформатори були переконані, що суспільна народна школа повинна покласти основу для освіти молоді, поєднуючи загальнолюдське з національним. Патріотизм має ґрунтуватись на ідеї внутрішньої свободи, добра і справедливості. Тому виховання любові до свого народу, людства, має бути головним завданням сім'ї та школи [3, с 105]. А на початку ХХ століття в педагогіці розвинутих країн виникає ряд реформатських течій, які базувалися на національно-патріотичному вихованні і мали на меті культивувати любов до країни, народу та його мови.

Аналізуючи праці українських педагогів минулого, звертаємося до педагогічних ідей І. Огієнка. У своїх наукових роботах він підкреслював, що система освіти має бути національною за характером і реалізовуватись на національних засадах, зокрема «...допоки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане національності: вона м розпоршиться поміж дужчим народом...» [6]. Ідеї І. Огієнка про створення національної школи продовжувала С. Русова, яка зазначала, що освіта й навчання мають відповідати національним інтересам української держави, враховуючи звичаї, традиції, своєрідність українського народу. У її системі виховання головне місце посідає патріотичне виховання як цілеспрямований педагогічний процес формування у молоді почуттів, поглядів й свідомості засобами рідної мови, через усну народну творчість, введення в зміст освіти історії та релігії українського народу, створення в школі історичних музеїв та етнографічних куточків.

Продовжуючи І. Огієнка та С. Русової, Г. Ващенко виступає за відродження української національної культури та української школи, зазначаючи, що у національному

виховному ідеалі віддзеркалюється сутність українського патріотизму. До змісту патріотизму Г. Ващенко включає віру в Бога, моральні закони творення добра, загальнолюдські та національні цінності. Важливим є те, що вчений наголошує: мета життя людини полягає у служінні Богу та Україні, у виконанні та шануванні заповідей морального кодексу поведінки. Таким чином, на початку ХХ ст. особливостями патріотичного виховання виступають: любов до Батьківщини, любов до народу, любов до рідного краю, природи, до української мови, культури, історії, повага до національних та родинних традицій, служіння Богу як абсолютній Правді, Красі, Справедливості.

Важливим для нас є розуміння сутності національної свідомості і самосвідомості людини. Під національною свідомістю та самосвідомістю особистості розуміють «усвідомлення себе частиною певної національної спільноти та оцінкою себе як носія національних цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності» [2; 7; 8].

Відтак, патріотичне виховання має здійснюватись як двоєдиний процес на психологічному (морально-психологічний процес формування почуттів, уявлень, звичок, настроїв, прагнень, вольових якостей) та ідеологічному і світоглядному (формування патріотичної свідомості, ідей, поглядів, переконань) рівнях.

Таким чином, патріотизм як одна з найбільш значущих цінностей, що властива всім сферам життя суспільства й держави, є найважливішим духовним надбанням особистості, характеризує вищий рівень її розвитку і виявляється в її активно-діяльній самореалізації на благо Вітчизни.

При цьому патріотизм постає певним фундаментом громадської і державної будівлі ідеологічною опорою їх життєздатності, однією з основних умов ефективного функціонування системи соціальних і державних інститутів. В історичному плані патріотизм є джерелом духовних та моральних сил та здоров'я суспільства, його життєстійкості, яка особливо могутньо і нестримно виявляється на переломних етапах розвитку, під час великих, історично значущих подій, у роки важких соціальних випробувань.

Загалом, патріотизм – це любов до Батьківщини, почуття відповідальності за її долю, готовність і здатність служити її інтересам та сприяння її успіхам у сферах внутрішнього життя й на міжнародній арені.

В динамічних умовах трансформації суспільства патріотичні цінності молоді відчувають на собі вплив двох суспільних факторів: суспільного становища молоді всуспільстві та фактору соціальних трансформацій, що характеризується нестійкістю ціннісно-нормативної системи в суспільстві й співіснування альтернативних ціннісних систем.

Патріотизм – явище соціально-історичне. У період переходу від тоталітарних режимів до демократизму, формування правової суверенної держави і громадянського суспільства утверджується й розвивається загально народний патріотизм. У ньому поєднується вірність Батьківщині з почуттям поваги до інших націй і народів, з відданістю інтересам творення вільного, демократичного суспільства.

Патріотизм слід досліджувати як складну дворівневу систему загальнолюдських цінностей та їх інтеріоризації у систему цінностей особистості. Тому патріотизм трактується як одночасний прояв суспільної та індивідуальної свідомості, самосвідомості, культури, історії, а також психології та ідеології. Можна з упевненістю сказати, що патріотизм постає в якості однієї з найвищих індивідуальних й суспільних цінностей, що забезпечують успішність розвитку найважливіших сфер життя суспільства.

Література

1. Антоненко М.Я. Проблеми формування національної свідомості // Рідна школа. – 1991. – № 2. – С. 5-9.
2. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 40 – 47.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
4. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів: Львів. наук.-метод. ін-т освіти, Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.

5. Давня українська література /За ред. М.С. Грицяя. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1989. – 414 с.
6. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
7. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти //Інформаційний збірник МО України, 1996.–№ 13.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави //Педагогічна газета.–2000.–№ 6 (72), червень. – 6 с.

УДК 371.7

ВОЗНЮК О.В.,

*док. пед. наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У СВІТЛІ СОЦІЄТАЛЬНИХ РИС УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ

Завдання з формування молодого людини як громадянина-патріота реалізується у площині концепції духовності українського етносу та його особливої геополітичної ролі на сучасному цивілізаційному ландшафті. Аналіз зазначеної проблеми дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо особливої ролі українського етносу у світовій історії, на що має спрямовуватися громадянсько-патріотичне формування особистості учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *громадянин-патріот, соцієтальні риси українського етносу, духовність, геополітична роль, цивілізація, громадянсько-патріотичне виховання.*

Задачи по формированию молодого человека как гражданина-патриота реализуется в плоскости концепции духовности украинского этноса и его особой геополитической роли на современном цивилизационном ландшафте. Анализ указанной проблемы позволяет согласиться с распространенным мнением об особой роли украинского этноса в мировой истории, на что должно направляться гражданско-патриотическое формирование личности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: *гражданин-патриот, социетальные черты украинского этноса, духовность, геополитическая роль, цивилизация, гражданско-патриотическое воспитание.*

The formation of the young person as a citizen-patriot is realized in the plane of the concept of spirituality of the Ukrainian ethnic group and its special geopolitical role in a modern civilized landscape. The analysis of this problem allows to agree with common opinion about the special role of the Ukrainian ethnos in the world's history that shall be the orientation of civic and patriotic formation of the personality of the participants in the educational process.

Keywords: *citizen-patriot, societal features of the Ukrainian ethnos, spirituality, the role of geopolitical, civilization, civil and Patriotic education.*

У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” зазначається, що мета громадянського виховання постає комплексною метою, яка спрямовується на формування **особистості, патріота, фахівця** – “свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні” [6, с. 5].

Дослідження проблем формування громадянина-патріота простежуються у працях як мислителів минулого (Аристотеля, Платона, Протагора, Сократа, Цицерона, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Я. Коменського, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Й. Гердера А. Дістервега, І. Канта, Гегеля, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, А. Грамші, К. Поппера, М. О. Бердяєва, Канта, К.Роджерса, Е.Фромма, М. С. Грушевського, Г.С. Сковороди, І.Я. Франка та ін.), так і сьогодення – І.Д. Беха, А.М. Бойко, М.Й. Боришевського, І.А. Зязюна, В. Г.Кременя, Б.М. Ступарика, О.В.Шестопалюка та ін [7].

Загалом, громадянсько-патріотичне виховання реалізується як різнобічний і багатогранний процес: у Г.С. Сковороди – як формування людини, спорідненої з природою, у К.Д. Ушинського – як підготовку всебічно розвиненої людини, що постає метою виховання, у І.Я.Франка – як виховання через призму сприймання рідного народу, у А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського – як виховання любові до Батьківщини, у О.В.Духновича, Г.Г.Ващенко, С.Ф.Русової, Я.Чепіги – як виховання любові до своєї землі, малої та великої Батьківщини, рідної мови, поваги до історичного минулого, як формування національної самосвідомості, у В.П.Андрущенко, І.Ф.Надольного, Л.В.Соханя, І.П.Стогнія, В.І.Шинкарука – як формування патріотичної свідомості, любові до батьківщини, у В.Г.Бутенка, Н.Й.Волошиної, В.О.Коваль, О.Я.Савченко – як виховання патріотизму через різні засоби мистецтва, природи, праці.

Найбільш повне трактування патріотизму можна знайти у М.Й.Боришевського, який вважає патріотизм цінністю, що втілюється у самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщині, а особистість, що є патріотом, уболіває за долю Вітчизни, переживає дієву потребу віддавати всі свої сили служінню співвітчизникам, своїй нації [3].

Т.О.Анікіна визначає патріотизм інтегральним особистісним новоутворенням, яке містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти [1, с. 7], що реалізуються певну систему таких якостей та компонентів:

1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни).
2. Національна гідність людини.
3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні.
4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві.
5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей.
6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей.
7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту.

Особистісний аспект патріотизму реалізується у царині Я-концепції людини, її самосвідомості як свідоме ставлення людини до своєї Батьківщини, народу, рідної мови, праці, суспільно-політичної, навчальної діяльності. У зв'язку з цим, як вважає В.І.Лутовинов, патріотизм є однією з найбільш значущих цінностей, найважливішим духовним надбанням особистості, наріжним особистісним новоутворенням, певною вершиною розвитку особистості людини [8].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що патріотизм може розумітися:

- 1) як піднесене відчуття любові до Батьківщини,
- 2) як діяльнісний момент реалізації патріотичного почуття,
- 3) як вища духовна цінність особистості, вершина її самоздійснення та самовираження,
- 4) як суспільне явище, характерне для суспільної організації, тобто як державний феномен,
- 5) як морально-ціннісне, духовно-психологічне почуття,
- 6) як механізм соціалізації,
- 7) як моральний еталон поведінки та орієнтації в космопланетарній реальності,
- 8) як принцип індивідуально-особистісної, родинно-сімейної, соціально-правової, культурно-естетичної, національно-історичної, ноосферно-екологічної ідентичності людини,
- 9) як надбання соціумної (соціетальної) психіки,
- 10) як інструмент національної безпеки та механізм подолання маніпулятивних впливів, спрямованих на підрив як індивідуально-особистісних, так і суспільно-економічних засад держави.

Нарешті, патріотизм постає принципом переборення людиною своєї егоцентричної позиції й інструмент досягнення емпатійної установки – милосердя, справедливості, соборності, колективізму, щастя, суспільного і особистісного ідеалу.

При цьому патріотичне виховання є основою духовного розвитку особистості, суттєвою складовою частиною національного світогляду і поведінки, це процес вироблення в

особистості чіткої уяви про закономірності розвитку патріотичних ідей, розуміння ролі історичних знань про свою країну, про свій народ, його традиції та звичаї, вироблення стійких патріотичних переконань та вміння відстояти їх в умовах реальної дійсності, це формування у психіці людини умовнорефлекторних утворень, зумовлених його афективно-вольовими якостями в різних ситуаціях [4].

Цей виховний процес у педагогічній сфері може розумітися як *триадний феномен* – 1) як трансляція цінностей; 2) як формування відношень; 3) як створення умов для самореалізації особистості, яку не можна вважати об'єктом виховних впливів, її необхідно розглядати як суб'єкт, який сам проходить етапи саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самореалізації, тобто самоутворення, коли педагог має допомогти реалізації цього процесу.

За таких умов процес патріотичного виховання реалізується як *системна сутність*, коли педагогічна взаємодія є системотвірним феноменом процесу виховання, а виховання – “саморозвивальною відкритою системою, яка має полісуб'єктний взаєморозвивальний характер”, коли у педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і самі суб'єкти виховного впливу, не тільки виховна діяльність, а й система особистої взаємодії, що є дещо більше, ніж сукупність окремих компонентів.

Процес патріотичного виховання особистості послідовний і поступовий, оскільки він передбачає:

1) виховання любові й поваги до своїх батьків, своєї родини, що повинно формуватися в дошкільному віці в рамках родинного виховання;

2) виховання позитивного ставлення до “малої батьківщини” (свого міста, краю, регіону) тобто етнічна самоідентифікація, що формується у підлітків у період шкільного навчання;

3) виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницький патріотизм) відповідає юнацькому віку; формується в період навчання у випускних класах школи та у ВНЗ;

4) виховання усвідомлення своєї належності до історичної спільноти та культурно-релігійної традиції східнослов'янських народів, тобто формування через позитивну етнічну ідентичність толерантності в міжнаціональних відносинах; формується у ВНЗ та процесі професійної діяльності;

5) виховання доброзичливого ставлення до всіх народів світу – якість, притаманна високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання протягом усього життя [9].

При цьому *патріотичне виховання постає основою громадянського розвитку, а останній відноситься до першого як загальне до особливого.*

Громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

Вищим рівнем патріотизму є розвинена національна самосвідомість, що передбачає усвідомлення людиною себе як часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей та ґрунтується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

Громадянсько-патріотичний аспект особистості пов'язаний із самоідентифікацією особистості та її національною ідентифікацією (самосвідомістю) як феноменом об'єктивної реальності; як універсальною характеристикою спільноти; як каузальним імперативом; як виявом національної психології; як процесом переосмислення понять для адекватного вираження нових реалій і різних аспектів буття нації.

О.Г.Стьопіна постулює шість типів патріотичної самоідентифікації особистості, які можуть також слугувати критеріями її патріотичної вихованості:

1) *особистісно-родинний* – характеризується здатністю особистості любити ближніх,

тобто відчувати любов не тільки до себе самого (формується в дошкільному віці в рамках родинного виховання);

2) *етнічний* – виявляється у "свідомому патріотизмі" – прагненні своїми вчинками сприяти благоустрою та процвітанню місця проживання (формується в середньому шкільному віці);

3) *державний* – передбачає прагнення відстоювати державні інтереси на всіх рівнях буття (формується в період навчання у випускних класах школи і вищих навчальних закладах);

4) *суперетнічний* – відбиває сформованість патріотичного почуття як духовно-моральної якості особистості: передбачає сформовану здатність особистості ідентифікувати себе як суб'єкта східнослов'янської цивілізації (формується у процесі виховання у ВНЗ та шляхом самовиховання);

5) *надособистісний* – передбачає здатність особистості ставитися з християнською толерантністю до представників інших народів, культур, релігійних конфесій (виявляється у міжнародних відносинах). Притаманний зрілій, високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання через позитивну етнічну і суперетнічну самоідентифікацію;

6) *маргінальний* тип – особистість не ідентифікує себе з жодною культурою (виявляється у відсутності патріотичної, національної та етнічної ідентифікації) [9].

Стрижневий (центральный) аспект самоідентифікації особистості – національно-расова ідентичність, що передбачає афективно-ціннісне відчуття себе членом української нації, українського народу через вираження особливостей його соціальної психіки.

У зв'язку з цим для нас важливим постає поняття структура категорії "патріотизм" [5], у якій рівень духовного розвитку особистості може визначитись на основі 2-х складових частин духовності: зверненість до внутрішнього світу особистості ("розвиток внутрішнього світу", "релігійно-космічна свідомість", "незалежність від матеріально-фізичного світу") та морально-інтелектуальна діяльність особистості – моральний розвиток, інтелектуальний розвиток, здатність до пізнання та рефлексії.

При цьому патріотизм як певним чином граничне явище та інтегральне особистісне новоутворення кристалізується у процесі взаємодії двох паралельних сфер людського життя (що мають ієрархічну будову) – особистісно-психологічної та соціально-природної, в результаті чого патріотизм набуває певного змісту та виявляє певні функції. При цьому, як особистісно-психологічна, так і соціально-природна сфери у аспекті їх онто- та філогенетичного розгортання виявляються градуїтованими, постають у певному розвитку, виявляють *етапне діалектичне сходження*: особистісно-психологічна сфера – від сфери чуттів до сфери самоусвідомлення (представленою Я-концепцією, рефлексією, саморегуляцією індивіда), а соціально-природна – від природно-екологічної до загально-цивілізаційної сфери, представленої соціальною психікою, суспільною свідомістю, космопланетарним оточенням.

На рис. 1 подана лінійна схема взаємодії цих сфер, що є певним теоретичним наближенням до реального стану речей, оскільки подані сфери в силу діалектичного характеру актуалізації будь-якого феномену Всесвіту, взаємодіють цілісним чином, коли, наприклад, сфера чуттів взаємодіє не тільки із природно-екологічною сферою, але й із родинною, національно-ідеологічною та іншими генетично вищими сферами, що актуалізуються по мірі їх виникнення у процесі онто- та філогенетичного розвитку.

Таким чином, аналізуючи зміст патріотизму та його функції, можна говорити про патріотичні чуття (пов'язані із роботою аналізаторів чуттів учасників освітнього процесу – візуального, аудіального та кінестетичного аналізаторів, до яких у контексті навчальної діяльності все частіше починають звертатися педагоги), активність яких пов'язана із сприйманням природних сигналів (так званих природних релізерів), що в сукупності виражають природно-екологічну сферу, яка оточує людину та виражає один із аспектів Батьківщини, що постає однією із загальнолюдських цінностей, на яку спрямовується патріотичне виховання дітей та молоді. З патріотичними чуттями пов'язана чуттєво-

ідентифікаційна функція патріотизму, за допомогою якої людини чуттєвим чином ідентифікує себе із своїм природним середовищем, відчуваючи певну чуттєву ностальгію поза його межами.



Рис. 1. Поняттєво-феноменологічна структура категорії "патріотизм"

Можна також говорити про патріотичні почуття (такі, як любов до свого рідного краю, Батьківського дому тощо), які виражають патріотизм на почуттєво-емоційному рівні та реалізують почуттєво-ідентифікаційну функцію патріотизму, за допомогою якої людина почуттєвим чином ідентифікує себе із своєю родинною сферою, до якої, говорячи мовою філософії, входить і природно-екологічна сфера у знятому вигляді.

Доцільно говорити про патріотичні переконання, ідеологічні погляди, які кристалізуються на рівні взаємодії внутрішньої інтелектуально-когнітивної сфери індивіда та національно-ідеологічної сфери його існування та виявляють ідеологічну функцію патріотизму.

Можна також говорити про патріотичні цінності, ідеали, моральні установки, які кристалізуються на рівні ціннісно-мотиваційної сфери індивіда, що реалізується у сфері державних інституцій, таких, як школа, родина, державні органи влади тощо та виявляє морально-регулятивну функцію патріотизму.

Діяльнісно-праксеологічна сфера індивіда (що включає в себе стилі його діяльності, вміння та навички з окремих видів діяльності, у тому числі й діяльність із самовдосконалення), яка реалізується у сфері суспільного виробництва, виражає патріотичну діяльність – різні види діяльності патріотичного спрямування, тобто такі види діяльності, що *патріотичним чином мотивуються*. Так, наприклад, навчальна діяльність, чи діяльність екологічного спрямування можуть бути реалізовані саме через патріотичну мотивацію на основі певних патріотичних ідеалів та цінностей. Такий вид патріотичної діяльності виражає розвивально-перетворювальну функцію патріотизму.

Нарешті, на рівні Я-концепції людини, її цілісної особистості, сфери її самоусвідомлення, яка реалізується через загально-цивілізаційну сферу людини, виявляється патріотична рефлексія, патріотична свідомість, що виражає інтегруючо-світоглядну функцію патріотизму – вищий рівень його розвитку, де у знятому вигляді присутні всі попередні сфери людини та суспільства, всі особистісно-психологічні та соціально-природні феномени.

Такий підхід відповідає висновкам науковців, які вивчають зазначену проблематику. Так, як зазначає О.Г.Стьопіна, "патріотизм – складна інтегрована система патріотичних якостей духовно-морального, емоційно-почуттєвого, інтелектуального та діяльнісно-поведінкового характеру" Виходячи з цього, дослідниця визначає *структуру патріотизму*, яку складають наступні компоненти:

1) *духовно-моральний* (почуття любові до Батьківщини, моральної відповідальності перед нею, відчуття духовного зв'язку зі своїм народом);

2) *когнітивний* (комплексні знання з історії та культури Батьківщини, патріотична свідомість);

3) *ціннісний* (потреба в інтеріоризації системи духовно-моральних і культурних національних і загальнолюдських цінностей, серед яких належне місце посідає патріотизм);

4) *діяльнісний* (готовність діяти на благо своєї країни, відстоювати її інтереси, захищати їх тощо);

5) *ідентифікаційний* – етнічна самоідентифікація (толерантне ставлення до представників інших народів на основі позитивної етнічної самоідентифікації); національна ідентифікація (національна гідність, відчуття своєї належності до нації, позитивне ставлення до співвітчизників); громадянськість (потреба у належному виконанні громадянських обов'язків) [9].

Завдання з формування педагога як громадянина-патріота реалізується у площині нашої концепції щодо духовності українського етносу та його особливої геополітичної ролі на сучасному цивілізаційному ландшафті.

Аналіз зазначеної проблеми дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо особливої ролі українського етносу у світовій історії, на що має спрямовуватися громадянсько-патріотичне формування особистості учасників освітнього процесу.

Література:

1. Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки / Т.О. Анікіна. – К., 1993. – 16 с. – С. 7.
2. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : Автореферат ... дис.докт.пед.наук. – 13.00.07 – теорія та методика виховання / В.В.Борисов. – Тернопіль, 2006. – 35 с. – С. 16.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / Ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Вид-во АПН України, 1997. – С. 21-25.
4. Коваль В.О. Патріотичне виховання учнів під час вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 191 с.
5. Колодій О.С. Понятійна структура категорії "патріотизм" // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 49). – С. 71-75.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72). – 6 с. – С. 5.
7. Кремень В. Г. Формування особистості в умовах української державності / В. Г. Кремень // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С. 1-2.
8. Лутовинов В.И. Патриотизм и его формирование в обществе и вооруженных силах / В.И. Лутовинов // Военная мысль. – 1999. – №4. – С.62-71.
9. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13.00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

УДК 159.923.2:37.015.3

ГЛАДКОВА В. М.,

док. пед. наук, професор

(Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського)

ЛІВШУН О. В.,

канд. пед. наук

(Хмельницький національний університет)

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкриваються акмеологічні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців професії «людина – людина». Розглянуті акмеологічне моделювання та види акмеологічних моделей. Представлена акмеологічна модель особистісно-професійного розвитку та вдосконалювання представників соціономічного профілю.

Ключі слова: акмеологічні аспекти, акмеологічне моделювання, акмеологічна модель, особистісно-професійний розвиток, соціономічний профіль.

В статье раскрываются акмеологические аспекты личностно-профессионального развития будущих специалистов профессии «человек – человек». Рассмотрены акмеологическое моделирование и виды акмеологических моделей. Представлена акмеологическая модель личностно-профессионального развития и совершенствования представителей социономического профиля.

Ключевые слова: акмеологические аспекты, акмеологическое моделирование, акмеологическая модель, личностно-профессиональное развитие, социономический профиль.

The article reveals the akmeological aspects of personaliry and professional development of the perspective professionals of the professions "man - man." It is analyzed the akmeological modeling and the types of akmeological of models. It is presented the model of akmeological personality and the professional development and improvement of the representatives of socionomic profile.

Keywords: akmeological aspects, akmeological simulation, the akmeological model, the personality and professional development, socionomic profile.

Актуальність дослідження. Проблема особистісно-професійного розвитку фахівця соціономічного профілю є актуальною, оскільки відповідає потребі формування Людини ХХІ століття, є життєвою та практично-орієнтованою, сприяє становленню соціальної та духовної зрілості майбутніх фахівців системи «людина – людина».

Для нинішніх студентів – майбутніх фахівців соціономічного профілю ХХІ століття вирішальною сферою докладання життєвих сил є діяльність, яка спрямована на самопізнання, самопрогнозування та самопроектування, самовдосконалення та самокорекцію з обов'язковою продуктивною самореалізацією.

Для кожного суб'єкта діяльності (і нині діючого фахівця, і студента як майбутнього професіонала) актуальним є завдання розвитку акмеологічності власної життєдіяльності, підвищення рівня цієї акмеологічності, формування вмінь розробляти індивідуальні програми життєдіяльності та реалізовувати їх.

Мета дослідження полягає у виявленні акмеологічних аспектів особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що вивченню особи професіонала (як майбутнього, так і нині діючого), його розвитку та саморозвитку присвячені праці багатьох науковців – представників різних галузей наукового знання. Так, Абульханова-Славська К. [1] та Коростильова Л. [3] аналізують проблему самореалізації особистості; Кузьміна Н. не лише переймається особливостями професіоналізму педагогів (представників соціономічних професій), але й розробляє нову галузь наукового знання – фундаментальну акмеологію; Деркач А. представляє напрацювання щодо методології наукових досліджень, спрямованих на саморозвиток і самовдосконалення фахівців різного профілю [2]; Пожарський С. розробляє акмесинергетичні основи такого процесу [4] та ін. Проте, виявлення особливостей представників соціономічного, їх саморозвитку та самовдосконалення ще недостатньо вивчені сучасними науковцями.

Виклад основного матеріалу. Фахівець у системі «людина – людина» протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Він невпинно прагне до свого *акме* в особистісному і професійному розвитку. Будучи синергетичним суб'єктом сам творить себе як нову неповторну особистість. Серед найважливіших якостей такого фахівця слід відзначити відповідальність, компетентність, адекватність та мобільність, прагнення самовдосконалення та самореалізації, креативність, здатність виважено ризикувати, чесність, гуманність, духовність, моральність та ін.

Особистісно-професійний розвиток (саморозвиток) та вдосконалення (самовдосконалення) представника соціономічної сфери – це усвідомлений цілеспрямований процес підвищення рівня власної особистісної та професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей. Цей процес передбачає чотири процеси: самовизначення, самопрогнозування, самопідготовку та самореалізацію.

Самовизначення суб'єкта професійної діяльності містить самоаналіз та укладання аутохарактеристики. Самопрогнозування складається із цілепокладання, антиципування можливих результатів та акмеф'ючеринга. Самопідготовка є шляхом формування та подальшого розвитку атрибутивних особистісно-професійних якостей. До складу самопідготовки входять самоосвіта та самовиховання. Самореалізація є втіленням запланованого в життя. Дуже важливий процес – самореалізація – являє собою комбінацію самовираження, самоствердження та самокорегування. Самовираження означає втілення ідеалу у формі різних цінностей для досягнення суб'єктом професійної діяльності власного *акме*. Проте повної самореалізації не буде без суспільного визнання досягнень суб'єкта, тобто його самоствердження, та внесення в перебіг зазначених процесів відповідних корективів (самокорегування).

Акмесинергетичний розвиток (саморозвиток) і вдосконалення (самовдосконалення) доцільно здійснювати в межах відповідної технології, котра передбачає укладання індивідуальної акмеограми, авторської системи професійної діяльності як траєкторії індивідуального саморозвитку та реалізації запланованого. Допомогти фахівцеві на цьому шляху може акмесинергетичне забезпечення та акмеологічний супровід.

Процес акмесинергетичного самовдосконалювання передбачає проходження наступних стадій: неусвідомлювана потреба у самовдосконалюванні (наявність ще неусвідомленої внутрішньої конфліктної ситуації); усвідомлення наявності внутрішньої конфліктної ситуації; переростання потреби самовдосконалення у процесуальну мотивацію; цілепокладання; прогнозування; проектування (створення авторської системи самовдосконалення); планування (ресурси – бюджет часу – ресурсно-календарне планування); покрокова реалізація запланованого; аналізування поточних результатів, коректування процесу самовдосконалення; усвідомлення нової внутрішньої неузгодженості; повторення процесу самовдосконалювання (починаючи з третього кроку) на новому рівні.

На процес акмесинергетичного самовдосконалення впливають сприятливі та перешкоджаючі чинники, які поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. У структурі об'єктивних як сприятливих, так і перешкоджаючих чинників виділяються соціальні (суспільні) та службові. Усі сприятливі суб'єктивні чинники поділяються на психічні утворення та суб'єктні якості. До психічних утворень належать загальні та спеціальні знання, навички, уміння і досвід. До суб'єктивних сприятливих чинників належать: індивідуально-типологічні якості (темперамент та його прояви, характер, спрямованість, здібності), професійно-важливі якості, рефлексивна культура та акмеологічні інваріанти (емпатійність, розвинена антиципація, професійна рефлексія, креативність, атракція, духовність, відповідальність та ін.).

Для того, щоб зрозуміти сутність процесу самовдосконалення, необхідно розробити модель цього процесу, яка являє собою гіпотезу про розгортання цього процесу та про його можливі результати.

Метод моделювання дуже часто використовується акмеологією, тому що модель задає перспективи, засоби та цілі будь-якої людини, її прогресивного розвитку. Побудова акмеологічних моделей може здійснюватися за такою схемою:

1. На підставі теоретичних досліджень формулюється гіпотеза, на підставі якої створюється концептуальна (прескриптивна) модель, в якій відображаються узагальнені зв'язки та відносини на рівні наявного теоретичного знання.
2. На підставі теоретичного вивчення прескриптивної моделі здійснюється розробка більш конкретної нормативної моделі.
3. Нормативна модель проходить емпіричну та експериментальну перевірку, за результатами якої зміст моделі суттєво уточнюється та конкретизується.
4. Дані теоретичних і емпіричних досліджень узагальнюються, що складає основу для створення уточненої моделі, котра є вже суттєво ближчою до об'єкту-оригіналу.
5. Створюється нова теоретична модель, яка також перевіряється емпірично, уточнюється і доповнюється.

На базі отриманої моделі виконується аналіз і систематизація зовнішніх і внутрішніх чинників, які сприяють (перешкоджають) розвитку професіоналізму особистості, визначаються шляхи розвитку, розробляються науково-практичні рекомендації.

Змістом акмеологічних моделей є те, що має безпосереднє відношення до прогресивного особистісно-професійного розвитку аж до рівня професіоналізму. Це – головна відмітна риса акмеологічних моделей.

В акмеології використання моделей не обмежується лише дослідницькими цілями. Моделювання активно застосовується при розробці програм та індивідуальних планів особистісно-професійного розвитку.

У розробленій моделі відтворюються властивості, зв'язки досліджуваних систем і процесів, що дає змогу оцінити їх стан, розробити прогноз, ухвалити обґрунтоване рішення про самореалізацію. Зміст цієї моделі відтворює специфіку, структуру, цілі та завдання, методологічні засади, загальні та конкретні принципи, рівні професійного самовдосконалення, чинники, які сприяють чи перешкоджають цьому процесу, прогнозовані результати процесу акмесинергетичного самовдосконалення тощо.

Процес професійного самовдосконалення передбачає просування від Я-професійне реальне до Я-професійне ідеальне тобто до рівня майстерності шляхом долання наступних сходів: Я-професійне плановане, Я-частково реалізоване на *i*-му рівні.

Зазначений процес піддається впливові екстрасередовища (зовнішнього) та інтрасередовища (внутрішнього), де діють відповідні чинники. Із боку макросередовища (екстрасередовища) здійснюється вплив на процес професійного самовдосконалення за допомогою зовнішніх чинників (умов і факторів), інтрасередовище містить внутрішні фактори (особистісні, суб'єктні якості), що сприяють чи перешкоджають цьому процесу, Ці якості можуть бути вродженими (генетичними) чи набутими.

Сам процес професійного самовдосконалення відбувається у мезосередовищі (інтерсередовище), де діють інтегративні мезочинники: акмеологічні інваріанти, катаболічні фактори, а також чинники, що можуть пришвидшувати чи пригальмовувати цей процес. Зазначене середовище за своєю сутністю є акмесинергетичним.

Структурно-функціональна модель акмесинергетичного професійного самовдосконалення фахівця соціономічного профілю містить такі блоки: цільовий (ціль, завдання), методологічні засади, суб'єкти, об'єктивні та суб'єктивні чинники (умови та фактори), бар'єри, рівні, форми і методи самовдосконалення, результати (психологічні та прагматичні) професійного самовдосконалення.

Загальна ціль професійного самовдосконалення менеджера освіти полягає у досягненні більш високого рівня професіоналізму (аж до рівня майстерності).

Суб'єктом (суб'єктами) процесу професійного самовдосконалення постає сам фахівець, який на підставі ретельно проведеного акмеологічного моніторингу прогнозує своє особистісно-професійне майбутнє, розробляє програму щодо реалізації такого прогнозу,

планує свою діяльність, розробляє заходи та реалізує заплановане, корегує процес самовдосконалення, орієнтуючись на проміжні результати тощо.

Можна виділити такі механізми акмесинергетичного особистісно-професійного розвитку (саморозвитку) та вдосконалення (самовдосконалення) фахівця соціономічного профілю:

- 1) афективно-емотивний (оптимізм, результативність, стеничність почуттів, мимовільність вибору життєвого шляху);
- 2) вольовий (довільна самореалізація, примус та самонавіювання, усвідомлення вибору та цілеспрямованість життєдіяльності);
- 3) мотиваційно-ціннісний (процесуальна мотивація, ціннісний смисл, ціннісна спрямованість та ін.);
- 4) суб'єктно-ситуаційний (рефлексія, ідентифікація, каузальна атрибуція);
- 5) інтенціонально-динамічний (прогресивна акме-націленість, гнучкість, мобільність, безперервність, прагнення успіху);
- 6) акмесинергетичні (післядовільна самореалізація, самооцінка, кмеологічний моніторинг та самокорекція, вираженість ставлення до акме-результатів і катаболе-результатів та ін.).

Процесу акмесинергетичного особистісно-професійного розвитку (саморозвитку) та вдосконалення (самовдосконалення) самовдосконалення можуть сприяти чи перешкоджати певні чинники, тобто акмеологічні умови та фактори (об'єктивні та суб'єктивні).

Серед акмеологічних умов можна виділити: затребуваність фахівців соціономічного профілю, які здатні до саморозвитку, самовдосконалення у сучасному соціумі; сформована професійна готовність фахівця до особистісно-професійного саморозвитку, самовдосконалення; середовище у самій організації (мезосередовище), що сприяє розвитку її колективу; система професійної підготовки та перепідготовки зазначеної категорії фахівців; професійно-акмеологічні особливості професійної діяльності фахівця соціономічного профілю.

Значущими акмеологічними факторами, що реально впливають на процес особистісно-професійного саморозвитку та самовдосконалення фахівця сфери «людина – людина», є: акмеологічні здібності (вони складають підставу для професійного самовдосконалення); акмеологічні знання, уміння, навички; акмеологічна мотивація фахівця. Гальмують (хоча й іноді пришвидшують) процес особистісного професійного самовдосконалення психологічні бар'єри.

Суттєвим елементом моделі акмесинергетичного особистісно-професійного с саморозвитку та самовдосконалення є рівні такого процесу, передбачають наявність теоретичного, акмеографічного та практичного блоків.

Теоретичний блок об'єднує базовий рівень (методологічні підходи та методологічні принципи) і аналітичний рівень. Акмеографічний блок об'єднує рівні: професіографічний (психограма + професіограма), оцінно-аксіологічний (діагностичний, прогностичний, проектувальний – самоорієнтація та самоорганізація). Практичний блок: саморозвиток + самовдосконалення + самореалізація + майстерність (*акмш*).

Усі рівні розподілені за ярусами: теоретичний (базовий методологічний та аналітичний рівні), професіографічний, оцінно-аксіологічний (діагностичний, прогностичний, проектувальний рівні) та акмесинергетичний (саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, майстерність).

Загалом, метою моделі акмесинергетичного особистісно-професійного розвитку (саморозвитку) та вдосконалення (самовдосконалення) є забезпечення інтегративного акмеологічного впливу на цей процес.

Висновок. Особистісно-професійний розвиток (саморозвиток) і вдосконалення (самовдосконалення) фахівців соціономічного профілю передбачає врахування теоретичних засад сучасного наукового знання, зокрема, акмеології – науки про механізми та закономірності прогресивного розвитку людини на шляху до її максимальної самореалізації. Практичний аспект проектування цього процесу ґрунтується на авторській акмеологічній

моделі, яка надалі складає підставу для подальшої розробки акмеологічної технології саморозвитку та самовдосконалення.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
2. Акмеология: Учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
3. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «речь», 2005. – 222 с.
4. Пожарский С.Д. Развитие синергетической акмеологии // Акмеология развития / С.Д. Пожарский / Под общ. ред. В.Н. Гладковой, С.Д. Пожарского. – СПб., 2006. – С. 30-41.

УДК 378.1 : 364 : 34

ДАНИЛЬЧУК Л.О.,
КОГПА імені Тараса Шевченка, м. Кременець

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ ЗАСОБАМИ ІКТ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

У статті проаналізовано і методологічні підходи до проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ. Зазначено, що аксіологічний підхід дозволяє розглядати людину як найвищу цінність; антропологічний підхід розглядає усі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб людини; ноологічний підхід є методологічним підґрунтям до дослідження духовного світу людини.

Ключові слова: соціальна профілактика, торгівля людьми, методологічні підходи.

В статтє проанализированы методологические подходы к проблеме социальной профилактики торговли людьми посредством ИКТ. Определено, что аксиологический подход позволяет рассматривать человека как наивысшую ценность; антропологический подход рассматривает все явления природы, общественной жизни и мышления в зависимости от свойств и потребностей человека; ноологический подход является методологическим основанием к исследованию духовного мира человека.

Ключевые слова: социальная профилактика, торговля людьми, методологические подходы.

The article reveals key methodological approaches to the problem of human trafficking prevention by means of information communication technologies. It was stated that axiological approach allows us to consider a human being as the highest value. The anthropological approach considers all natural phenomena of social life and thinking depending on the human nature and the human needs. The neological approach is a methodological background for human spiritual world consideration.

Key words: social prevention, human trafficking, methodology.

Торгівля людьми – це злочин, що є порушенням громадянських прав і свобод людини. Суспільна небезпека торгівлі людьми полягає у тому, що завдається шкода суспільним відносинам, які забезпечують концептуальні права людини на життя і свободу. Предметом торгівлі людьми може бути будь-яка особа незалежно від статі, віку, національності, расової приналежності, віросповідання, соціального статусу, економічного забезпечення. За таких обставин, дослідження проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ є важливим кроком у покращенні реалізації прав і свобод громадян та отримання належного соціального захисту.

Низку публікацій із окресленої проблеми представляють вітчизняні науковці: О. Бандурка, Л. Ковальчук, К. Левченко, А. Орлеан, О. Швед. Однак, методологічні основи проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми, на наш погляд, потребують уточнення. Останнє є **метою** нашої статті.

Зауважимо, що проблема торгівлі людьми взаємопов'язана із духовними та ціннісними засадами розвитку українського суспільства. За такої умови дослідження проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ потребує філософських підходів та принципів, які б відображали перспективи розв'язання зазначеної проблеми. На нашу думку, *підхід* може бути окреслений як екстраполяція системи ідей певного наукового

напрямку на об'єкт дослідження. Такими, на наш погляд, є аксіологічний, антропологічний та ноологічний підходи. Представимо детальніше їх сутність.

Аксіологічний підхід. Гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів будується навколо одного центра – людини. Як зазначають: В. Кремень, людина є системоутворювальним фактором, ядром гуманістичного світогляду [17], а С. Гончаренко, гуманізм – це система поглядів на людину як найвищу цінність [5]. Проте, як відомо, наукове пізнання здійснюється не тільки через любов до істини, а й з метою задоволення соціальних потреб людини. У цьому зв'язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на створення матеріальних і духовних цінностей. Роль механізму зв'язку між практичним і пізнавальним підходами виконує аксіологічний (гр. *axios* – цінний), або ціннісний підхід, що виступає своєрідним мостом між теорією і практикою.

Як стверджує Б. Ліхачов, аксіологія – це філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності і структурі ціннісного світу. Згідно цієї точки зору, наукове їх вивчення буде обов'язково включати в себе певне відношення вченого до предмету дослідження. Таке відношення відображає ціннісний підхід до об'єкта і виражається в оціночних судженнях [7].

Ж. Перточко зазначає, що аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, в основі якої лежить принцип функціонального значення, чи цінності в ролі специфічної призми, що переломлює різні соціально-педагогічні процеси. Саме ціннісна свідомість, що визначає спосіб включення людини в різні форми суспільної діяльності, надихає індивідуальну активність людей, дає змогу особистості долати зумовленість власної поведінки зовнішніми факторами, в т.ч. складними життєвими обставинами [11, с. 130].

Головною цінністю соціуму як одного з невичерпних аксіологічних джерел є людина, саме вона – природна і всеосяжна цінність і творець цінностей. М. Вебер підкреслював, що об'єктивність пізнання в галузі соціальних наук характеризується тим, що емпірично дане завжди співвідноситься з ціннісними ідеями, а носіями їх є, звичайно, прості люди з їх свідомістю і ідеалами. Оскільки цінності – це не тільки предмети, явища і їх властивості, що потрібні людям певного суспільства і окремій особистості як засоби задоволення їх потреб, а й також ідеї і спонукання у вигляді норми та ідеалу. В. Тугарінов зазначає, що цінності – це перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Цінності спрямовують, організовують, орієнтують поведінку людини на визначення цілей діяльності. Людина пізнає світ через призму цінностей, і протягом усього життя вони регулюють її соціальну поведінку [19].

Аксіологічний підхід, як вважає Є. Шиянов, органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки вона розглядає людину як найвищу цінність суспільства й самоціль суспільного розвитку [16]. За міркуваннями Д Чернілевського: «Гуманізм саме тому й не може бути просто рисою особистості, бо вона є інтегральною характеристикою, що включає комплекс моральних якостей людини й виражає ставлення людини до іншого... Саме людина виявляється системоутворювальним чинником, ядром гуманістичного світогляду» [18, с. 133]. За таких обставин стає очевидним, що увага до цінності людини, її життя, в розвитку світової цивілізації має посісти головне місце.

Смисл аксіологічного підходу може бути розкритим через систему аксіологічних принципів, до яких належать:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;
- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підгрунття цінностей.

Цінності залежать від норм, правил і настанов, які регулюються суспільством та обумовлюють необхідність узгодження і гармонізації національних та загальнолюдських цінностей у зв'язку із загостренням глобальних та соціальних проблем людства. Із поняттям «цінності» російські науковці Г. Бірженюк і А. Марков [8] пов'язують процеси збереження і

зміни, які визначають як базові механізми розвитку будь-яких соціокультурних систем. За міркуваннями вчених, збереження – це процес соціалізації, відтворенням кожним новим поколінням норм, цінностей, правил поведінки, тобто всієї інституціональної культури. Зміна – зародження нових форм і цінностей, що змінюють світогляд і спосіб життя, які вносять в культуру і соціум елементи невизначеності. Засобом зміни є, зазвичай, неінституціональна частина культури (наприклад, пріоритет інтересів особистості над інтересами держави, введення приватної власності та ін.).

Сучасні філософи обґрунтовують основні положення аксіологічного підходу, виходячи з гуманістичних і демократичних ідеалів і цінностей. Загальна спрямованість аксіологічної парадигми – конструювання людини як вищої цінності буття; розроблення і впровадження філософських, соціальних та галузевих морально-правових схем гарантування неухильності людської цінності за будь-яких умов. Аксіологічна система моделюється на базі міжособистісних стосунків, тому аксіологічний підхід сприяє формуванню в кожній особистості соціально значущих потреб, їх узгодженню з інтересами всього суспільства. За таких обставин, соціальна політика як стратегія реалізації прав людини постає не лише концептом, що визначає долю окремої людини, але й підґрунтям альтруїстичної поведінки кожного громадянина щодо протидії та профілактики торгівлі людьми.

Аксіологічний підхід застосовують в різних науках. Основою аксіологічного підходу в юридичній науці є визнання людини найвищою соціальною цінністю та визнання права цінністю, формою відображення і способом втілення людських цінностей. Зокрема, В. Бігун [2, с. 15-16] зазначає, що у правовому вимірі аксіологічний підхід проявляється в утвердженні уявлення про людину як про соціально-правову цінність, оскільки визнання соціальної цінності людини вважається аксіомою сучасного права. Аксіологічний підхід передбачає зміну в теоретико-правовій думці й правовій практиці від заперечення чи обмеження визнання людини суб'єктом права до утвердження прав людини, орієнтованих на її інтереси і потреби, визнання керівної ролі людини у визначенні сутності та природи права. При цьому гуманізація права в Україні може бути досягнута за умов не лише його декларування, але й всебічної й повної реалізації.

У педагогіці, як зазначає Н. Ткачова, такий підхід дає можливість під час вивчення різних педагогічних явищ і процесів визначати стратегії їх подальшого розвитку з позиції введення певних гуманістичних ціннісних орієнтирів [15, с. 30].

Разом з тим, підкреслює В. Бочарова, у соціально-педагогічній діяльності варто керуватися двома первинними і головними цінностями: благо й гідність кожної людини, з одного боку, і відповідні обов'язки індивіда й суспільства – з іншого. Згідно із таким трактуванням соціальна педагогіка виконує вкрай необхідну педагогічну місію в системі соціальних взаємодій – педагогічно виправданий вплив на ціннісний розвиток цих взаємодій [3, с. 13].

Аксіологічний підхід до досліджуваної проблеми зорієнтовує нас на людину як головну цінність, а відтак, дозволяє вибудувати систему координат та визначити пріоритети соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ.

Антропологічний підхід. В XIX ст. Л. Феєрбах ввів в філософію антропологічний принцип відповідно якого категорія людини була обґрунтована ним як головна категорія нової філософії. За дослідженнями Є. Ісаєва та В. Слободчикова, антропологія в розумінні Л. Феєрбаха [12, с. 24; с. 202] є універсальною наукою про людину, яка включає комплекс людинознавчих концепцій. У «Сучасному філософському словнику» [13, с. 21] антропологічний підхід визначає, насамперед, включеність людини в світовий процес, і тому антропологія є не тільки знання про «людину в собі», скільки один із інструментів філософського осмислення значимості людини в світовому цілому і, з іншого боку, змісту світових процесів в людському вимірі.

Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті та визначити головний імператив епохи: Людина, як біосоціальна істота, не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил тощо. Культура, виховання,

навчання є системними ознаками антропологічного підходу. Будучи спрямованою на людину, цілі, шляхи, способи організації її розвитку та соціалізації, соціальна педагогіка як область гуманітарних знань і сфера соціальної практики не може існувати поза антропологічним аспектом. Тобто, досліджуючи проблему соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ, ми маємо на увазі всі ті знання, які звернені до людини й для людини.

У контексті досліджуваної проблеми, антропологічний підхід дозволяє визначити та проаналізувати причини та особливості поширення, зважаючи на тисячолітню історію, явища торгівлі людьми як у світі в цілому, так і в Україні. Наблизитися до розуміння та пошуку шляхів його профілактики у сучасних умовах.

За міркуваннями А. Маркова та Г. Бірженюк, антропологізм – це філософська концепція, яка розглядає усі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб людини [8, с. 24]. Філософська антропологія розглядає людину в двох іпостасях – «людина, яка потребує допомоги» і «людина, яка допомагає». Згідно з антропологічними традиціями людське буття в тій або іншій ролі визначається відповідними діями і подіями, правом активності і пасивності. В цьому контексті особливого значення набуває концепт «подія». Подія як символ, знак долі визначає позиції активних і пасивних суб'єктів в історичному процесі, визначає норми поведінки, межі підтримки тощо. Подія – це механізм, який приводить в дію внутрішні настанови людини, де мотивами поведінки, може бути ціннісний зміст діяльності людини. Тобто, соціальна профілактика торгівлі людьми засобами ІКТ як система заходів (подій) призвана мотивувати людей: 1) буди учасником профілактичних заходів; 2) активно ініціювати проведення таких заходів з метою протидії та викорінення явища торгівлі людьми; 3) виявляти випадки та ініціювати надання допомоги потерпілим від торгівлі людьми.

На відміну від античної, християнська парадигма відпрацьовує концепцію милосердної поведінки, що є стрижневою в акціях і вчинках «людини, яка допомагає». Правила і принципи милосердя визначаються через низку вчинків і дій, які можуть бути спрямовані на різні потреби суб'єкта. При цьому підтримка і допомога ґрунтуються на філософії діяльній любові до ближнього та здійснюються на рівні милостині духовної та милостині тілесної. У цьому контексті, значний науковий інтерес представляє **ноологічний підхід**.

Велінням нашого часу стає необхідність християнського відродження України на соціально-політичному, соціально-психологічному та культурно-освітньому рівнях. Вчення та праці видатних українських християнських мислителів і вчених В. Мономаха, Д. Заточника, К. Туровського, К. Смолянча, Митрополита Іларіона, Г. Сковороди, П. Юркевича, К. Ушинського, С. Русової, М. Грушевського, І. Огієнка, Г. Ващенко, В. Зеньківського та інших стають для нас важливою опорою для відновлення християнської навчально-виховної та культурно-освітньої традиції у сучасному українському суспільстві.

Сьогодні все більше українських учених, педагогів усвідомлює і визнає, що християнські цінності, християнські морально-духовні засади – порятунок нації [6, с. 113-115]. Адекватно виявити сутність духовності особистості можна на засадах християнсько-філософської ноології – філософії духа і духовного пізнання. Ноологічні засади дають духовне оздоровлення, сприяють становленню духовності людини, органічно об'єднуючи універсальні цінності людського життя [10].

Ноологія (від грецьк. *noos* – дух) визначається як християнсько-філософське вчення про дух і духовну сутність людини, вчення про людину як образ і подобу Божу, про триєдність тіла-душі-духа людини [4, с. 3]. Проблема духовності була, є і залишається однією з основних у філософсько-світоглядній, релігійній і науковій діяльності людства. Споконвічні проблеми і питання духовності та духовного світу особистості виникають із нестримного прагнення кожної самосвідомої особи визначити засади своєї людяності, сутності свого життя, його призначення і смислу. Доведено, що реальна життєдіяльність кожної людини істотно зумовлюється суспільними і соціальними чинниками. Суспільство як соціум стосовно окремої особи становить надособистісну реальність поряд із духовною надприродною реальністю, з якою знайомі тією чи іншою мірою всі великі світові релігії.

Ноологічний підхід за своєю сутністю однозначно відображає розумово-духовні, морально-духовні та ціннісно-сміслові ідеали і норми, які покликані зберігати життя людини як найвищу суспільну цінність. Даний підхід формує переконання, що єдність душі, духа та тіла, спорідненість тілесно-душевного і душевно-духовного виявляє визначальні можливості творчо-вольової та смислотворчої діяльності людини у світі; відзеркалює рівень суспільної свідомості – сукупності ідей, теорій, поглядів, почуттів і настроїв, звичок, традицій, які визначають суспільне буття людей, їх матеріальні умови життя. Теоретичний рівень суспільної свідомості відтворює закономірності тенденції розвитку суспільного життя, складну діалектику його розвитку. Духовне життя людей виникає як наслідок соціального способу життєдіяльності, визначаючи багатоманітність взаємовідносин людей із матеріальним світом.

У контексті вищезазначеного, певний інтерес викликають міркування В. Нікітіна про те, що чільне місце в соціально-педагогічній діяльності мають займати питання смислу і значення екзистенційних потреб людини, проблеми етичної і моральної оцінки, врахування невербальних форм вираження бажань, потреб, інтересів, умінь співпереживати, відчувати, ... рефлексувати і саморефлексувати [9].

За міркуваннями науковців Г. Васяновича, В. Онищенко складна морально-духовна ситуація у сучасному українському суспільстві, крах тоталітарних ідеологій і принципів, відсутність ефективної системи морально-духовних засад і підходів у національній системі освіти вимагають радикального впровадження ноологічних принципів виховання-освіти-навчання – засад нової системи духовних цінностей сучасної молоді людини [4]. Підтвердженням тому є думка О. Безпалько, яка стверджує наступне: визначення, організація та використання всього виховного потенціалу соціуму для соціалізації індивіда є основним змістом соціальної педагогіки [1, с. 9].

Отже, на нашу думку, аксіологічний, антропологічний та ноологічний підходи у системі філософських підходів та принципів, дають можливість вибудувати перспективу становлення та зміцнення мотиваційно-ціннісного комплексу особистості, імпліцитно спираючись на християнські заповіді. За таких обставин вбачається зміна не тільки суспільної думки, а й кожної особистості до проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми.

Перспективи нашого подальшого наукового пошуку вбачаємо у пошуку та розробці методологічних засад щодо зміни ментальної моделі поведінки особистості відносно проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. — К. : Центр учб. л-ри, 2009. — 208 с.
2. Бігун В. С. Людина у праві: аксіологічний підхід : автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.12 / В. С. Бігун. — К. : Нац. акад. внутр. справ МВС України, 2004. — 21 с.
3. Бочарова В. Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория : [науч. докл.]. — М. : РАО, 2002. — 31 с.
4. Васянович Г. П., Онищенко В. Д. : Ноология личности : навчальний посібник для студентів і викладачів. — Львів, «Сполом», 2007. — 217 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
6. Жуковський В. М. Передумови виховання молодого покоління на засадах моральних цінностей // Наукові записки Острозької Академії. — 1999. — С. 113-115.
7. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. — Самара, 1997. — 84 с.
8. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. — СПб : Санкт-Петербург, ун-т профсоюзов, 1997. — 166 с.
9. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов : [учебн. пособ.] / В. А. Никитин. — М. : ООО Полиграфтех Сервис, 2002. — 235 с.
10. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання : Християнсько-філософська ноологія. — Львів : Логос, 1998. — 338 с.

11. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Петрочко. Жанна Василівна — Інститут проблем виховання НАПН України. — К., 2011. — 582 с.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384с.
13. Современный философский словарь. — М.; Бишкек; Екатеринбург, 1996. — 475 с.
14. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Ткачова. — Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2007. — 45 с.
15. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА, 2006. — 811 с.
16. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / АПН України, В. Г. Кремень. — 2-е вид. — К. : Знання, 2010. — 520 с.
17. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : Навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський та інш. / За ред. професора Д. В. Чернілевського. — Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. — 484 с.
18. Wikipedia [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/792/94/>.

УДК 371.32

ДУБАСЕНЮК О. А.,
док. пед. наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДОСЛІДЖЕННЯ ФАКТОРНОЇ СТРУКТУРИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ВИХОВНОЮ МАЙСТЕРНІСТЮ ПЕДАГОГІВ В РОБОТІ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДІЮ

У статті проаналізовано результати дослідження факторної структури процесу оволодіння виховною майстерністю педагогами в роботі з учнівської молоддю. Виявлено, що категорія учнівської молоді представляє для дослідників великий науковий інтерес, оскільки відображає важливий соціальний феномен, обумовлений соціальною ситуацією їх розвитку. У результаті експерименту отримано цілісну інтегральну картину щодо особливостей виховної діяльності педагогів у роботі з учнівською молоддю залежно від рівня їх майстерності за допомогою методу факторного аналізу.

Ключові слова: *виховна діяльність, виховна майстерність педагога, учнівська молодь, факторна структура, факторний аналіз.*

В статье проанализированы результаты исследования факторной структуры процесса овладения воспитательным мастерством педагогами в работе с ученической молодежью. Выявлено, что категория ученической молодежи представляет для исследователей значительный научный интерес, поскольку отражает особенный социальный феномен, обусловленный социальной ситуацией их развития. В результате эксперимента получена целостная интегральная картина про особенности воспитательной деятельности педагогов в работе с ученической молодежью в зависимости от уровня их мастерства с помощью метода факторного анализа.

Ключевые слова: *воспитательная деятельность, воспитательная мастерство педагога, учащаяся молодежь, факторная структура, факторный анализ.*

The article analyzes the results of a study of factorial structure of the process of mastering educational skills of teachers in working with students. It was revealed that the youth category is for explorers of a great scientific interest, as it reflects important social phenomenon, due to the social situation of their development. As a result of the experiment it is obtained a holistic picture of the peculiarities of educational activity of the teachers in work with students depending on their level of skill using the method of factor analysis.

Keywords: *educational activity, educational skill of the teacher, students, factor structure, factor analysis.*

В умовах оновлення і вдосконалення системи освіти все гостріше відчувається суперечність між сучасними вимогами у сфері виховання молодого покоління, яке є недостатньо підготовлене для життя у нових умовах та готовністю педагогів до роботи в цій сфері. Складні соціально-економічні процеси що відбуваються в суспільстві відбилися, перш

за все, на молоді, її поглядах, установках, відносинах, переконаннях. Недооцінка ролі виховання особистості, зневага до наукового знання в організації виховного процесу вже привела до серйозних прорахунків, до втрати навчальними закладами, педагогами впливу на значну частину молодих людей. Останнє обумовлене виникненням негативних явищ у молодіжному середовищі. Багаторічне відчуження людини від духовної культури, національного коріння призвело до кризи суспільної свідомості, зростання злочинності, насильства, відкритої пропаганди розбещеності і хибних зразків культури. Спостерігаємо такі явища як поширення проявів прагматизму та зростання індивідуалізму, безвідповідальності, пасивності, негативізму, байдужості, жорстокості, руйнування ідеалів, що склалися протягом останніх десятиліть. Відбувається девальвація цінностей, пов'язаних із служінням суспільству, державі, зниження довіри і поваги до старшого покоління, переорієнтація на особистісне благополуччя тощо [1, с. 21]

Про глибокі якісні зміни, що відбуваються в молодіжному середовищі, свідчать дослідження Ю.П. Азарова, О.О. Бодальова, І.Д. Бех, А.М. Бойко, А.Б. Боссарт, Г.П. Васяновича, Р.Г. Гурової, І.Д. Демакової, І.А. Зязюна, І.С. Кона, В.Г. Кременя, С.Г. Карпенчук, В.Т. Лісовського, Т.Н. Мальковської, А.В. Мудрика, Д.В. Чернілевського, Ю.П. Щекочихіна, та інших.

Водночас у сучасних умовах виховний процес у закладах України характеризується спрямованістю на формування вільної, всебічно розвиненої особистості, на його індивідуальний розвиток; посилення українського національного компоненту у виховній роботі: розширення вивчення національної історії, культури, географії України (В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук); лібералізація громадської думки учнівської молоді, демократизація управління школами у формі шкільних рад, відмова від ідеологізації та політизації виховної роботи [4, с. 221].

Категорія учнівської молоді, представляє для дослідників великий науковий інтерес, оскільки відображає особливий соціальний феномен, обумовлений соціальною ситуацією розвитку молодих людей. Саме у ці роки формується світогляд, відбувається зростання пізнавального інтересу до найбільш загальних принципів всесвіту, законів природи і людського буття. Одночасно осмислюються життєві плани, професійні інтереси самовизначення. Не зважаючи на виражене у молодих людей прагнення до самостійності, юнацтво потребує допомоги старшого покоління, передачі їй накопичених знань і життєвого досвіду. Однак підтримати молодь в особистісному та професійному становленні можуть лише професійно підготовлені педагоги у сфері виховання. Тому вельми важливим завданням є виявлення сутності продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, а також чинники, що впливають на підвищення рівня його професійної майстерності.

Проте проведені дослідження (Ю.П. Азаров, О.А. Абдулліна, І.Д.Бех, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, А.О. Деркач, Н.Д. Багаєва, С.Г. Карпенчук, Т.С. Полякова, А.І. Кочетов, Е.П. Белозерцев, В.І. Журавльов та ін.) свідчать про недостатній рівень підготовки педагогів до виховної діяльності. Багато хто з педагогів ПТНЗ, майстрів виробничого навчання зазнає серйозних утруднень у виховній роботі (Н.Г. Ничкало, Н.В. Нікітін, В.А. Мосіяшенко, О.І. Щерба). Основною причиною такого положення, на думку самих викладачів, є недостатній рівень володіння їх знаннями, вміннями, методами, прийомами у сфері виховної діяльності.

Мета дослідження: виявити цілісну інтегральну картину про особливості виховної діяльності педагогів у роботі з учнівською молоддю залежно від рівня їх майстерності.

Методом, який дозволяє з одного боку виявити приховані змістові параметри досліджуваного явища, а з іншого боку, відтворити з їх допомогою інтегральну картину цього процесу, є факторний аналіз. Цей метод – один з найкращих існуючих нині інструментів дослідження. Про це свідчать і спеціальні роботи, присвячені факторному аналізу. Викладені обставини спонукали нас звернутися до його використання.

Завдання дослідження на цьому етапі наступні: 1. Виділити факторну структуру параметрів процесу оволодіння професійною майстерністю педагогами у сфері виховної

роботи з учнями. 2. Довести те, що факторна структура педагогів-майстрів і педагогів-немайстрів відрізняються одна від одної.

Наше дослідження базується на R-техніці.

Звернення до методу факторного аналізу вимагало виконання ряду процедур. Перш за все, необхідно було виявити істотні для цього процесу параметри.

Вибір параметрів здійснювався на основі аналізу проведених психолого-педагогічних досліджень у цій галузі. Критерієм відбору показників служила кількість праць, присвячених досліджуваній проблемі. Проте кількість змінних, природно, не охоплює всіх сторін явища, що вивчається. Їх чисельний вибір був декілька обмежений і кількістю вибірки, і завданнями дослідження. Тому, безумовно, він не може претендувати на вичерпну характеристику даного процесу.

Стисло проаналізуємо ці параметри.

1. Рівень сформованості педагогічних умінь відображає систему цілеспрямованих усвідомлених педагогічних взаємодій педагога з учнями у функціонально-педагогічному аспекті. Важливість розробки поняття «вміння» підтверджують результати багатьох досліджень (К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, А.П. Акімова, З.Ф. Леонова, Г.О. Засобіна, В.К. Єлманова, Г.І. Кримська, В.О. Сластьонін, Ю.К. Бабанський, О.І. Щербаков та ін.).

2. Педагогічний стаж роботи також є важливим показником, оскільки саме в процесі діяльності розвивається і вдосконалюється педагогічна майстерність вихователя (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган та ін.).

3. Тривалість роботи з групою у взаємозв'язку з іншими показниками, за нашим припущенням, мають значний вплив на підвищення рівня майстерності вчителя. Роль цього чинника недостатньо висвітлено в літературі, проте аналіз діяльності педагогів-вихователів у роботі з учнями старшого віку дає нам підставу виділити його як значущий.

4. Педагогічні здібності як стійкі властивості особистості, що відображають структуру педагогічної діяльності постають предметом вивчення низки учених (Б.Г. Ананьєв, Ф.Н. Гоноболін, Ю.О. Самарін, О.Г. Ковальов, В.М. Мясіщев, Н.В. Кузьміна та ін.).

5. Відношення до роботи – це провідне поняття в теорії відносин. Воно відображає систему індивідуальних вибіркового свідомих зв'язків особистості педагога з різними сторонами об'єктивної дійсності [5, с. 273-286; 3] і належать до інтегральних, включаючи багато особистісних якостей: відчуття обов'язку, відповідальність, любов до педагогічної професії, сумлінність та ін. Дослідженнями В.М. Мясіщева, К.К. Платонова, Н.В. Кузьміної, А.О. Деркача, З.Ф. Леонової, Г.І. Кримської та інших доведена важливість цього показника для педагогічної діяльності.

Ці параметри були виділені нами в процесі вивчення виховної діяльності педагогів і оцінені за допомогою компетентних суддів. Наведені показники набору достатньо різноманітні, щоб проаналізувати досліджуваний процес різнобічно.

Відомо, що застосування факторного аналізу супроводжується дотриманням ряду обмежувальних умов, і, зокрема, вимога лінійності і нормальності цього розподілу [7, с. 398]. Останнє вимагало спеціальної підготовки експериментальних даних до факторного дослідження. Проте перевірка на лінійність не здійснювалося з причини її складності. Ми вирішили, що достатньо переконатися в монотонному характері зв'язку між показниками [6, с. 10-12]. Виконання другої умови супроводжувалося низкою додаткових процедур.

Оскільки частина виділених нами показників (1, 4, 5) вимірювалася за допомогою бальних оцінок, виникла необхідність приведення їх до нормального вигляду. З цією метою ми скористалися правилами приведення експериментальних оцінок до нормального закону розподілу, розроблених А.М. Меєрсоном. При цьому нами був застосований найскладніший випадок нормування оцінок, розділених на порівняно невелике число груп однакової бальності.

Суть методики нормалізації полягає в наступному: оцінки, виражені в балах заздалегідь ранжируються, виходячи з принципу відповідності оцінці, що виражає вищу

якість індивіда, ранговому номеру більшого чисельного значення. При цьому кожній групі однакових оцінок привласнювалося адекватне їй число суміжних рангів з подальшим розрахунком усереднених нормалізованих оцінок по формулі

$$Z_s = \frac{\bar{Z}_s + G_s}{2}.$$

І на цій основі обчислювалися коефіцієнти кореляції за Пірсоном, які склали матрицю експериментальних коефіцієнтів кореляції.

Початкова кореляційна матриця містила різноманітну інформацію про взаємозв'язки між всіма вибраними ознаками, що відображають процес оволодіння вчителем педагогічною майстерністю у виховній роботі з учнями. Перетворення кореляційної матриці в матрицю факторних вагів здійснювалося за допомогою методу головних компонентів.

Факторизація матриці дала можливість упорядкувати всі зв'язки за допомогою їх угруповання навколо декількох гіпотетичних чинників.

Для отримання більш рельєфної форми факторної структури здійснювалася ротація вихідної матриці за критерієм, запропонованим Кайзером. Це дозволило одержати фактори приблизно однакової інформативності. Критерії вибору рівнів значущості факторних вагів визначалися на основі методики, запропонованою Г. Харманом [7, с. 450].

Як обов'язкове правило для досліджень, що здійснювалося за допомогою факторного аналізу, є підбір обстежуваних груп таким чином, щоб факторна структура була достатньо виразною. Ураховуючи таку обставину, ми із загальної генеральної сукупності педагогів-вихователів (68 чол.) відібрали дві приблизно рівні групи за кількістю осіб: педагогів-майстрів (30 чол.) і педагогів-немайстрів (25 чол.). До кожної групи увійшли вчителі з показниками, що мають свої особливості. Останнє надалі дозволило нам проводити порівняльний аналіз досліджуваних факторних структур.

Визначаючи назву факторів, ми керувалися значеннями факторної ваги. "Підібрана назва, зазвичай, відповідає природі параметрів, що мають найбільші коефіцієнти кореляції з цим фактором" [7, с. 150].

Змістова інтерпретація факторів

У результаті факторизації п'яти початкових ознак виявлено три чинники із загальною інформативністю в групі майстрів рівною 78 % і 77 % – в групі немайстрів. Розглянемо результати факторизації кореляційної матриці після ротації, одержані в I групі педагогів.

Перший фактор з інформативністю 29,5% об'єднує дві ознаки, що характеризують рівень сформованості вмінь (ознака 1) і педагогічні здібності вихователів (ознака 4). Обидві ознаки мають досить великі факторні ваги, відповідно 0,85 і 0,83, і характеризуються найбільшими навантаженнями першого фактору. На основі аналізу факторних вагів цей чинник інтерпретується як умілість. Останній є змістовою характеристикою педагогічної майстерності. Наявність великих педагогічних здібностей дозволяє вчителю значно швидше розвивати педагогічні вміння у сфері виховної роботи з учнями. Цьому сприяє і педагогічний стаж (0,18).

У групі немайстрів 1 фактор має інформативність 28,5 %. Найбільшою мірою він відображає ознаки 4 і 5, відповідно: педагогічні здібності (0,8), відношення до роботи (0,75). Провідною ознакою тут виступають педагогічні здібності, яка позитивно пов'язана з п'ятим параметром. Здібності педагога стимулюють його відношення до виховної роботи з учнями. Слід відмітити, що рівень сформованості вмінь проявляється в цьому факторі в мінімальному ступені (0,06) . Можна припустити, що здібності педагога-немайстра справляють дуже малий вплив на розвиток умінь. Цей фактор інтерпретується як педагогічні здібності.

Другий фактор, виявлений у групі майстрів, має інформативність 22,5%. Він виділяє один показник з найбільшою факторною вагою – тривалість роботи з групою (0,95) і виступає як самостійний фактор. Тривалість роботи з учнівським колективом справляє, мабуть, значний вплив на рівень педагогічної майстерності. Цей фактор ми назвемо часовим. Він сприяє розвитку вмінь у педагога-майстра (0,23).

У групі немайстрів 2-й фактор (його інформативність складає 28 %) узагальнює такі ознаки – рівень сформованості вмінь (0,82) і педагогічний стаж роботи викладача, вчителя (0,71). Формування педагогічних умінь відбувається головним чином у процесі педагогічної діяльності. Для немайстра стаж роботи має вирішальне значення в розвитку вмінь. Цей фактор можна інтерпретувати як діяльнісний.

3-й фактор, одержаний у групі майстрів (з інформативністю 26%), сформувався на основі двох параметрів: педагогічний стаж (0,73) і відношення вчителя до виховної роботи (0,84). Останній з двох є першорядним, тому трактується нами як фактор відносин. У майстрів відношення до роботи стає якісно поглибленим, більш усвідомленим у міру набуття педагогічного досвіду. Іншими словами, відчуття обов'язку, сумлінність, відповідальність формується поступово після усвідомлення педагогами своїх завдань, осмислення особливостей роботи з учнівською молоддю, вивчення специфіки вікових груп учнів. Цей висновок співпадає з деякими результатами дослідження Н.В. Кузьміної [3].

Цей фактор – у 2-й групі (його інформативність 22%) включає в основному таку ознаку як тривалість роботи з класом (0,78). З меншими коефіцієнтами кореляції до цього фактора приєднуються і такі параметри: педагогічний стаж (0,5) і відношення до роботи (0,35). Аналізований фактор можна інтерпретувати як часовий. Тривалість роботи з групою становить позитивний вплив на набуття досвіду педагогічної діяльності і на відношення немайстра до виховної роботи з учнями.

Отже, в групі майстрів виділилися три фактори з приблизно однаковою інформативністю. Провідним з них виявився фактор умілості, якій об'єднує особистісні якості педагога, його педагогічні здібності, систему знань і вмінь у виховній роботі з учнівською молоддю. Цей фактор є основною змістовою характеристикою досліджуваної структури.

Другий фактор ми трактували як часовий: тривалість роботи з учнівським колективом дозволяє глибоко і всесторонньо пізнати вихованців і на цій основі вдосконалювати свою майстерність. Виявлений фактор виразно виявився і в групі немайстрів.

Третій компонент інтерпретується як фактор відношення, збагачений досвідом педагогічної діяльності. З урахуванням набутого досвіду він виступає як цілісна система цілеспрямованих, усвідомлених взаємозв'язків педагога з учнівським колективом і навколишньою дійсністю. Отже, умілість, час роботи з конкретним колективом і відношення до виховної діяльності є основними чинниками структури процесу оволодіння педагогами I групи виховною майстерністю.

Факторизація досліджуваних показників у групі педагогів-немайстрів дала змогу виділити три чинники також з приблизно однаковою інформативністю. Першорядним виявився фактор – педагогічні здібності, який взаємопов'язаний з параметром, що характеризує відношення вчителя до роботи з учнями. Цей фактор незначною мірою корелює з показником – ступінь розвиненості вмінь. Ми припускаємо, що в процесі оволодіння педагогічною майстерністю вчителі другої групи частіше поклали надії на свої педагогічні здібності і тому недостатньою мірою розвивали необхідні для виховної діяльності вміння.

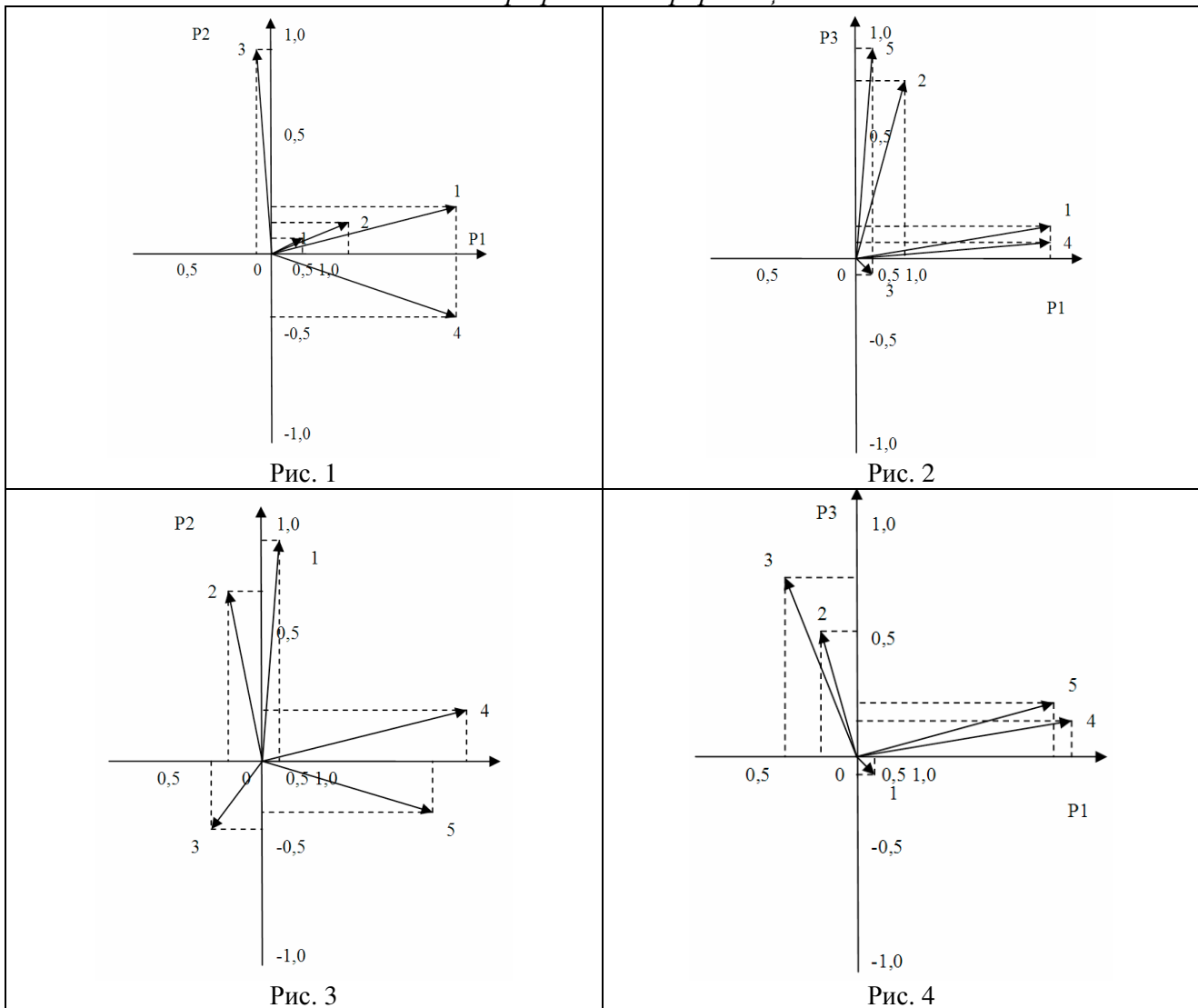
Другий фактор можна назвати як діяльнісний. Він характеризує ступінь розвиненості вмінь залежно від набутого досвіду.

Третій фактор – часовий. Він знову підкреслює ту обставину, що оволодіння майстерністю вчителів цієї групи значно залежить від терміну роботи з класом і притому, якщо він ґрунтується на значному педагогічному досвіді у цій сфері.

Таким чином, зіставлення виділених факторів дає можливість переконатися у тому, що факторна структура педагога-майстра багатше і більш різноманітна структури педагогів-немайстрів. У першому випадку отримані фактори відрізняються більшою складністю, поглибленістю, взаємопроникливістю показників, які в них містяться. Загальним для двох груп є вирішальна роль фактора часу, що дає можливість поступово вдосконалювати виховну майстерність класних керівників. Факторна структура педагогів-немайстрів збіднена. Процес оволодіння майстерністю визначається переважно рівнем розвиненості

його педагогічних здібностей і педагогічним досвідом. Приблизно такий же висновок було отримано нами за допомогою геометричної інтерпретації вихідних даних (рис. 1, 2). Для майстрів низка векторів, побудованих на основі факторних вагів у першому та другому випадку має загальну спрямованість, прагнення до цілісності.

Графічна інтерпретація



Більшість векторів вміщує виділені фактори і, тому, відрізняється достатніми кількісними показниками. Графічне зображення дозволяє уявити особливості факторної структури майстра, що характеризується, з одної сторони, достатньо високим рівнем інтегрованості виявлених факторів і, разом з цим, значною їх самостійністю. Цим, мабуть, можна пояснити високу результативність педагогічної діяльності вчителя-майстра у роботі з учнівською молоддю. Для педагога-немайстра (рис. 3, 4) притаманна зворотна тенденція: факторна структура характеризується низьким рівнем інтегрованості, роз'єднаністю своїх окремих компонентів. Вектори орієнтовані в різних напрямках, тому наявність навіть окремих достатньо значимих у кількісному відношенні компонентів не дає можливості говорити про її цілісність. Останнє, мабуть, може пояснити те положення, що більшість педагогів-немайстрів не можуть досягнути вершин педагогічної майстерності.

Література

1. Духовна культура особистост: навч. посібник: Вид 2-ге допов. / Д.Б. Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. Пособие / Н.В.Кузьмина, А.А.Реан. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.

4. Максимюк С.П. Педагогіка: навчальний посібник / С.П.Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
5. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений / В.Н.Мясичев // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.
6. Петухов Н.Н. Общие основы теории коммунистического воспитания / Н.Н.Петухов. – М.: Изд. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. – С. 10-12.
7. Харман Г. Современный факторный анализ / Г. Харман Г. – М.: Статистика 1972. – С. 398.

УДК 37.06(091)

ЄРЕМЕЄВА В.М.,

канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються деякі аспекти підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності. Розкривається специфіка принципів гуманізації та індивідуального підходу. Проведено аналіз провідних тенденцій гуманізації сучасної освіти. Окреслено напрямки реалізації гуманістично-орієнтованого підходу.

Ключеві слова: гуманізм, гуманізація, індивідуальний підхід, гуманістично-орієнтований підхід.

В статье рассматриваются некоторые аспекты повышения эффективности профессиональной педагогической деятельности. Раскрывается специфика принципов гуманизации и индивидуального подхода. Проведен анализ ведущих тенденций гуманизации современного образования. Очерчено направления реализации гуманистично-ориентированного подхода.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация, индивидуальный подход, гуманистично-ориентированный подход.

This article discusses some aspects of increasing the effectiveness of professional pedagogical activity. It reveals the specificity of the principles of humanization and individual approach. Analysis of the leading trends of humanization of modern education. It outlines the directions of the implementation of the humanistic-oriented approach.

Keywords: humanism, humanization, personalized, humanistic-oriented approach.

Приоритетним напрямом оновлення сучасної школи, як зазначено у "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті", є сприяння розвитку і формуванню творчого потенціалу особистості. В умовах модернізації української освіти спрямування на гуманізацію та демократизацію взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у середніх та вищих навчальних закладах надають можливості для розкриття творчості, розвитку ініціативи, активізації пізнавальної діяльності особистості. Проте система професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє її ефективності та обмежує можливості повною мірою здійснювати індивідуальний підхід. Це призводить до орієнтації на середнього студента, нівелювання особистості, стандартизації майбутньої професійної діяльності.

Тому особлива увага приділяється пошукам способів ефективного формування творчої особистості майбутнього вчителя відповідно до потреб сучасної практики та динамічних змін, що відбуваються в країні та світі. У професійно-педагогічній підготовці перспективним, на нашу думку, є застосування гуманістично-орієнтованого підходу, що стає особливо актуальним у наш час, коли вимагається оволодіння значним обсягом навчального матеріалу на достатньо високому рівні складності кожним студентом.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що історичні традиції трактування терміну "гуманістичний", передбачають характеристику системи цінностей, що звеличують людину, сприяють її благу, щастю, свободі та справедливості (Г. Балл, В. Огнев'юк, Т. Панфілова та ін.). Практичне становлення гуманістичної орієнтації в суспільному житті, що пов'язане з використанням варіативних технологій, які враховують індивідуальні особливості та мають спрямованість на організацію суб'єкт-суб'єктної

взаємодії, досліджували М. Берулава, І. Зязюн, І. Надольний та ін.

Проблему формування особистості сучасного вчителя на гуманістичних засадах розглядали такі вчені, як С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кремень, О. Савченко та ін. Різноманітні аспекти реалізації індивідуального підходу у навчанні та вихованні на різних етапах розвитку педагогічної думки були предметом особливої уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (Ф. Дістервег, В. Галузинський, Я. А. Коменський та ін.).

Виховання високо-професійного фахівця, людини з різнобічними поглядами, глибокими знаннями, широким світоглядом та політичною культурою є актуальною проблемою сього дня, тому процес навчання у сучасній вищій школі повинен забезпечувати індивідуальний розвиток кожного студента, сприяти успішному навчанню, максимальному розвитку його здібностей та обдарувань. Дослідження проблеми підвищення ефективності процесу професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах на засадах гуманістично-орієнтованого підходу як перспективного напрямку активізації творчого потенціалу майбутніх учителів є метою статті.

Професійна діяльність педагога реалізується в постійному взаємозв'язку з педагогічним колективом, що впливає на її характер, коректує і визначає результат праці педагога. Професіоналізм діяльності науковцями розглядається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і засобами рішення професійних задач. Педагогічний професіоналізм – ступінь оволодіння загальною й педагогічною культурою. При цьому педагог виступає носієм культурних цінностей, головна з них – галузь знань, яку викладає. Крім того, він є носієм професійно-педагогічної культури, що дозволяє більш продуктивно вирішувати педагогічні задачі [3, с. 205].

Гуманістичні цінності освіти складають основу загальнолюдської культури і співвідносяться з найбільш фундаментальними явищами соціальної структури. Вони зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно-орієнтовану, сутнісними ознаками якої є максимальна індивідуалізація всіх її складових, створення умов для саморозвитку і самовдосконалення особистості, свідомого визначення своїх можливостей та життєвих цілей [8, с. 5-16].

Відповідно до зазначеної концепції якість сучасної освіти визначається не тільки певним обсягом знань, а й особистісними характеристиками, що роблять фахівця мобільним і вільним у своїх вчинках, відповідальним за прийняті рішення, здатним до постійного відновлення інформативного діалогу з навколишнім соціальним середовищем.

Тому при підготовці висококваліфікованого фахівця необхідно організувати такий навчальний процес, який забезпечував би випускнику високу конкурентоспроможність за рахунок необхідного рівня сформованості стратегічної компетенції; сформував не тільки базові знання, а й вміння та потребу до самостійного підвищення професійного рівня, прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення; створив умови застосування ефективних механізмів рефлексії та моніторингу власного професійного зростання; розвинув особистісну соціальну відкритість, толерантність, готовність до діяльності в нестандартних ситуаціях; сформував здатність робити самостійний вибір, приймати рішення, брати на себе відповідальність за реалізацію наміченого плану дій [3, с. 217].

В особистісно-діяльнісному аспекті гуманізація розглядається як "специфічна педагогічна діяльність, спрямована на організацію педагогічного процесу, головною метою якого є особистість та її прояви у власне "особистісних" діях – цілепокладанні, смислоутворенні, самостійності, відповідальності у виборі цінностей і вчинків, особистісному досвіді" [1, с. 8].

Конкретні напрями гуманізації освіти в різних типах навчальних закладів вчені (Балл Г., Гончаренко С., Кремень В. та ін.) бачать в наступному:

- гуманізація цілей освіти – формування вільного, розвиненого, високоморального, творчо активного, соціально зрілого фахівця;
- гуманізація змісту освіти – реалізація принципу історизму, що полягає у демонстрації еволюції людських знань про природу, суспільство і мислення; включенні етапів становлення

і розвитку загальнолюдських цінностей та гуманістичних поглядів мислителів і вчених у створенні духовної культури людства;

- гуманізація методів навчання – гуманістичний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу, розроблення особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання у навчальних закладах.

Основними загальнонауковими принципами реалізації гуманізації освіти є: фундаментальність, системність, єдність національного та загальнолюдського; єдність гуманістично-особистісного, світоглядно-ціннісного і науково-пізнавального; єдність навчання та виховання; гуманізму; індивідуального підходу [3, с. 208].

Індивідуальний підхід у педагогіці виділяється як самостійний принцип, так і його складова частина, найчастіше – колективізму (М. Данилов, В. Оконь, Б. Єсипов та ін.), особистісного підходу (С. Карпенчук, І. Підласий та ін.), єдності виховання і самовиховання (А. Кондратюк, Н. Савін та ін.), в основі якого – врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів у всіх формах та методах навчання та виховання.

Більшість дослідників вважає, що потрібно здійснювати індивідуальний підхід у тісному зв'язку з іншими дидактичними принципами, тому що відносно ізольований розгляд цього принципу можливий лише у межах розумної абстракції, що полегшує розуміння та практичну реалізацію його у єдиному цілісному навчально-виховному процесі. З одного боку, він служить конкретизації інших принципів, які розкривають соціально-типові вимоги до навчання та виховання. З іншого боку – визначає вимоги до змісту освіти, методів та організаційних форм з метою формування творчої індивідуальності кожного учня. Його реалізація передбачає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійну видозміну методів та організаційних форм [7, с. 63].

Отже, незважаючи на розбіжність у поглядах, більшість учених-дослідників виділяють індивідуальний підхід як найважливіший принцип навчально-виховного процесу, який здійснюється у тісному зв'язку з іншими принципами та різноманітними шляхами.

Гуманістичний підхід (принцип гуманізації) у науковій літературі відноситься, також, до напряму у світовій науці про людину, що визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою "відкриту можливість" самоактуалізації, властиву тільки людині. Принцип гуманізації передбачає створення максимально сприятливих умов для самовизначення особистості, розкриття й розвитку її здібностей, уважне ставлення до складності і неоднозначності її внутрішнього світу, турботу про здоров'я. Це органічне поєднання особистісного і колективістського, що робить суспільно-корисне особисто значущим для підростаючого покоління [5, с. 268].

Отже, принципи гуманізації та індивідуального підходу є двома важливими положеннями особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Організація навчального процесу на принципах гуманізму та індивідуального підходу є необхідною передумовою для успішної трансляції загальнолюдських цінностей молоді.

Аналізуючи сутнісний зміст принципів гуманізації та індивідуального підходу, науковці (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманская та ін.) розглядають їх у *єдності*, зазначаючи, що у своїй цілісності вони виконують ряд важливих функцій:

- гуманізація запобігає виникненню психологічних травм при необхідності зміни ціннісних орієнтацій, позбавленні стереотипів у поглядах і поведінці шляхом особистісно-зорієнтованого процесу навчання;

- індивідуальний підхід сприяє спрямуванню індивіда не тільки на здобуток знань, засобів їх здобуття, але, перш за все, на розвиток своїх потенцій, творчих здібностей як на пряму мету, без якої неможлива самоактуалізація особистості;

- гуманізація і індивідуальний підхід спонукають індивіда до пошуку власних шляхів перетворення з пасивного споживача інформації на активного пошукувача; створення себе як самодостатньої творчої особистості [3, с. 208].

Основна ідея гуманістично-орієнтованого підходу полягає в наданні студенту максимально широких можливостей навчатися, що дозволить у майбутньому оптимально адаптуватися до реальної дійсності у всьому її різноманітті та цілісності й використати на

практиці набутий досвід у різноманітних соціальних ситуаціях. Він передбачає визначення організаційних форм навчальних занять, перевірки, обліку та оцінки знань, умінь учнів, формулювання критеріїв оцінювання результатів навчання, праці вчителів, та освітніх установ в цілому [5, с. 243].

Отже, принцип гуманістично-орієнтованого підходу робить можливим побудову гнучких стратегій в організації та управлінні самостійною навчальною діяльністю студентів відповідно до існуючих освітніх ресурсів; диференційованого та індивідуального підходів, використання різноманітних форм, методів і засобів навчання; встановлення зворотного зв'язку; побудови ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це дасть можливість також змінити статус студента, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної діяльності, що створює умови для розвитку його здібностей, інтересів, формує педагогічне бачення.

Даний принцип реалізується шляхом послідовної орієнтації педагогічного процесу на врахування особистісних якостей майбутнього вчителя, його творчого потенціалу, надання самостійності у професійній діяльності та обумовлює становлення гуманних людських відносин між викладачем вищої педагогічної школи і студентом, який також з першого дня навчання повинен проектувати свої власні дії і вчинки на позицію вчителя – носія добра, моралі, гуманізму. В умовах вищого навчального закладу досягнення високого рівня професійних якостей майбутніх учителів можливе за умови організації навчального процесу на основі використання технологій, спрямованих на особистісно-орієнтоване, розвивальне навчання, яке ґрунтується на даних порівняльного аналізу вчителів різних рівнів продуктивної діяльності [4, с. 4-10].

Серед основних способів реалізації гуманістично-орієнтованого підходу в освітній процес можна розглядати впровадження особистісно-діяльнісних технологій, які передбачають зміну схеми навчальної взаємодії і ролі викладача по відношенню до студента та індивідуалізацію програм навчання.

У зазначеному контексті важливо виділити поняття "гуманістична спрямованість учителя", під яким розуміють "достатньо усталену сукупність мотивів, які спонукають педагога до такої організації навчально-виховного процесу, що спрямований передусім на стимулювання прогресивного психічного розвитку та саморозвитку вихованців, якнайповнішого розкриття їхніх здібностей і потенційних можливостей, встановлення гуманістичного типу спілкування з дітьми, що сприяє психологічному комфорту учнів його упевненості у власних силах" [5, с. 310].

Отже, гуманізація освіти передбачає поєднання гуманного відношення до тих, хто навчається з особистісною орієнтацією освітнього процесу. Таким чином, реалізація гуманістично-орієнтованого підходу вимагає від педагогів не тільки доброго та гуманного відношення, але й поваги до особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) та сприяння її гармонійному розвитку.

Реформування сучасної української освіти, спрямоване на вдосконалення фахової підготовки працівників в поєднанні з ґрунтовною базою загальноосвітніх знань, ставить перед професійними навчальними закладами важливе завдання: готувати компетентного майбутнього фахівця, який повинен уміти самостійно здобувати й застосовувати на практиці нові знання та практичні навички.

Однак, незважаючи на дослідження багатьох вчених, проблема лишається актуальною. Подальшого вивчення, на наш погляд, потребують питання формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, модернізації підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Література

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) – К.-Рівне, 2007. – 172 с.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
3. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства // Філософія освіти: Наук. часопис. – 2007. – № 1-2(7) – С. 204-220.].

4. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4-10.
5. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Кондрашова Л.В., Буряк В.К., Гапоненко Л.А. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам. – Кривой Рог, 1995. – С. 3-27.
7. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М., 1975. – 193 с.
8. Савченко О.Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів // Педагогіка. – 1995. – № 3 – С. 5-16
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990. – 263 с.

УДК 378.011.3-051

ЖЕЛАНОВА В. В.,
док. пед. наук, професор
(Університет імені Бориса Грінченка м. Київ)

СМИСЛОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Представлено професійну компетентність майбутнього педагога у площині її смислового наповнення. Розглянуто смислові складники професійної компетентності "за вертикаллю", а саме, смислову установку, смислову диспозицію, особистісні цінності. "За горизонталлю" висвітлено динаміку змін смислових складників професійної компетентності у форматі процесу смислогенезу. Розкрито сутність зазначеного процесу відповідно до професійно-адаптивного, професійно-імітаційного, професійного етапів становлення професійної компетентності майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна компетентність, смислогенез, смислова установка, смислові диспозиції, особистісні цінності.

Представлена профессиональная компетентность будущего педагога в контексте ее смыслового наполнения. Рассмотрены смысловые составляющие профессиональной компетентности "по вертикали", а именно, смысловая установка, смысловая диспозиция, личностные ценности. "По горизонтали" освещена динамика изменений смысловых составляющих профессиональной компетентности в формате процесса смислогенеза. Раскрыта сущность данного процесса в соответствии с профессионально-адаптивным, профессионально-имитационным, профессиональным этапами становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, смислогенез, смысловая установка, смысловые диспозиции, личностные ценности.

The professional competence of future teacher is presented in the plane of its semantic content. Semantic components of professional competence is considered "for vertical", namely, semantic setting semantic dispositions, personal values. "For horizontal" the dynamic changes of semantic components of professional competence is highlighted in the form of process sesnogenesis. The essence of the indicated process is revealed according to the pre-professional-adaptive, professional-imitative and professional stages of formation professional competence of future pedagoge.

Keywords: professional competence, sensogenesis, semantic setting, semantic dispositions, personal values.

Процес модернізації вищої освіти в Україні пов'язаний зі світовими тенденціями й базується на впровадженні нової освітньої парадигми, що орієнтована на компетентнісний вимір. Такий підхід детермінований певними причинами, а саме: тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до завдань Болонського процесу. При цьому компетентнісний підхід базується на позиції, що в процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико зорієнтовані знання і розвинути соціально і професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. До того ж у сучасних науках про людину: філософії, психології, аксіології, культурології – переконливо показано, що серед професійно-особистісних якостей вагомими є смислові утворення як складові мотиваційно – смислової і ціннісної сфери особистості. Оскільки, саме смисли, є тією інстанцією, яка

підпорядковує собі інші життєві прояви особистості (О. Леонтьєв). Тобто компетентнісна орієнтація сучасної освіти пов'язана з її смисловим вектором.

Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження Н. Бібік, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін. Різні класифікації компетенцій, що визнані педагогічною спільнотою розробляються у працях О. Бондаревської, А. Деркача, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Петровської та ін. При цьому зазначені автори використовують поняття „компетентність” та „компетенція” для визначення результативно-цільових аспектів процесу навчання, а також для опису особистісних якостей майбутнього фахівця. Феномен „професійної компетентності” досліджено у працях С. Гончаренко, В. Журавльова, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, І. Колеснікової, В. Сластьоніна, К. Шапошнікова. Доцільність впровадження в сучасну систему вищої освіти контекстно-компетентнісного підходу доведено у роботах А. Вербицького, О. Ларіонової.

Сучасні дослідження смислової проблематики представлені такими провідними науковими напрямами: дослідження смислових установок (О. Асмолов); формування смислових утворень (Б. Братусь); обґрунтування смислової концепції особистості (Д. Леонтьєв); концепція смислової динаміки (Ф. Василюк); вивчення усіх сучасних понять і категорій педагогіки та психології крізь призму їхнього смислового „наповнення” в межах нового наукового напрямку – “смислової дидактики” (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко). Проте при такій високій зацікавленості компетентнісною й смисловою проблематикою, розгляд питань щодо реалізації компетентнісного підходу у контексті його смислового наповнення залишається поза увагою науковців.

Мета статті – проаналізувати смислові аспекти професійної компетентності майбутнього педагога, а також динаміку їх змін.

Отже метою фахової підготовки майбутнього педагога у ВНЗ у форматі реалізації положень компетентнісного підходу є формування його професійної компетентності. Існують погляди, відповідно до яких вона є вагомими складником професіоналізму особистості та діяльності, умовою становлення професіонала (А. Деркач); здатністю людини до рішення певного класу професійних завдань (Г. Рузавін); готовністю й здатністю приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності (К. Шапошников).

Беручи до уваги окреслені позиції, ми вважаємо, що професійна компетентність – це характеристика фахівця, що інтегрує його провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності. Структура професійної компетентності майбутніх педагогів представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компонентами.

Зауважимо, що у представленій статті зосереджується увага на мотиваційно-ціннісному компоненті професійної компетентності, а саме на її смислому складнику.

Варто зазначити, що у смисловій сфері особистості майбутнього педагога як інтегрованому конструкту в єдності її структурно-функціональних та динамічних аспектів ми виокремлюємо смислову установку, смислову диспозицію та особистісні цінності. Розглянемо їх докладніше.

Смислова установка, за визначенням Д. Леонтьєва, є складником виконавчих механізмів діяльності, що відбиває в собі життєвий смисл об'єктів і явищ дійсності, на які ця діяльність спрямована, і феноменологічно виявляється в різних формах впливу на протікання актуальної діяльності [3, с. 184]. Цей вплив може зводитися до однієї з 4-х форм: стабілізуючий вплив, перешкоджаючий вплив, відхиляючий вплив і дезорганізуючий вплив. Отже, є очевидним, що смислова установка майбутнього педагога складається й функціонує в межах конкретної окремо взятої діяльності. Вона ситуативна й не є інваріантним утворенням.

Смислову диспозицію визначають як ставлення до об'єктів і явищ дійсності, що має для суб'єкта стійкий життєвий смисл, яке консервується у формі фіксованої установки й проявляється в ефектах особистісно-смислової й установочно-смислової регуляції, не пов'язаної з мотивом актуальної діяльності [3, с. 213]. Тобто смислова диспозиція є

наддіяльнісним утворенням, у якому виокремлюється змістовна сторона, що розкривається через ставлення особистості; і динамічна сторона, що ґрунтується на понятті фіксованої смислової установки, що є близькою до поняття професійна установка. Отже, беручи до уваги зазначене, можемо вважати, що смислова диспозиція майбутнього педагога інтегрує смислове ставлення до майбутньої професії, а також педагогічну установку (фіксовану установку) й пов'язана з осмисленістю знань, з умінням зробити свій смисловий вибір, з розумінням свого місця в професії.

Саме смислові диспозиції породжують особистісні цінності, які є вищим утворенням в ієрархії складників смислової сфери особистості й становлять, за визначенням Д. Леонтьєва, „консервовані” відносини зі світом, узагальнені й перероблені сукупним досвідом соціальної групи. З огляду наведеного трактування особистісних цінностей є очевидною їхня „консервованість”, тобто стійкість і „відрефлексованість”, пов'язана з інтеріоризацією загальних соціальних цінностей.

Вагомим для нас є питання щодо з'ясування типів і класифікацій особистісних цінностей, що порушено в студіях Л. Кравченко, Г. Олпорта, М. Рокича, І. Сеніна, В. Тугаринова, В. Франкла. Не заперечуючи значущість наукових підходів цих науковців, ми засаднюємося на позиції М. Рокича, який вважає, що існує два види цінностей: термінальні цінності (цінності-цілі) та інструментальні цінності (цінності-засоби) і що набір цих цінностей у будь-якої людини залишається незмінним, змінюється лише їхня ієрархія [5]. Ґрунтовною є також ідея диференціації цінностей відповідно до певних життєвих сфер І. Сеніна, який виділив вісім термінальних цінностей у п'яти життєвих сферах: професійному житті, навчанні й освіті, сімейному житті, суспільному житті, захопленнях [4].

Отже, беручи до відома розглянуті вище позиції, ми пов'язуємо особистісні цінності майбутнього педагога з майбутньою професійною діяльністю й відносимо їх до термінальних цінностей, що реалізуються в професійному житті. Базуючись на положенні, що особистісними цінностями стають ті смисли, по відношенню до яких суб'єкт самовизначився (Г. Будінайте, Т. Корнилова), наполягаємо, що професійні цінності набувають статусу особистісних, коли ставлення до майбутньої професії стає смисловим. У цьому випадку будемо їх трактувати як професійно-особистісні цінності, що містять ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним.

Динаміку розвитку смислових аспектів професійної компетентності майбутнього педагога ми висвітлюємо у форматі процесу смислогенезу. Це поняття прийшло в педагогіку й психологію з філософії (А. Пелипенко). Його психолого-педагогічну інтерпретацію подано в дослідженні І. Колесникової [2]. Ми, ґрунтуючись на її положеннях, трактуємо смислогенез майбутніх педагогів як низку послідовних трансформацій складників смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням й оновленням смислової сфери.

Варто зазначити, що розвиток смислової сфери має циклічний характер, при цьому кожен цикл смислогенезу характеризується двома етапами: еволюційним і критичним, які супроводжуються відповідно процесами ієрархізації й денерархізації елементів смислової структури. До того ж процес смислогенезу пов'язаний з динамічними смисловими процесами смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництва.

Звернемо увагу на те, що у процесі смислогенезу проявляється діадність смислу, що реалізується в його континуумній динаміці від мінімального до максимального насичення, а саме: від смислу, що становиться, – до того, що став, від невизначеного смислу – до певного, кристалізованого у формі ціннісного ставлення; від смислу, що досягається, – до досягнутого (І. Абакумова) [1]. При цьому динаміка смислового розвитку породжує постійну взаємодію між ситуативними смисловими проявами й тими смисловими структурами, що претендують на статус стійких. Смисловий розвиток особистості відповідає логіці від одиничного до загального.

Вагомим для розуміння сутності смислогенезу є положення щодо прояву смислів. На думку І. Абакумової цей процес проходять чотири стадії, а саме: 1) смислову дивергенцію;

2) розкриття смислу, тобто його розуміння; 3) реалізацію смислу (подію); 4) переживання смислу (смисловий слід) [1].

Отже, смислогенез майбутніх педагогів здійснюється в кількох напрямках, а саме:

1. Трансформація ситуативних смислових структур (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у стійкі (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності).

2. "Смислонасичення" від мінімального до максимального стану на підставі „уточнення й розширення” (В. Зінченко).

3. Ієрархізація смислів, їх "кристалізація" (О. Леонтьєв).

4. Зміна динамічних смислових процесів у послідовності: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосбудівництво.

Отже, ураховуючи окреслені позиції, розглянемо детальніше динаміку змін, які відбуваються у смисловій сфері відповідно до певних етапів формування професійної компетентності майбутнього педагога.

➤ I-й етап – професійно-адаптивний, перший курс навчання у ВНЗ).

На цьому етапі переважають ситуативні смислові структури (смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки), тобто професійні смисли ще є ситуативними й проявляються в межах конкретної ситуації. Загалом у процесі навчальної діяльності академічного типу відбувається „насичення” свідомості студента особистісними смислами в контексті майбутньої професії. Смислова динаміка пов’язана з процесом смислоутворення, тобто переходом із потенційного, невербалізованого смислу в актуалізований смисл, спрямований на формування смислової установки, потреби особистості в саморозумінні як майбутнього педагога. Прояв смислів пов’язаний зі смисловою дивергенцією.

➤ II-й етап – професійно-імітаційний. У межах цього етапу відбувається „уточнення й розширення” смислів (В. Зінченко), а саме перехід від безпосередньо-емоційного смислового сприйняття до вербалізації смислів, підняття їх до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного рівня. Смислові утворення особистості піднімаються до того рівня, коли базова система смислів уже представлена у свідомості студента достатньо цілісно й він може співвіднести певні ситуації та завдання, пов’язані з моделюванням контексту майбутньої професії зі своїм смисловим полем та своїми смисловими пріоритетами, тобто відбувається актуалізація смислових структур „Я” при осмисленні суб’єктом професійної ситуації. Відтак, динамічний процес смислоутворення поширюється процесом смислоусвідомлення, а саме з’являється осмисленість знань, розуміння свого місця в професії, уміння зробити свій смисловий вибір, але поки що в певних ситуаціях. На цьому етапі відбувається розкриття, розуміння смислу.

➤ III-й етап – професійний. Цей етап змінює попередні „еволюційні” і є „критичним”. Оскільки відбувається вичерпання вже актуалізованих смислів і з’являються нові смисли, а саме нестійкі ситуативні (смислова установка) змінюються стійкими (смислова диспозиція, смисловий конструкт) смисловими структурами, що пов’язані із стійким смисловим ставленням особистості до майбутньої професійної діяльності, умінням зробити свій смисловий вибір, але вже не в певній ситуації, а в межах професійної діяльності в усій її багатогранності. Тобто відбувається процес смислосбудівництва, що є пріоритетним динамічним смисловим процесом на цьому етапі та який відбиває нове осмислення студентом майбутньої професії й самого себе в ній. До того ж стійке смислове ставлення до майбутньої професії доповнюється смисловим ставленням до особистості учня. Прояви смислу пов’язані з реалізацією смислу в певних подіях, а також його переживанням, яке є смисловим слідом (за І. Абакумовою).

Таким чином, смислова сфера є вагомим складником мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутнього педагога. В її структурі „за вертикаллю” виокремлюються смислова установка, смислові диспозиції професійні цінності. Динаміка смислової сфери майбутніх педагогів „за горизонталлю” проходить шлях від смислоутворення, смислонасичення, актуалізації смислів у певних ситуаціях до актуалізації

смислів у форматі професійної діяльності, їх ієрархізації та „кристалізації”. Окреслені позиції можуть стати базовими щодо розробки певних смислотехнологій.

Література:

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с. 3
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
4. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей : руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль : Содружество, 1991. – 19 с.
5. Rokeach V. The Nature of Human Values / V. Rokeach.– N. Y., 1973.

УДК: 371.937

КОЗЛАКОВА Г.О.,

док. пед. наук, професор,

завідувач лабораторії проблем педагогіки і психології післядипломної педагогічної освіти, НДІ ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,

КОВАЛЕНКО О.М.,

канд. істор. наук,

старший науковий співробітник відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

**МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ В РАМКАХ
ПРОГРАМ СТАЖУВАННЯ ТА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ У
ПОЛЬСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ**

В статті здійснено аналіз і розглянуто діяльність фондів та програм для іноземців в польських університетах, зокрема для українських студентів. Охарактеризовано документи, які уклали між собою Україна та Республіка Польща з питань освіти та науки. Стаття містить рекомендації та поради для студентів, які в майбутньому планують навчатись в Польщі.

Ключові слова: *університет, стажування, українсько-польське співробітництво, навчальні програми, гранди, стипендії.*

В статье осуществлен анализ и рассмотрена деятельность фондов и программ для иностранцев в польских университетах, в частности для украинских студентов. Охарактеризованы документы, заключили между собой Украина и Республика Польша по вопросам образования и науки. Статья содержит рекомендации и советы для студентов, которые в будущем планируют учиться в Польше.

Ключевые слова: *университет, стажировки, украинский-польское сотрудничество, учебные программы, гранды, стипендии.*

The article analyzed and reviewed the activities of funds and programs for foreigners in Polish universities, including for Ukrainian students. Characterized documents entered into an Ukraine and Poland for Education and Science. The article contains advice and tips for students who are planning to study in Poland.

Keywords: *university, internships, Ukrainian-Polish cooperation, training programs, grants, scholarships.*

Декілька років тому навчання за кордоном здавалося недосяжним явищем. В першу чергу через високі витрати. Сьогодні досить легко отримати іноземний диплом. Головне – це володіння необхідною інформацією. В даний час одним з найпопулярніших напрямів навчання за кордоном є Польща. Це пояснюється тим, що Польща перебуває близько до України, польська мова схожа на українську та російську і ціни за навчання відносно низькі. За деякими даними ВУЗи Польщі налічують 15 тисяч українців серед 36 тисяч усіх іноземних студентів. Співпраця між польськими та українськими університетами особливо

зросла протягом останніх двох кризових років. В основному це стосується можливості мобільності для українських студентів. Тому існує безліч програм, стипендій і грантів. Головне питання полягає в мові викладання. Більшість з наведених нижче прикладів стосується навчання у галузі міжнародних відносин, оскільки ця спеціальність є однією з найпопулярніших і найпоширеніших серед ВНЗ Польщі. Цілком можливим є навчання англійською мовою в найпрестижніших університетах Польщі. Досить часто запитується сертифікат з англійської мови, але можливе навчання українською, російською мовами (Ягелонський університет, Варшавський університет). Українські студенти можуть навчатися безкоштовно польською мовою. Людина, яка володіє так званою “Karta Polyaка” (отримується, якщо один з членів сім’ї має польське коріння) може брати участь у конкурсі з польськими студентами на стипендію уряду.

Станом на 2010-2011 навчальний рік сектор вищої освіти у Польщі мав 470 вишів, з яких 338 – це приватні ВНЗ, а 132 – державні. За даними на кінець 2011 року у них навчалось 1,764 млн студентів, з яких 1,245 млн – у державних ВНЗ, а 518 тис. (29%) у приватних. У 2011 році видатки зведеного бюджету склали 0,67 % від ВВП – 12082 млн. PLN (2935.5 млн EUR) [4].

Станом на 2010-2011 навчальний рік в Україні було 854 ВНЗ, з яких 666 ВНЗ державної форми власності, а 188 приватної. На той час загальна кількість студентів в Україні становила 2,49 млн (кількість стрімко зменшується – до 2,17 млн у 2012/2013³). Частка контингенту студентів, що навчаються у приватних вишах становила 12,5 %. На відміну від Польщі, державні університети в Україні можуть запроваджувати денні платні студії. Станом на кінець 2011 року у державних ВНЗ навчалось на контрактній основі 35,5 % у закладах I, II рівнів акредитації та 43% - III, IV рівні. У 2011 році видатки зведеного бюджету на вищу освіту в Україні склали 1,9 % від ВВП – 18667,1 млн. UAH (1683.24 млн EUR) [4].

Варто зважати на те, що в Україні вища освіта починається від рівня молодшого спеціаліста, відповідника якому в Польщі не існує, адже польська система вищої освіти починається з рівня бакалавра. Польська вища освіта більше інтегрована у Європейський простір вищої освіти, ніж українська. Членство у ЄС забезпечує польським університетам участь у програмах академічного обміну, таких як Erasmus+. Також існує інтеграція на європейському континенті поза структурами ЄС: CEERUS, Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy. Окрім цього польське законодавство має лояльніші умови визнання закордонних дипломів про вищу освіту чи науковий ступінь. Зокрема, по-перше, якщо йдеться про професорсько-викладацькі посади, то процедура нострифікації не має обов’язкового характеру, по-друге, проходить в самих університетах, по-третє нострифікації не потребують бакалаврські та магістерські дипломи, отримані в університетах країн Європейської асоціації вільної торгівлі чи країн Організації економічного співробітництва та розвитку. Натомість університети обох країн пропонують додатки до дипломів європейського зразка (DIPLOMA SUPPLEMENT) [1].

Реформа вищої школи у Польщі відбулась у 2011 р., натомість в Україні – у 2002 р. Протягом останніх 2 років в Україні триває дискусія довкола зміни законодавства про вищу освіту. На сьогодні існують 3 законопроекти про вищу освіту. Один з них, поданий від депутатів провладної більшості і неофіційно підтриманий Міністерством освіти та науки України, пропонує найменше змін, зокрема і для забезпечення відкритості української вищої освіти та мобільності студентів та викладачів. Інші два, подані від опозиції та спеціальної громадської робочої групи, значно більше забезпечують мобільність студентів та викладачів, у тому числі міжнародну, та вводять до законодавчого поля базові терміни та поняття Болонського процесу.

Між Україною та Польщею підписано Угоду про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів (Варшава, 2005 р.). Отже польські документи про наявність середньої освіти, рівнів вищої освіти, а також наукових ступенів дають можливість на продовження навчання в Україні, та відповідно такі документи, отримані в Україні, гарантують цю можливість в Польщі. Однак дія угоди не поширюється

на певні професійні права, зокрема на доплати за наукові ступені чи за вчене звання. Таким чином польський доктор не зможе отримувати доплату за свій ступінь в українському університеті, доки не пройде процедуру нострифікації в спеціальному підрозділі Міністерства освіти та науки України. І навпаки – фахівець з українським науковим ступенем лише після нострифікації у відповідному підрозділі польського університету набуває права на доплати за науковий ступінь. Водночас за польським законодавством особа, що отримала вчене звання чи науковий ступінь за кордоном, може бути прийнята на професорсько-викладацьку посаду у польському університеті без нострифікації. Також для роботи в польському виші іноземцям не потрібно отримувати дозволу на роботу на території Польщі [7].

Одним з найвідоміших фондів підтримки талановитих іноземних студентів є **Фонд при Президентові Республіки Польща**. Фонд організує навчальні візити, в яких можуть взяти участь студенти з України, Білорусі та Росії. Програма візитів розділена на дні, присвячені наступним проблемам: введення - польська дорога до демократії та ринкової економіки, політика, економія, наука і вузи, культура, молодь, ЗМІ, неурядові організації та міжнародне співробітництво. Під час візитів студенти мають можливість зустрітися з представниками різних державних установ, неурядових та урядових організацій, вузів, ЗМІ, політичного і культурного середовища.

Study Tours to Poland - це спільна ініціатива **Польсько - Американського Фонду Свободи та Фонду Освіта для Демократії** в рамках Програми Регіональної Зміни - РИТА. Ця програма діє на спільні кошти країн Польщі та США, рада директорів фонду розглядає заявки різних університетів Польщі для підтримки різноманітних освітніх та наукових програм та надання стипендій талановитим студентам. Також згідно з програмою цього фонду іноземні студенти, зокрема українські можуть навчатися безкоштовно в польських університетах та отримувати стипендію [6].

Стипендіальна програма Міністра культури і національної спадщини Республіки Польща, реалізована **Міжнародним центром культури «Thesaurus Poloniae»**. **Thesaurus Poloniae** – це тримісячна стипендіальна програма міністра культури і національної спадщини Республіки Польща, реалізована Міжнародним центром культури в Кракові. Програма адресована закордонним вченим, провідним дослідженням, присвяченим культурі, історії та багатокультурної спадщини Республіки Польща, а також Центральної Європи. До участі в програмі запрошуються як дослідники, що займаються управлінням та охороною культурної спадщини, так і теоретичними дослідженнями в галузі історії, соціології, етнографії, антропології і т.д. **Thesaurus Poloniae** здійснюється у двох категоріях: програма **Senior** – для університетських викладачів, які володіють ступенем кандидата наук, а також програма **Junior** – для аспірантів. Стипендіальна програма для молодих українських аналітиків і дослідників. Головна мета програми - підтримка майбутніх лідерів суспільства шляхом навчання і передачі ноу-хау. Учасники під керівництвом репетитора проводять власні дослідницькі проекти у вибраній області. Знання англійської мови є обов'язковим. Результатом проведених учасниками програми навчання робіт буде експертиза, яка представляє в тому числі, план конкретних дій, які можуть і мають бути проведені в Польщі в рамках обраної суспільної політики. Отримані під час стипендіальної програми знання і дослідницький досвід стипендіати зможуть використовувати у своїй майбутній роботі [14].

ERANET-MUNDUS Euro-Russian Academic Network-Mundus (Ягеллонський університет). **Еранет Мундус** – це програма обміну між російськими, українськими, польськими та європейськими вузами, науково-дослідними установами. Вона дає можливість виїхати студентам, аспірантам і науковим співробітникам у 2013/2014 навчальному році в наукових і навчальних цілях. Серед учасників програми є Ягеллонський університет. До участі в програмі запрошуються представники таких областей як точні науки, географія, геологія, суспільні науки та економіка, філософія, філологія і технічно-інженерні науки. У програмі беруть участь 8 російських та 6 українських вузів-партнерів. Зокрема такі російські: Російський державний гідрометеорологічний університет, Сибірський державний університет, Південно-уральський державний університет МДУ ім. Ломоносова,

Ярославський державний університет ім. Демінова, Нижегородський державний університет ім. Лобачевського, Псковський державний педагогічний університет та українські: Київський національний університет ім. Т. Шевченка, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Львівський політехнічний університет та ін.

Наукова стипендія з коштів Фонду королеви Ядвіги. Фонд королеви Ядвіги був створений для того, щоб увічнити діяння королеви Ядвіги, яка все своє особисте майно передала на відновлення Краківської академії і, тим самим, стала ініціатором 600 річної безперервної наукової та освітньої діяльності Ягеллонського Університету. Мета Фонду - підтримка наукових співробітників та аспірантів з держав Центральної та Східної Європи, країн колишнього Радянського Союзу, а також Балканських держав, які здійснюватимуть у Кракові свої науково-дослідні проекти. Заявки можуть подавати наукові співробітники та аспіранти з вищих навчальних закладів з країн Центральної та Східної Європи, колишнього Радянського Союзу та Балканських держав [13].

Стипендія ім. Кшиштофа Скубішевського. Стипендія ім. Кшиштофа Скубішевського – Міністра закордонних справ Республіки Польща, першого міністра закордонних справ після отримання незалежності, для кандидатів з Центральної Європи, Балкан, балтійських країн, Східної Європи, України, Росії, Центральної Азії та країн Кавказу. Стипендія була створена з метою просування демократії, поваги прав людини, прав держави та прав принципів у міжнародних відносинах. Стипендіат пройде індивідуальний науковий стаж у Варшавському університеті, тема якого буде пов'язана з вищезазначеною метою і буде належати до однієї з наступних дисциплін: право, політичні науки, новітня історія. В обґрунтованих випадках стаж частково або повністю може проходити в іншому вузі в Польщі.

Стипендія призначена для осіб, які отримали вищу освіту, а також мають ступінь кандидата наук (або мають значні наукові досягнення) і виявляють прагнення до високих досягнень для блага суспільства [12].

Стипендіальна програма ім. Лейна Кіркланда Програма адресована молодим науковцям, які займаються проблемами вищої освіти і зацікавлені у розвитку демократії, економіки і громадянського суспільства у своїй країні та регіоні. Мета програми - поділитися польським досвідом, пов'язаним з трансформацією системи. Програма проходить в рамках 2 семестрів навчання в польських вузах, а також 2-4-тижневих професійних стажів у державних або приватних установах. У рамках програми можна вивчати наступні області: проблеми педагогіки, історія педагогіки, економіка та управління, адміністрація та управління (бізнес, NGO, культура, охорона навколишнього середовища, охорона здоров'я), публічна адміністрація (урядова або самоуправлінська), право, суспільні науки (соціальна психологія, соціологія), політичні науки і міжнародні відносини [2].

Вишеградський фонд діє на основі співпраця з Вишеградською групою важливий для України насамперед тому, що три з чотирьох країн які входять до цього угруповання є нашими західними сусідами: Польща, Угорщина та Словаччина. Відповідно до декларації, прийнятої 12 травня 2004 року, співробітництво в рамках Вишеградською групою було передбачено у 41 напрямі. Один із таких напрямів це освіта та наука. Вишеградський фонд пропонує стипендію на час перебування та навчання в університетах країн які є членами Вишеградської четвірки (**Incoming scholarships**). В рамках Вишеградського фонду пропонується стипендія в тому числі, для громадян України, які хочуть пройти навчання в країнах Вишеградської групи, а також у Польщі. Фінансова підтримка передбачена на 10 місяців і становить 5000 євро на 10 місяців. Термін подачі заявки закінчується 31 січня кожного року. Стипендія охоплює країни Вишеградської групи, тобто, Польщу, Угорщину, Чехію і Словаччину. Кандидати на стипендію не повинні бути старше 35 років. Термін подачі заявок на надання стипендії – 31 січня кожного року. Результати оголошуються в середині травня [1].

Стипендія Gaude Polonia Стипендіальна програма міністра культури «Gaude Polonia» призначена для молодих творців культури, а також для перекладачів польської літератури з країн Центрально-Східної Європи. Програма служить для споруди простору

розуміння і хороших зв'язків на основі культурного співробітництва між Польщею та її близькими сусідами. Перебування в Польщі дає можливість стипендіатам пізнати сучасну польську культуру, а також відшліфувати творче мистецтво під опікою визнаних творців та установ у найбільших і найважливіших центрах польської культури. На піврічну стипендію у Польщі можуть претендувати творці, що представляють наступні області: фотографія, збереження пам'яток культури, література чи переклад, музика, візуальне мистецтво, театр, критика мистецтва, театру, кіно [3].

Стипендіальна програма Уряду Республіки Польща для молодих вчених. Розпочата в 2003 році «Стипендіальна програма для молодих вчених» адресована кандидатам з Білорусі, України, Молдавії, Росії, Казахстану, Киргизії, Таджикистану, Узбекистану, а також Вірменії, Азербайджану та Грузії. Переваги мають особи, здатні надати певні наукові досягнення або організаційну активність, чия діяльність дає найбільші можливості для використання їх у подальшій науковій роботі і отриманої в Польщі спеціалізації в різних областях наукового життя і громадської діяльності. Стипендії надаються для реалізації наукових стажів, що мають характер річних індивідуальних додаткових занять. Проживання, прожиток, страхівку стипендіати забезпечують собі самостійно [3].

Українські програми у Ягелонському університеті (за підтримки фірми CAN-PASC S.A.) – це програма обміну студентів-правників між Ягелонським університетом та Національним університетом «Києво-Могилянською академією», що діє з 2006/2007 року. Для студентів Ягелонського університету, які їдуть до Києво-Могилянської академії, тривалість стажування – 1-3 семестри. Для студентів Києво-Могилянської академії, що стажуються в Ягелонському університеті, вона становить 1-2 семестри. Також з 2009 року діє Стипендіальний фонд Українських програм для найкращих випускників Школи європейського та польського права у Львові та Тернополі, які можуть отримати стипендію на стажування протягом 1-2 семестрів у Ягелонському університеті [8].

Стипендіальна програма ім. Станіслава Грабського (фінансується Національним банком Польщі) – фінансування для студентів-громадян з країн колишнього СРСР, що мають польське походження. Стипендія призначена для тих, хто вже навчається у польському університеті на економічній спеціальності на студіях I, II та III ступеня. Розмір стипендії – 1500 PLN. Діє з 2009 року. У 2011/2012 академічному році цю стипендію отримували 93 студенти з Білорусі, Казахстану, Литви, Росії та України, що навчалися на 20 різних польських університетах.

Східні стипендії. Центр досліджень Східної Європи при Варшавському університеті оголошує XIII щорічний конкурс на Східні стипендії для кандидатів зі Східної Європи, Балкан, Кавказу та Центральної Азії. Стипендії призначені на проходження 2-річної магістратури «Східних студій Варшавського університету» в період з 01.10.2013 до 30.06.2015 року. У програмі бере участь і брало участь 250 стипендіатів, які отримали стипендії у конкурсах 2001-2012 років. Разом з ними, а також з польськими студентами вчитимуться нові стипендіати - переможці XIII конкурсу. Мета «Центру Східних досліджень» - підготувати молоді добре освічені кадри по «східних питань» - з Польщі та країн регіону. Умови та термін стипендії, а також вимоги, пропоновані кандидатам визначаються організаторами конкурсу [9].

Стипендіальний фонд Музею історії Польщі надає стипендії для негромадян Польщі для проведення досліджень з історії Польщі. Місячний розмір стипендії – 1000 Euro брутто. Кандидати повинні мати щонайменше ступінь магістра.

Стипендія ім. Стефана Банаха – стипендії для магістерських студій технічного та природничого напрямку для громадян країн Східного Партнерства. У 2012/2013 було реалізовано 50 стипендій, наступного року фінансування планують збільшити до 100 стипендій. Розмір стипендії – 1350 PLN. Після першого року стипендіати отримують право на участь у програмі обміну Еразмус [11].

Програма «**Fellowship Research & Experience**» **Фонд підтримки науки ім. Юзефа Мьяновського** - стипендіальна програма, спрямована особам з наступних країн: Азербайджан,

Вірменія, Білорусь, Грузія, Молдова, Україна і Росія, зацікавлених проведенням науково-дослідних проектів у Польщі. Мета програми - підтримати дослідження молодих науковців з вище перелічених країн. Програма сприяє залученню закордонних стипендіатів у спільні науково-дослідні проекти з польськими партнерами. Реалізація програми проходить шляхом науково-дослідного стажу, а також професійного стажу. Стаж проходять відповідно з польськими вузами та науковими центрами. Стипендіати направляються згідно з тематикою проведених ними досліджень в центри, з якими бажають налагодити співпрацю, або і спільно реалізувати дослідницький проект. Перебування стипендіата в Польщі триває від 2 до 6 місяців. Розмір стипендії становить 2500 злотих щомісяця [11].

Студентам із хорошим рівнем польської мови, але без польського громадянства пропонується взяти участь у різних студентських конкурсах, таких як, **Конкурс Сілезького університету в Катовіце** на безкоштовне навчання [9].

Таблиця 1

№	Назви програм, фондів, конкурсів, стипендій	Мета діяльності	Дата створення
1.	Study Tours to Poland (Польсько - Американського Фонду Свободи та Фонду Освіта для Демократії в рамках Програми Регіональної Зміни – РИТА)	Наближення реалій Польщі та Європейського Союзу до країн Східної Європи, насамперед, студентської молоді з Білорусії, Росії та України, а також для молодих професіоналів	з 1989 р.
2.	Фонд королеви Ядвіги	Пропонує стипендію розміром 1500 PLN для докторантів та дослідників з Центрально-Східної Європи та з країн колишнього СРСР на наукове стажування у Ягелонському університеті.	з 1999 р.
3.	Стипендія ім. Кшиштофа Скубішевського	Фінансування наукового стажування протягом одного академічного року у Варшавському університеті чи іншому виші Польщі для тих, хто захистив кандидатську дисертацію або ж має видатні заслуги побудови демократії. Стажування може відбуватись у сфері права, історії ХХ ст. чи політології.	з 1999 р.
4.	Стипендіальна програма ім. Лейна Кіркланда	Це двосеместрова навчальна програма з кінцевим стажування для кандидатів з країн Східного Партнерства у польських університетах. Пропоновані спеціальності: економіка і управління; адміністрація/менеджмент (бізнес, НУО, культура та ін.	з 2000 р.
5.	Вишеградський фонд	Фінансування для кандидатів з країн Східного Партнерства на навчання чи дослідження в країнах Вишеградської групи терміном 1-4 семестри	з 2001 р.

6.	Стипендія Gaude Polonia	Від Міністра культури і національної спадщини Польщі пропонує піврічні стипендії для митців, перекладачів, літературних критиків з України, Білорусі чи з інших країн Центрально-Східної Європи для стажування у відомих польських культурних центрах під опікою куратора.	з 2003 р.
7.	Стипендіальна програма Уряду Республіки Польща для молодих вчених	Навчальна програма має характер річного наукового стажування (післядипломна освіта) у польському університеті. Передбачається вивчення польської мови, участь у заняттях пов'язаних з темою дослідження та кінцевий захист дипломної роботи	з 2003 р.
8.	Українські програми у Ягелонському університеті	Це програма обміну студентів-правників між Ягелонським університетом та Національним університетом «Києво-Могилянською академією»	з 2006-2007 р.
9.	Стипендіальна програма ім. Станіслава Грабського	Фінансування для студентів-громадян з країн колишнього СРСР, що мають польське походження. Стипендія призначена для тих, хто вже навчається у польському університеті	з 2009 р.
10.	Східні стипендії	Роблять докторат у Польщі у галузі гуманітаристики. Ця програма була заснована Міністерством науки та вищої освіти Польщі	з 2012 р.
11.	Стипендіальний фонд Музею історії Польщі	Стипендії для негромадян Польщі для проведення досліджень з історії Польщі	з 2012 р.
12.	Стипендія ім. Стефана Банаха	Стипендії для магістерських студій технічного та природничого напрямку для громадян країн Східного Партнерства	з 2012 р.
13.	Fellowship Research & Experience Фонд підтримки науки ім. Юзефа Мянвского	Наукове чи професійне стажування у польських осередках з метою спільної реалізації визначеного проекту у галузях економіка та управління, державне управління, менеджмент у бізнесі, право, соціальні науки, політичні науки і міжнародні стосунки, політика розвитку та гуманітарна допомога.	з 2012 р.

14.	Конкурс Сілезького університету в Катовіце	Фінансування навчання на програмах I чи II ступеня на деяких спеціальностях університету що передбачає звільнення від плати за навчання (6000 Euro) та надання щомісячної стипендії розміром 1000 PLN	з 2015 р.
-----	--	---	-----------

Висновки та рекомендації

Ключовою проблемою польсько-українського академічного співробітництва є односторонність цього процесу, тобто набагато більша кількість українських громадян навчається у Польщі, ніж польських громадян в Україні. Окрім закордонних інвестицій у вищу освіту, у такий спосіб Польща підтримує свій вплив та позитивне реноме на міжнародній арені, чого не можна сказати про Україну.

Однією причин такої ситуації є відсутність міжурядового діалогу у цій сфері. Необхідність зміни цієї ситуації українське Міністерство освіти та науки декларувало ще у 2008 р. Зокрема українські урядовці відзначали потребу:

- Підготувати до підписання нову редакцію Міжурядової угоди про взаємне визнання документів про освіту і вчені звання відповідно до варіанту, запропонованого польською стороною у зв'язку з її членством в ЄС, що забезпечило б спрощення цієї процедури;

- Розширити квоту обмінів студентами і аспірантами на повний курс навчання з 2-х до 10 осіб щорічно; вирішити питання про збільшення їх стипендіального забезпечення;

- Ширше практикувати обміни студентами і аспірантами в рамках міжуніверситетських угод для часткового навчання та стажування за бакалаврськими, магістерськими та докторантськими (PhD) програмами з видачею двох (українського і польського) дипломів;

- Перетворення тоді ще існуючого Європейського Колегіуму польських і українських університетів у Польсько-Український університет із статусом юридичної особи [6].

Іншою причиною є відсутність підтримки з боку українського уряду, зокрема фінансової, для організації короткострокових програм обміну, шкіл та курсів в українських університетах для іноземних громадян. Показовим та яскраво відмінним від польського досвіду є те, що громадяни українського походження мають право отримувати місячну стандартну стипендію, що складає 530 грн. (без врахування індексації). Очевидним є нестача таких коштів для проживання на території України. Натомість польський уряд пропонує стипендіатам з інших країн (а тим паче польського походження) суттєво вищі стипендії, ніж ті, які отримують польські громадяни.

Черговою причиною зростання кількості українських студентів в Польщі є наростаюче незадоволення освітньою системою в Україні. Тому важливим фактором є висока конкурентоспроможність польських вищих навчальних закладів в порівнянні з саме українськими закладами освіти. Варшавський та Ягеллонський університети, на яких рівняється решта вишів, входять у топ-400 світових рейтингів. Вагомим чинником також є вищий рівень життя, який підсилює міграцію студентів у зв'язку з соціальними факторами. Іншою важливою конкурентною перевагою є вищий ступінь інтеграції польських ВНЗ в європейське академічне поле, зокрема через визнання польських дипломів [10, 5].

У середньому плата за навчання іноземця в Україні відповідає мінімальній ставці плати за навчання в Польщі і приблизно складає 2000 євро. Проте якість пропонованих освітніх програм є нижчою, а їх програмне наповнення є застарілим. Для залучення більшої кількості студентів з Польщі, необхідна більш гнучка цінова політика та створення зустрічних стипендійних програм. Іншою проблемою є те, що освітній сектор України не є орієнтованим на європейських студентів. Університети практично не пропонують програми, націлені на формування інтернаціональних студентських груп (типу Східних студій у Варшавському університеті).

Не зважаючи на декларовані принципи щодо інтеграції в Європейський освітній простір, ситуація з можливостями міжнародної освітньої кооперації для українських студентів та викладачів є радше негативною та залишає охочих поїхати на навчання чи стажування за кордон сам на сам без належної інституційної підтримки з боку держави. Так, прийняте у травні 2013 р. примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів пропонує формальні зміни. Не ставиться питання про перезарахування та включення до українських дипломів курсів, прослуханих в іноземних навчальних закладах, насамперед тих, які вітчизняні університети не пропонують.

За таких умов, наприклад, студенти НУ "Києво-Могилянська академія", що приймають участь в програмах обміну з Ягелонським університетом та Варшавським університетом, не мають і не матимуть змоги перезарахувати до своїх навчальних програм прослухані в польських університетах курси. Адже чи не основна мета студентської мобільності – отримати можливість навчатися тим дисциплінам, яких в переліку українських навчальних програм немає. До того ж Міністерство освіти пропонує обмежити студентську мобільність, запровадивши максимальну гранично допустиму кількість предметів, які студент може прослухати в іноземному виші – всього 10 курсів. Крім того, згаданий документ жодним чином не регламентує навчання іноземних студентів в Україні.

Література:

1. <http://www.en.ism.uw.edu.pl/undergraduate-programme/>
2. <http://www.wsmip.uj.edu.pl/275> <http://www.iras.uj.edu.pl/overview>
3. <http://recruitment.lazarski.pl/educational-offer/bachelors-degree/english/international-relations/>
4. <http://recruitment.lazarski.pl/educational-offer/bachelors-degree/english/double-degree-ba-in-international-relations-and-european-studies/>
5. <http://www.studium.uw.edu.pl/upload/files/25%20stypendiow%20PL%202013.indd%281%29.pdf>
6. <http://visegradfund.org/scholarships/incoming>
7. <http://www.studium.uw.edu.pl/?content/6>
8. <http://www.cprdip.pl/main/index.php?id=stypendia-centrum-polsko-rosyjskiego-dialogu-i-porozumienia-na-prowadzenie-bada%C5%83-naukowych>
9. <http://nck.pl/gaude-polonia/>
10. <http://isp.org.pl/site.php?id=687%E2%8C%A9=2>
11. <http://admission.us.edu.pl/ukrainska/bezkoshtovn-m-stsya-1>
12. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №312 від 1 березня 2013 р.
13. Розрахунки велись за «песимістичним» сценарієм, за умови, що усі студенти-платники навчаються за мінімальною ставкою, а їх кількість була порахована за часткою платників серед студентів-іноземців через відсутність окремих даних по Україні.
14. Komunikat N.18 Ministra nauki I szkolnictwa wyzszego z dnia 26 sierpnia 2008 r. w sprawie wysokosci stypendiow przyznawanych cudzoziemcom bedacym stypendystami strony polskiej oraz cudzoziemcom pochodzenia polskiego studiacym w kraju swego zamieszkania [<http://www.buwiwm.edu.pl/komunikat.pdf>]

УДК 378.147:51:371

КОЗЛОВСЬКИЙ Ю.М.

(Національний університет "Львівська політехніка", м.Львів)

ГАРМОНІЗАЦІЯ ЕДУКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Саме те, що людина називає доцільністю природи і як таку осягає, є насправді не що інше, як єдність світу, гармонія причин і наслідків, той взаємний зв'язок в якому все в природі існує і діє

Людвіг Фейєрбах

У статті обґрунтовано доцільність гармонізації едукативного процесу вищого навчального закладу на засадах інтегративного підходу. Виявлено, що поняття едукативності доцільно використовувати для позначення єдності навчання і виховання, нерозривності педагогічної діяльності. Показано, що наукова і науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Показано, що пошук законів формування змісту

освіти можна вести і шляхом виявлення аналогій з теорією гармонії, зокрема теорії гармонії у музиці. Наведені приклади, коли дидактична мета задає обсяг, інформацію, форму, а закони повинні компонувати знання за цілями досягнення мети навчання. Встановлено роль едукативної інтегративної в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: інтеграція, едукативна, гармонізація, едукативний процес, вищий навчальний заклад, інтегративний підхід, едукативна інтегративність

В статті обґрунтовано цілеспрямованість гармонізації едукативного процесу вищого навчального закладу на основі інтегративного підходу. Виявлено, що поняття едукативності цілеспрямовано використовувати для позначення єдності навчання та виховання, неперервності педагогічної діяльності. Показано, що наукова та науково-технічна діяльність в вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності та здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної та виробничої діяльності в системі вищої освіти. Показано, що пошук законів формування змісту освіти можна вести шляхом виявлення аналогій з теорією гармонії, зокрема теорії гармонії в музиці. Приведені приклади, коли дидактична мета задає обсяг, інформацію, форму, а закони повинні компонувати знання за цілями досягнення мети навчання. Встановлено роль едукативної інтегративності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Ключевые слова: интеграция, эдукативная, гармонизация, эдукативный процесс, высшее учебное заведение, интегративный подход, эдукативная интегративность

Article expediency of the harmonization process education institution of higher education on the basis of an integrative approach. Revealed that the concept education should be used to indicate the unity of training and education, pedagogical continuity. The scientific and technological activities in higher education is an integral part of educational activities and implemented to integrate scientific, educational and production activities in higher education is shown. The search for the laws of formation of educational content can be conducted and by identifying analogies with the theory of harmony, including harmony in music theory is shown. These examples, didactic goal sets the volume information form, and laws must combine knowledge aims to achieve this goal. The role education intehrology in the educational process of higher education.

Keywords: integration, education, harmonization, education process of higher education, integrative approach, education intehrology

Постановка проблеми. Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і галузей знань, сприяє цілісному усвідомленню світобаченню і приросту креативного потенціалу особистості: коеволюція людини, природи і суспільства зумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від наочної диференціації знання і пошук оптимальних шляхів його інтеграції [8]. Інтегрований характер сучасної освіти, складність її як суспільного феномену, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, вимагають якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного розвитку освіти [7]. Інтеграція – категорія надзвичайно широка і багатопланова, що охоплює фактично усі процеси людської діяльності – від інтеграції країн до інтеграції прийомів навчання. Виділення проблематики інтеграції в освітніх межах вимагає опори на загально педагогічні, дидактичні, виховні, управлінські закони та закономірності.

Нині маємо в науковому обігу десятки різновидів інтеграції: педагогічна, дидактична, управлінська, психологічна, соціальна, державна, інтеграція виховних впливу та багато інших. Для ефективного впровадження інтеграції у практику, автори намагалися перш за все забезпечити теоретико-методологічну основу інтеграційних процесів, які є щораз актуальнішими та перспективнішими у розвитку суспільства, зокрема науки і освіти.

Процеси, які в українській (пострадянській) педагогіці визначаються як виховання, навчання і розвиток у цілому світі фактично позначаються одним терміном – едукативність (education). Цей термін означає "виведення", "вирощення" (лат. educate від exduco – "виводжу") [6, с.412], тобто виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості. В більшості країн ототожнюють поняття освіти та виховання, називаючи їх однією з найдовершеніших форм людської діяльності, де на засадах гуманізму та просвітництва будується внутрішній світ людини. Такий підхід близький до трактування едукативності у

широкому розумінні як освіта-виховання-культура. Едукаційна інтегративна узагальнює дидактичні, виховні, розвивальні, наукознавчі, культурологічні та інші аспекти передачі досвіду від покоління до покоління, формуючи едукаційний простір сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В обґрунтуванні основ едукаційної інтегративної та її прикладних аспектів ми спиралися на методологічні ідеї інтеграції С.Гончаренка, теоретичні розробки основ взаємозв'язку загальноосвітньої та професійної підготовки (А.Беляєва, С.Батишев, Р.Гуревич, М. Чапаєв та ін.) та праці щодо наукової діяльності викладачів ВНЗ (В. Богуславський, О. Зайцев, В. Кожін, К. Кольченко, А. Кудряшов, О. Мартиненко, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Рассомахіна, Д. Чернілевський та ін.). Водночас, проблема гармонізації едукаційного процесу на засадах інтеграції не була предметом спеціального дослідження, що і зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті – обґрунтувати доцільність гармонізації едукаційного процесу вищого навчального закладу на засадах інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття едукації використано для позначення єдності навчання і виховання, нерозривності педагогічної діяльності. На думку І.Підласого, “едукація – поєднання процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби” [9, с.57]. Суттєво впливає на триєдність (едукацію) навчання-виховання-розвитку соціальне замовлення [5]: компоненти підготовки фахівців є водночас, взаємозалежними і автономними, через це їхня важливість під час різних видів діяльності може бути різною. Звичайно ж, у одній ситуації домінуватиме засвоєння інформації, в іншій формування досвіду поведінки. Цим співвідношенням і визначають зміст і стиль едукації.

Нині у підготовці фахівців відбувається радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього процесу. ВНЗ не зможуть у найближчій перспективі стати повноцінною заміною академічній науці, яка б поєднувала фундаментальність та прикладну спрямованість, через відсутність кадрів, лабораторій та методології для проведення комплексних наукових досліджень. Поєднати навчання та наукову творчість без суттєвої втрати якості обох видів діяльності не вдасться. ВНЗ мають залишатись помічниками науки, співвиконавцями при виконанні наукових робіт, як це було впродовж багатьох десятиліть [2, с.74]. З одного боку, інтеграція сприяє: підвищенню результативності та ефективності досліджень; підвищенню якості освіти та підготовки науково-технічних кадрів, ефективності використання бюджетних коштів, активізації взаємозв'язку з бізнесом і процесів комерціалізації результатів прикладних наукових досліджень і розробок; притоку молоді у сферу досліджень і розробок тощо. З іншого, можливі її результати та негативні наслідки досі не проаналізовані. Слід також зауважити, що для успішної інтеграції наукових досліджень та освітньої діяльності ВНЗ за сучасного розвитку інформаційності та комунікаційних технологій необхідно знайти рішення проблеми інтеграції освітніх та науково-виробничих інформаційних ресурсів.

Тематика наукових досліджень у вищому навчальному закладі здебільшого має галузеве спрямування. На наш погляд, подекуди панує хибне уявлення, що проблеми освіти та педагогічної науки є прерогативою суто педагогічних університетів та спеціалізованих кафедр. Це зумовлює односторонній підхід до оцінювання професійних якостей працівників вищого навчального закладу, коли їхні педагогічні та галузеві знання й уміння розглядаються ізольовано. Трапляються випадки, коли талановитий науковець з високими якісними та кількісними показниками наукової діяльності не має достатніх знань із педагогіки та психології, а прекрасний педагог – посередні знання про розвиток галузевої науки.

Сучасний університет мусить мати достатньо багато факультетів, аби в ньому, як у цілісній інституції були представлені всі найважливіші науки; як природничі, математичні, так і гуманітарні, а це при належній деталізації – великий корпус, передусім, класичних, “чистих” фундаментальних наук, а також, обов'язково, і тих міждисциплінарних модерних напрямків, у яких переплітаються найрізноманітніші, в минулому класичні, “чисті” науки. Таким чином, універсалізм у науці є головною, визначальною рисою університетів, які

завжди існували і як освітні, і як наукові установи [10]. Тільки в такому поєднанні обох цих функцій університетів разом з багатогранністю наукових інтересів та освітніх можливостей за забезпечується повноцінна освіта, адже в розвинених університетах в якості викладачів працювали і працюють активні науковці, а, отже, студенти отримують знання “з перших рук”. З другого боку, сама університетська наука отримує додаткові стимули розвитку завдяки ранньому залученню найталановитіших студентів до наукової роботи. При кожному факультеті мають функціонувати науково-дослідні інститути, співробітники яких звільнені від викладання, хоча можуть за власним бажанням залучатися до читання спецкурсів, проведення семінарів тощо.

Наукова і науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід’ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Ця діяльність забезпечується через органічну єдність змісту освіти і програм наукової діяльності, розвиток різних форм наукової співпраці з установами й організаціями тощо [1]. Наукова діяльність вищих навчальних закладів забезпечується через органічну єдність змісту освіти і програм наукової діяльності; розвиток різних форм наукової співпраці (в тому числі міжнародної) з установами й організаціями; безпосередню участь професорсько-викладацького персоналу в науково-дослідних роботах; організацію наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій, науково-дослідних та інших робіт учасників навчально-виховного процесу тощо. Вищий навчальний заклад загалом та його структурні підрозділи, що виконують науково-дослідні роботи, мають спільну мету, яка полягає в організації та проведенні фундаментальних і прикладних наукових досліджень.

На нашу думку, для досягнення цієї мети необхідне розв’язання наступних основних завдань: розвиток наукових досліджень як основи фундаменталізації освіти, бази підготовки сучасного фахівця; органічне поєднання фундаментальних, пошукових і прикладних досліджень з конкурентоздатними розробками комерційного характеру; пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення системи освіти всіх рівнів, широке використання нових освітніх та інформаційних технологій, вдосконалення науково-методичного забезпечення навчального процесу, поліпшення якості підготовки і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів; вдосконалення системи планування і фінансування наукової, науково-технічної і інноваційної діяльності; підтримка розробок у сфері високих технологій з метою виробництва на їхній основі товарів і надання послуг з виходом на внутрішні і зовнішні ринки; розширення міжнародної інтеграції, залучення зарубіжних інвестицій; створення умов для підготовки і перепідготовки кадрів в області інновацій і науково-технічного підприємництва, що забезпечують підвищення інноваційної активності, комерціалізацію результатів наукових досліджень; розвиток правової бази інтелектуальної власності. У проектах підтримується саме наука у ВНЗ, де розміщується нове устаткування, що слугує стимулом для академічних організацій до співпраці, з метою залучення талановитих науковців та проведення спільних наукових досліджень.

Нині формується сприйняття природи як гармонійної, взаємопов’язаної світобудови. Всебічність і гармонійність – це не дві різні властивості особистості, а дві органічно пов’язані, взаємозумовлюючі сторони її цілісності: чим більше різностороння людина, тим більше вона гармонійна [3, с.62]. Адже гармонійність – це не рівномірність розвитку сторін, а високий ступінь упорядкованості різних сторін особистості, багатогранність, розчленованість і разом з тим інтегральність психічних властивостей і здібностей, розвиток вищих соціально значущих почуттів, це гармонія, що породжується не рівномірним звучанням всіх струн людської сутності, а їх індивідуальною неповторною системою, у якій ціле як ціле, як лейтмотив визначає звучання частин.

Гармонія передбачає співрозмірність частин і цілого, злиття різних компонентів об’єкта в єдине органічне ціле. В гармонії отримує зовнішній вияв внутрішня упорядкованість і міра буття. Гармонія внутрішнього і зовнішнього, людини і середовища, дійсності та фантазії. Її протилежністю є дисгармонія, розлад і антагонізм. У древньогрецькій філософії гармонія означала організованість Всесвіту, космосу, яка

протистоїть хаосу. Геракліт трактував гармонію як єдність протилежностей: гармонія – не зовнішнє об'єднання розрізнених частин, а їх внутрішня єдність. Арістотель розглядав гармонію як єдність і завершеність цілого, як єдність у багатоманітності. Кант розумів гармонію як узгодженість між розумом і чуттєвістю.

На наш погляд, пошук законів формування змісту освіти можна вести і шляхом виявлення аналогій з теорією гармонії, зокрема теорії гармонії у музиці. Як шляхом теоретичних, іноді часто математичних засобів, з безлічі поєднання музичних звуків народжується симфонія чи соната, так і комбінації знань повинні підлягати законам математики і краси. Дисонанси в музиці відчуються фахівцем відразу, виявлення дисонансів поєднання знань у навчальних курсах чи темах – справа довга і неоднозначна. Наприклад, дидактична мета задає обсяг, інформацію, форму, а закони повинні компоувати знання за цілями досягнення цієї мети.

На початку минулого століття певний час існувала акордна система навчання, однак вона стосувалася навчальних курсів, їх акордів і не набула достатнього розвитку: йшлося про закони формування змісту освіти. Терцева побудова акордів спирається на природні акустичні передумови, в першу чергу на натуральний звукоряд. У слідуваннях акордів виявляються їх ладові функції: деякі сприймаються як стійкі: центральний акорд ладу, який визначає тональність, тоніка, інші – як нестійкі. Логіка ладофункціонального руху поєднується у слідуваннях акордів з природністю руху їх складових голосів. Акорди і їх слідування не лише підпорядковуються ладофункціональним закономірностям, але й володіють своїми колористичними якостями. Гармонізація – творення гармонічного супроводу якоїсь мелодії, а також сам цей гармонічний супровід. Одна і та ж мелодія може бути гармонізована по-різному, що дозволяє гармонічне варіювання. Розклад числа a на дві складові, що утворюють гармонічну пропорцію, називається гармонічним поділом, або золотим перерізом. Загалом, у більшості випадків гармонічні коливання – це єдиний тип коливань, форма яких не спотворюється при відтворенні, що визначає їх особливу роль та можливість представлення негармонічних коливань у вигляді спектру гармонічних коливань. Як відомо, поведінка будь-якої системи може бути представлена нескінченним рядом гармонік з часовим коефіцієнтом перед кожною з них.

Інтеграційні горизонти едукації передбачають побудову відкритих освітніх системи, пріоритет національних інтересів, реформування науки в університетах, посилення фундаментальної та методологічної складових у сучасній педагогіці, нове структурування та наповнення змісту освіти, розвиток освітньо-педагогічної прогностики тощо.

Насамкінець, підсумуємо: освіта будується від простішого до складного за принципом “ноти – прості мелодії – поліфонія – гармонія”. Якщо на рівні знань конструкцій працюють акорди і сонати, мелодії з супроводом, один чи декілька інструментів, то на рівні інтеграції наукової і навчальної діяльності – симфонії вже з необхідним оркестром, а на рівні особистісної інтеграції, інтеграції виховних впливів – це опери, де задіяні не лише інструменти, але й люди. Теорія гармонії – математична теорія – ніколи не заважала естетичному її сприйняттю, тому і корекція освіти згідно законів гармонії аж ніяк не порушує її людського, особистісного звучання, а навпаки. Тому моделювання і фрактали, синергетика і формалізація мають право прийти в теорію освіти як добрі друзі, досвідчені і доброзичливі, свідомі свого місця – різного в різних освітніх галузях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Таким чином, едукаційна інтегративна формує та розвиває інтегрований підхід до побудови освітніх систем на усіх рівнях, передбачає інтегроване знання про освіту, трансформацію класичної педагогіки в сучасну. Її осердям є базові закономірності розвитку освітніх систем та закони інтегративної з їх наслідками. Едукаційна інтегративна пов'язана з новими напрямками розвитку педагогічної науки, зокрема педагогічною праксеологією, інструментальною дидактикою, енергоінформаційно та кібернетичною педагогіками, імітаційним моделюванням та багатомірними педагогічними моделями тощо.

До подальших напрямів дослідження відносимо виявлення особливостей гармонізації едукаційного процесу на засадах інтеграції в умовах вищого технічного

навчального закладу.

Література:

1. Гончаренко С. У. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. У. Гончаренко, В. Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. — № 4. – С. 2–10.
2. Егорова Ю.А. Проблема интеграции науки и образования / Ю. А. Егорова // Современные наукоемкие технологии, 2008. – №1. – С. 74-75.
3. Ильин В.С. Теоретико-методологические основы процесса формирования всесторонне развитой гармоничной личности (проблемы целостного подхода) // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч. трудов /Редкол. Г.И.Батурина (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1983. – С.58–74.
4. Козловський Ю. М. Едукаційна інтегративна педагогіка : монографія / Козловський Ю. М., Козловська І. М. – Львів : Сполом, 2015. – 360 с.
5. Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ // Нова педагогічна думка. – 2013. – 1.2_9
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
7. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітologia – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва // Рідна шк. : щомісяч. наук.-пед. журн. – № 4-5 (988-989), квітень-травень, 2012. – С. 44- 51
8. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
9. Підласий І. П. Спільна дія/ Іван Павлович Підласий – Х. : Вид.група «Основа», 2012. – 224 с
10. Свідзинський А. Синергетична концепція культури / А. Свідзинський. — Луцьк : Волин. обл. друк., 2009. — 696 с.
11. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 378.1

КОЛЕСНИКОВА І.В.,

*викладач кафедри методики викладання навчальних предметів
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)*

МЕДІА-КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ: АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ТА ПОНЯТЬ

У статті в контексті дослідження поставленої проблеми визначено категоріальний аналіз поняття медіа-культура. Проаналізовано та уточнено визначення ключової категорії відносно вчителя. Обґрунтовано актуальність розвитку медіа-культури вчителя в закладах післядипломної освіти.

Ключові слова: *медіа-культура, інформаційний простір, медіа-освіта.*

В статье в контексте исследования поставленной проблемы определены категориальный анализ понятия медиа-культура. Проанализированы и уточнены определения ключевой категории. Обоснована актуальность развития медиа-культуры учителя в учреждениях последипломного образования.

Ключевые слова: *медиа-культура, информационное пространство, медиа-образование.*

In an article in the context of research the problem defined categorical analysis of the concept of media culture. Analyzed and clarified the definition of key categories regarding teacher. Actuality of media culture teachers in postgraduate education.

Keywords: *mediaculture, information space, information communication technology, media and educational technology.*

Сучасне суспільство характеризується перетворенням інформації в глобальний ресурс людства, прискоренням темпів розвитку техніки, створенням нових інформаційних технологій, перетворенням засобів масової інформації в засоби масової комунікації, глобалізацією світового інформаційного простору.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти на сучасному етапі визначено підготовку педагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням інтеграції медіа в усі галузі життя й, зокрема, в освітній процес.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання медіа-культури знайшли відображення в історії зарубіжної (Р. Арнхейм, А. Базен, Р. Барт, Д. Белл, В. Беньямін, Ж. Дельоз, М. Маклюен, Г. Маркузе, Х. Ортега-і-Гассет, Ч. Пірс, Д. Соссюр, Е. Тоффлер, М. Кастельс, Ю. Кристева, К. Леві - Стросс, Д. Рашкоффта ін.) тавітчизняної (Л. Найдъонова, Г. Онкович, Л. Масол, Л. Бойченко, Н. Габор, Ю. Казаков, І. Міщишин, Б. Потятиник, Н. Троханяк та ін.) наукової думки.

Предметом досліджень останніх років в галузі медіа-культури були: інтегрована медіа-освіта (С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, Г. Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова), аудіовізуальна медіа-освіта (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова), створення та використання екранних засобів навчання (Л. Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман), медіа-освіта на матеріалі преси (О. Ваганова, К. Ветров, Д. Григорова, О. Короченський).

Однак, як показав аналіз науково-педагогічних джерел, проблема розвитку медіа-культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти є практично нерозглянутою та потребує детального дослідження.

Метою нашої статті буде визначення ключової категорії «медіа-культура» та уточнення її відносно вчителя.

Медіа проникли в усі сфери життя суспільства, охопивши собою весь культурний простір і це дало можливості медіа в наші дні перестали бути тільки передавальним механізмом і перетворилися на основний засіб формування сучасної культури. Таким чином, внаслідок процесів, які відбуваються в сучасному суспільстві, виникла особлива форма культури – медіа-культура, а у педагогічній науці з'явився новий напрямок – медіа-освіта, яка являє собою канал, по якому передається зміст медіа-культури.

Загальні орієнтири наукового обґрунтування поняття "медіа-культура" окреслюються його лексичним значенням, що походить від поєднання слів "медіа" та "культура". Саме тому першими інтерес до медіа-культури проявили культурологи, і лише потім представники інших наук: соціологи, філософи, педагоги, психологи.

В основу конструювання поняття «медіа-культура» відповідно до мети та завдання нашого дослідження покладемо поняття «медіа», яке термінологічно було закріплене на початку минулого століття. Термін «медіа» (від латинського «*media*», «*medium*» - засіб, посередник) був введений для позначення масової культури і охоплював різні її прояви: телебачення, кінематограф, радіо, пресу та інші.

Досліджуючи нове явище масової культури, канадський соціолог, медіа-теоретик М. Маклюен всередині ХХ ст. надає цьому феномену визначення «медіа» (від латинського «*media*» – посередник), використавши його для позначення продукції цієї культури.

У ряді сучасних досліджень (Д. Є. Григорова, Р. Харріс і ін.) підкреслюється, що в інформаційному суспільстві медіа виконує не тільки просвітницьку та розважальну функції, а й значною мірою сприяє формуванню уявлень про картину світу, надаючи вплив на сприйняття дійсності, на культурні та соціальні цінності людини, її установки і моделі поведінки [1, с.45-49].

На думку Н. Кирилової, медіа – це результат синтезу технічної революції і культури модерну.[2, с.430]

Теоретичний аналіз поняття «культура» як категорії є достатньо складним, оскільки воно є базовим для кількох галузей знання: філософії, соціології, психології, педагогіки. Крім того, в ході дослідження зазначена категорія може ставати як об'єктом, так і суб'єктом вивчення, тому змінність її сутності впливає на змінність характеристик та категоріальних ознак.

Як показав аналіз науково-педагогічних джерел, «культура» визначається як спосіб взаємодії людини з середовищем існування, що змінюється залежно від етапів розвитку цивілізації. Культура являє собою набір "правил" колективного існування; світ символічних позначень, явищ і понять, створених людьми з метою фіксації і трансляції соціально значимої інформації, знань, уявлень, досвіду, ідей тощо; світ творчих новацій - способів і результатів пізнання". [5]

Важливе значення має той факт, що поняття культури вчені пов'язують із внутрішньою культурою індивіда, його знаннями, переконаннями, почуттями. У культурі людини органічно поєднані культура зовнішності, побутова культура, культура спілкування, культура мови. Слово «культура» є практично в усіх мовах світу, і скрізь воно пов'язується із змінами, вдосконаленням людини в процесі взаємодії, комунікації, соціалізації та життєдіяльності.

Однак, сам термін «медіа-культура» виникає пізніше як винахід сучасної культурологічної думки, що введений «для позначення особливого типу культури інформаційного суспільства, що є посередником між суспільством і державою, соціумом і владою».[2]

Протягом багатьох років проблема виникнення терміну «медіа-культура» була в центрі уваги представників семіотики, мовознавства, психології, таких як М. Бахтін, Ю. Тиньянов, Л. Виготський, Ю. Лотман, В. Біблер, М. Ямпольський, А. Якимович. Медіа-культура викликає інтерес у всіх, хто займається проблемами новітніх технологій, інформаційного простору, перетворення сучасної культури.

Як зазначає російський культуролог Н. Кирилова, саме завдяки медіа-культурі «сформувалися нові медіа-реальності сучасного медіа-середовища, медіа-ринку, медіа-менеджменту, медіа-критики, функції, статус та сфера діяльності яких стають набагато різноманітнішими, ніж це було раніше».[3]

Вона підкреслює, що всі види медіа (аудіо, друковані, візуальні, аудіовізуальні) включають в себе культуру передачі інформації й культуру її сприйняття; медіа-культура може виступати і системою рівнів розвитку особистості, здатної «читати», аналізувати, оцінювати медіа-текст, займатися медіа-творчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа. Специфіка медіа-культури, на її думку, визначається її семіотичною природою і технічними можливостями засобів її реалізації [2, с.8]

Зазначимо, що Л. Масол розглядає медіа-культуру як сукупність інформаційно-комунікативних засобів, матеріальних та інтелектуальних цінностей, що вироблені людством у процесі культурно-історичного розвитку[7, с.349]

Л. Найдьонова бачить медіа-культуру як інноваційно-абсорбційний процес перетворення знань на всіх рівнях – від окремої особистості до суспільства в цілому, який включає як складові виклик, актуалізацію, генерацію, експлуатацію [9, с.163]

За визначенням Г. Онкович, медіа-культура – це здатність соціуму ефективно використовувати медіа-ресурси й застосовувати передові інформаційні технології. [10, с.1]

Н. Череповська поняття «медіа-культура» визначає у двох аспектах: соціокультурному та психологічному. Насамперед медіа-культура – це суспільний феномен виробництва та споживання медіа-продукції, який передбачає взаємодію, комунікацію між цими двома умовними соціальними групами. Комунікація між виробником та споживачем, будучи опосередкованою технічними засобами, становить масову медіа-комунікацію.[8]

Погоджуємося з думкою Н. Коновалової, що медіа-культура – діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, який включає ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти, призводить до розвитку суб'єктів взаємодії [4, с.27]

Підтримуємо думку О. Шарикова, що медіа-культура – «це частина загальної культури, пов'язана з засобами масової комунікації. З одного боку – у соціальному плані (культура суспільства – медіа культура суспільства). З іншого – в особистісному (культура людини – медіа культура людини), коли акцентується взаємодія людини зі світом медіа, його сприйняття і творче самовираження через засоби масової комунікації, які у кінцевому рахунку забезпечують повноцінне включення людини у життя суспільства» [12, с. 132-133].

У Концепції впровадження медіа-освіти в Україні зазначено, що «медіа-культура – це сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збору, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. На особистісному рівні медіа-культура означає здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі». [5]

Звертаючись до робіт вітчизняних і зарубіжних вчених, ми простежили, що поняття «медіа-культура» постійно розширює своє значення і включає в себе все нові соціальні, моральні, психологічні та інтелектуальні складові.

Заявлена проблема потребує уточнення поняття «медіа-культура» відносно вчителя, враховуючи вікові особливості формування та прояви медіа-культури дорослої людини. Уточнюючи, зазначимо, що медіа-культура педагога—це і культура розуму, і культура почуття, і культура дії.

Спираючись на дослідження науковців визначимо, що медіа-культуру вчителя доцільно розглядати як складову інформаційної культури, компонент професійної діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, творчих та комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіа-дискурс.

У період переходу до інформаційного суспільства розвиток медіа-культури педагога підготує його до швидкого сприйняття та опрацювання великих об'ємів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами та технологією роботи з інформаційними ресурсами.

Сьогодні медіа-культура як суспільний феномен створює нове середовище існування, нову реальність. Медіа-культура дає можливість педагогу бути сучасним, активно діяти в інформаційному освітньому середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки.

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що присутність медіа-культури виявляється практично у всіх аспектах сучасного життя людини. Вона змінює світ людських відносин, вносить специфічні риси в його свідомість. Медіа-культура, насамперед, засобами масової інформації залучає людину до участі в суспільному житті, сприяє її самоствердженню, освоєнню різних соціальних ролей і т. д.

Слід зауважити, що медіа-культура має величезний потенціал впливу на розвиток особистості. Причому цей вплив вирізняється всебічним характером: медіа-культура може впливати на інтелект, емоції, може сприяти формуванню світогляду, творчого і критичного мислення, різних аспектів естетичної свідомості (естетичного сприйняття, аналізу).

Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань досліджуваної проблеми. Поза увагою залишилися актуальні на сьогодні питання щодо професійного розвитку вчителів, які органічно пов'язуються із забезпеченням їх повноцінної підготовки до використання засобів медіа в професійній діяльності. Саме тому одним із шляхів вирішення даного питання є цілеспрямоване формування медіа-культури педагогів.

Література

1. Григорова Д. Е. Механизм манипулятивного воздействия в медиатекстах телепередач жанра реалити-шоу [Текст] / Д. Е. Григорова // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования. Т.1 / подобщ. ред. Е. Л. Варгановой, И. В. Жилавской. – М.: Изд. МГУ, 2010. – С. 45–49.
2. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну /Кириллова Н.Б. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.
3. Кириллова Н. Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал, 2011. – №4(6). [Електронний ресурс] / Кириллова Н. Б. – Режим доступу: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/98.html&j_id=8
4. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Коновалова Н.А. – Вологда, 2004.
5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]/ схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу: <http://www.ispp.org.ua>.
6. Культурология. XXвек. Энциклопедия. Том 1. - СПб: Университетская книга, 1998.
7. Масол Л.М. Медіа-культура / Масол Людмила Михайлівна //Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Медиакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ : візуальна медиакультура/ Н.І. Череповська. – К.: Шк.світ, 2010. – 128с.
9. Найдьонова Л.А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медиакультури [Електронний ресурс] / Л.А. Найдьонова // Болонський процес і

вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162–168. – Режим доступу: http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060.

10. Онкович Г.В. Медіалогія та її складові [Електронний ресурс]/ Онкович Ганна Володимирівна. – Режим доступу: <http://franko.lviv.ua>.

11. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) / Федоров А. В. // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А. В. Федорова. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С.192– 209.

12. Шариков А. В. Медиакультура // Новая российская энциклопедия Т. X(2). [Б.м.] ИНФРА-М, 2012. – С. 132-133.

УДК 372.3.+37

КОНОВАЛЬЧУК І.І.,

кан. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'Ї

В статті здійснено аналіз сутності, особливостей та умов соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї. Уточнено взаємозв'язок процесів соціалізації та особистісного розвитку дитини. Виділено основні характеристики сім'ї як первинного соціально-виховного інституту. Основною процесу соціалізації визначено соціально-психологічні, педагогічні й соціокультурні умови в сім'ї, які утворюють життєве середовище дитини й безпосередньо впливають на її розвиток. Результатом соціалізації визнано комплекс особистісних якостей і властивостей, розвинених потреб і здібностей, рівень знань, умінь і навичок, які характеризують дитину-дошкільника як соціально компетентну особистість.

Ключові слова: соціалізація, сім'я, дошкільне дитинство, соціально-психологічні, педагогічні й соціокультурні умови соціалізації, соціальна компетентність дитини.

В статье осуществлен анализ сущности, особенностей и условий социализации детей дошкольного возраста в семье. Уточнена взаимосвязь процессов социализации и личностного развития ребенка. Выделены основные характеристики семьи как первичного социально-воспитательного института. Основой процесса социализации определены социально-психологические, педагогические и социокультурные условия в семье, которые образуют жизненную среду ребенка и непосредственно влияют на ее развитие. Результатом социализации признано комплекс личностных качеств и свойств, развитых потребностей и способностей, уровень знаний, умений и навыков, которые характеризуют ребенка-дошкольника как социально компетентную личность.

Ключевые слова: социализация, семья, дошкольное детство, социально-психологические, педагогические и социокультурные условия социализации, социальная компетентность ребенка.

The article provides the analysis of the essence, features and conditions of socialization of the children of preschool age in the family. It is clarified the relationship between the processes of socialization and personal development of a child. The basic characteristics of the family are differentiated being the primary social and educational Institute. The basis of the socialization process are identified the socio-psychological, pedagogical and socio-cultural conditions in the family that form the living environment of the child and directly influence its development. The result of socialization is recognized a complex of personality qualities and properties of the developed needs and abilities, the level of knowledge, the abilities and skills that characterize the preschool child as a socially competent person.

Keywords: socialization, family, early childhood, social-psychological, pedagogical and socio-cultural conditions of socialization, social competence of a child.

Розвиток особистості нерозривно взаємопов'язаний з процесом соціалізації, який розпочинається від самого народження дитини й продовжується впродовж усього її життя. Тому освітня лінія "Дитина в соціумі" виділена однією з провідних в Базовому компоненті, реалізується в сучасних програмах дошкільної освіти й передбачає формування у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним

видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства [1].

Психологи й педагоги в своїх дослідженнях підкреслюють виняткове значення процесу соціалізації особистості в період дошкільного дитинства, в якому сім'я відіграє провідну роль у соціально-рольовій ідентифікації дитини, становленні основ свідомості та самосвідомості, світосприйняття, формуванні культури міжособистісних взаємин (І. Бех, А. Богуш, А. Варга, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, Т. Піроженко, Т. Поніманська, С. Русова, П. Чамата та ін.). Разом з тим, констатуємо наявність досить широкого спектру досліджень з означених питань, зазначимо, що багато теоретичних і практичних аспектів сімейної соціалізації дітей-дошкільників потребують подальшого вивчення.

Мета статті полягає в аналізі сутності та умов соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї.

Дошкільне дитинство – це особливий самоцінний період, в якому закладаються основи розвитку в дитини всіх тих здібностей та якостей, які визначають успішність її подальшої реалізації в будь-якому виді та сферах життєдіяльності. За словами Л. Виготського, дитина з перших днів життя є соціальною істотою, оскільки її вже оточує дорослий, різноманітний, складно структурований соціальний світ, повноправним членом якого їй ще належить стати, але без якого вона вже не може існувати й яке вже ставиться до неї як до свого потенційного майбутнього [3, с. 26].

Соціалізація – це процес соціального розвитку людини, формування соціальних якостей особистості в результаті виховання й в ході її діяльності та спілкування з іншими людьми. Психологи наголошують, що соціалізація є обов'язковим чинником розвитку особистісних якостей, свідомості та самосвідомості [7, с. 123].

Під соціалізацією прийнято розуміти весь багатогранний процес освоєння людиною досвіду суспільного життя і суспільних відносин. В ході соціалізації людина долучається до норм і правил суспільного устрою, освоює значення різних соціальних ролей, опановує певний рівень культурних знань і навичок. В соціальних взаємовідносинах в дитини формуються якості, цінності, переконання, суспільно схвалювані форми й способи поведінки, без яких неможливе повноцінне життя серед людей [5, с. 191].

Соціальність, як результат соціалізації, визначає ступінь інтеграції дитини в суспільне оточення, систему її соціальних зв'язків, особливості її відносин з людьми й ставлення до себе. Соціалізація завжди має двобічний характер, оскільки поєднує в собі вплив соціуму на дитину та її активність і самостійність у взаємодії із соціальним середовищем. Тому соціалізація не може розглядатися як пасивне сприйняття і відтворення дитиною соціальних норм. Це процес активного становлення дитини як суб'єкта суспільних відносин, неперервного набуття індивідуального соціального досвіду. Такий суб'єктний досвід поступово стає основою довольного регулювання власної поведінки й вироблення особистісної позиції у відносинах дошкільника з суспільним оточенням. В результаті соціалізації в структурі особистості відбувається синтез особистісного й соціального, коли соціальні цінності включаються в систему особистісних норм, внутрішніх потреб, звичок поведінки. Поступово дитина починає усвідомлювати необхідність дотримання певних норм і правил, і, що надзвичайно важливо, їх виконання регулюється внутрішніми спонуканнями, розумінням різниці між бажаним і необхідним, словом і ділом, а не зовнішнім контролем дорослих. І. Бех характеризує дошкільне дитинство як надзвичайно сприятливий віковий період, коли починають формуватися високі соціальні мотиви й благородні почуття. Від того, як вони будуть виховані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить весь її наступний розвиток [2, с. 84].

Соціалізація – це процес інтеграції дитини в суспільство, в якому сім'я виступає своєрідним містком між ними, готує дитину для входження в нові умови життя та успішної адаптації до них. Вплив сім'ї на особистість дитини є глибоко специфічним та дійовим компонентом виховання. Саме в дошкільному віці дитина повністю ототожнює себе з родиною, відкриває при цьому своє особисте "Я" та інших людей, сприймає світ переважно

через призму суджень, вчинків, оцінок, поведінки батьків, їх ціннісних орієнтацій. Завдяки цьому в родині соціалізація дитини відбувається найбільш природно, основним її механізмом є виховання, що спрямовується на передачу сімейних цінностей, стереотипів поведінки, формування відношення до оточуючого і, власне, до себе [8, с. 28].

Основою процесу соціалізації є соціально-психологічні, педагогічні й соціокультурні умови в родині, які утворюють життєве середовище й безпосередньо впливають на особистість дитини. При цьому сім'я є основним і найбільш впливовим фактором соціалізації дитини в дошкільному віці. Саме в сім'ї створюються й реалізуються оптимальні умови для актуалізації, задоволення та розвитку соціальних потреб дитини (у любові рідних, близьких, авторитетних людей, у підтримці, безпеці, допомозі, захисті, схваленні), постійного отримання позитивних почуттів (довіри, ніжності, турботи, прихильності, вдячності), набуття індивідуального досвіду спільної життєдіяльності (умінь обговорювати, домовлятися, допомагати, діяти разом, враховувати інтереси інших), духовно-моральної адаптації до суспільних традицій (орієнтуватися, оцінювати, цінувати, пристосовуватися, дотримуватися норм, позитивно впливати на соціальне довкілля), формування суспільно значимих моральних якостей дошкільника (справедливості, чесності, чуйності, доброзичливості, поваги, товариськості, обов'язковості). Як первинний соціально-виховний інститут сім'я може створювати й повноцінно реалізовувати соціально-психологічні, педагогічні та культурно-освітні умови для соціалізації дитини-дошкільника. Специфіка успішного впливу полягає в цілісності соціальних функцій сім'ї, безпосередності взаємовідносин, природності життєдіяльності, що уможливорює гармонійне поєднання можливостей фізичного, духовного, когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційно-вольового розвитку особистості дитини, оволодіння нею актуальними для її віку видами діяльності.

Соціально-психологічні умови соціалізації визначаються складом, психологічним кліматом сім'ї, емоційною атмосферою родинних зв'язків, особливостями взаємовідносин її членів. Саме в ранньому дитинстві залежно від сімейних умов життя у дитини виховується довірливе ставлення до світу, або ж постійне очікування прикростей від усього, що її оточує. Адже почуття, сформовані в дитинстві, нерідко супроводжують людину протягом усього життя, надаючи їй стосункам з іншими особливого стилю й емоційного забарвлення: спрямованість на спілкування або бажання його уникнути, прагнення до співпраці, взаємодопомоги або конфліктність, довірливість або замкненість, агресивність [6].

Провідна функція соціалізації – реалізація потреби дитини в соціальних контактах, тому батьки мають навчити її ефективно брати участь у діяльності різних соціальних груп. Сім'я, будучи моделлю особистісних та суспільних відносин, вводить дитину в систему соціальних ролей завдяки встановленню особистісних зв'язків дитини з рідними та близькими людьми, а також сприяє активному включенню дитини в різні соціальні групи (інші сім'ї та їх діти, дитячий садок, різноманітні гуртки, секції тощо). В цих стосунках відбувається становлення персональних смислів, формуються певні структури індивідуальної самосвідомості, стереотипи поведінки, що пов'язано з процесами соціального самовизначення та становлення соціальної самоідентичності особистості дитини. Розширюючи й устанавлюючи нові соціальні зв'язки з однолітками та дорослими, дитина розширює власне соціальне середовище й набуває досвіду проживання в ньому. Чим більш самостійною стає дитина, тим більше в неї можливостей для розширення суб'єктних стосунків із соціумом, особистого соціального досвіду, однак і більш жорсткі вимоги до її соціальної зрілості пред'являє суспільство. Головна турбота дорослих – так виховувати дитину, щоб вона могла сама вирішувати життєві проблеми [5, с. 194]. Задача батьків полягає в тому, щоб не пригасити, а розвинути самостійність, активність дітей, надати їм можливість на здійснення власного вибору й збільшити міру їхньої свободи. Необхідно так організувати життя дітей, щоб вони могли проявляти ініціативність, відповідальність, випробувати свої сили в різних ситуаціях.

Такі чинники, як емоційно-позитивний характер ставлення батьків до дітей, їх безумовне прийняття та любов, постійність і тривалість відносин, спільність інтересів та

діяльності, створюють у сім'ї унікальне мікросередовище для особистісного та соціального розвитку дитини. Особливий соціально-психологічний клімат сім'ї, основою якого є емоційна близькість між її членами, міжособисті відносини, атмосфера любові, підтримки сприяє формуванню в дитини віри в людей та впевненості в собі. Від характеру взаємовідносин дитини й членів сім'ї залежить успішність формування її самооцінки, самоповаги, рівня домагань та ефективність їх реалізації. Природна потреба дитини в любові, турботі, ніжності, яка особливо важлива в дошкільному віці, найбільш повно задовольняється в піклуванні матері та батька. Емоційна складова дитячо-батьківських взаємин є психологічною основою успішної соціалізації дитини. Адже крізь призму емоційної атмосфери сімейних взаємовідносин, за їх зразком дитина сприймає оточуючий її соціальний світ, оцінює поведінку інших людей, в неї складається система дитячих ставлень до оточуючого світу. Оскільки сім'я найближче й значиме для дитини середовище, вказує С. Ковальов, то вона насамперед наслідує рідних, вбираючи дух всередині сімейних відносин і переносить його в свої стосунки з дорослими та дітьми поза сім'єю [4, с. 81].

Педагогічні умови визначаються стилем виховання (демократичний, авторитарний, ліберальний), послідовності та узгодженості виховних впливів, відкритості, оптимізму, довірливості відносин з дітьми. Любов й абсолютна довіра, які дитина змалечку відчуває від матері й батька, визначають її особливу сприйнятливості до виховного впливу батьків та наслідування їх прикладу. Недарма сім'ю називають першою "школою почуттів" для дитини, в якій вона вчиться радіти, співпереживати, гордитися за себе та інших, пробачати, жаліти, цінувати. Особливістю дітей дошкільного віку є емоційне сприйняття ставлень батьків до моральних цінностей та вчинків. Із-за специфіки розвитку психічних процесів і функцій дошкільника ідентифікація з іншими в дитини відбувається на рівні емпатійного переживання, що виникає в ході ототожнення себе з іншими людьми. Дитина частіше ідентифікує себе з об'єктами, що викликають яскраві емоційні реакції. Щоб сформуванню в дошкільняти моральні почуття, недоцільно вдаватися до аргументів і доказів, прагнути логічно довести, чому треба чинити так, а не інакше. Логічні докази, навіть коли вони й усвідомлюються дошкільником, ще не виступають для нього стимулом до відповідних дій. Для того, щоб дитина виконувала певні норми та правила поведінки, вона має засвоїти їх на емоційному рівні, як почуття доброго чи поганого. Таке засвоєння відбувається за умов, коли дорослий у довірливій, доброзичливій формі висловлює дитині свої етичні переживання з приводу чийхось дій або вчинків і коли ціннісне ставлення дорослого передається емоційно, образно, на конкретних прикладах [6].

Соціокультурні умови соціалізації дитини визначаються рівнем загальної культури батьків, ціннісними установками, стилем життя, традиціями, широтою та змістом інтересів і діяльності, організацією побуту, змістовністю відпочинку сім'ї, участю батьків у громадянському житті. Сім'я, виконуючи свою соціалізуючу функцію щодо дитини, є провідником як макросоціальних культурних впливів, так і середовищем мікросоціальної, внутрішньої родинної культури.

В широкому розумінні освоєння соціального досвіду є процесом оволодіння дитиною людською культурою й одночасно розвитку власного "Я", усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності, відмінності від інших і, одночасно, приналежності до інших. Дитина, усвідомлюючи роль кожного з членів родини, їх сімейних обов'язків, значення взаємодопомоги, спільної праці, розуміє свої права та обов'язки, вчиться аналізувати й контролювати власну поведінку, настрої, співвідносити її з діями та вчинками інших.

Сім'я як носій родинно-побутової, транслятор національної й світової культури залучає дитину не тільки до освоєння культурно-історичного та соціального досвіду людства, а й творення власного, неповторного, індивідуального. Особливості сімейної соціалізації дитини обумовлені також соціокультурною природою батьківства, його цінностями, функціями й нормами, які відрізняються в кожного народу чи соціальних групах. Першорядна соціокультурна функція сім'ї пов'язана передовсім зі збереженням і продовженням родинних традицій, народних, національних звичаїв, які є могутнім джерелом

формування морально-етичних норм особистості дитини, прилучення її до історичних витоків свого народу, виховання поваги до інших національних культур. Соціалізація здійснюється шляхом засвоєння дитиною соціального досвіду і відтворення його у своїй діяльності. Соціальні знання і досвід, отримані дитиною в сім'ї, визначають характер та індивідуальний стиль її поведінки в інших сферах життєдіяльності. В основі соціокультурного розвитку дитини проявляється єдність двох одночасно і протилежних і нерозривних процесів – соціалізації та індивідуалізації. Дитина не тільки привласнює, але і творить культуру. Процес соціального розвитку дошкільника передбачає не тільки й не стільки засвоєння дитиною культурних цінностей, скільки вироблення власного ставлення до них, перетворення та трансформації культурних цінностей у власні творчі здобутки.

У дошкільному віці діти набувають дуже важливих досягнень в плані соціалізації. Враховуючи поліфункціональність процесу соціалізації, його результатом є комплекс особистісних якостей і властивостей, розвинених потреб і здібностей, рівень знань, умінь і навичок, які характеризують дитину-дошкільника як соціально компетентну зрілу особистість, яка готова, відповідно до її віку, конструктивно, самостійно й відповідально діяти на основі засвоєних норм і правил та індивідуального досвіду в різноманітних життєвих ситуаціях. Загальна соціальна компетентність дитини формується на основі опанування низки часткових компетенцій і виявляється у провідних видах діяльності через різні форми активності та групової взаємодії. Соціально компетентна дитина здатна приймати соціальні норми й правила, швидко адаптуватися до нових умов, рахуватися з бажаннями та інтересами інших, водночас відстоювати право бути самим собою, проявляти ініціативу, освоювати корисні для свого соціального статусу ролі. З однолітками та дорослими, партнерами по спільній діяльності дитина налагоджує толерантні, дружні стосунки, вміє вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися, зацікавлювати, організовувати, допомагати й звертатися в разі потреби за допомогою до інших. Наявний рівень соціального досвіду дозволяє дитині оптимістично ставитися до труднощів, мобілізувати свої знання й уміння на їх подолання; проявляти витримку та уникати конфліктів або розв'язувати їх мирними способами. В старшому дошкільному віці соціальні контакти спонукають дитину до самопорівняння себе з однолітками, самоаналізу своєї поведінки, що сприяє становленню об'єктивної та критичної самооцінки.

Новоутворення особистісного розвитку, які виникли в процесі соціалізації, визначають готовність дошкільнят до входження в нове соціальне середовище й новий вид діяльності – навчання в школі.

Висновки. Соціалізація є процесом становлення особистості дитини, в якому сім'я як первинна соціальна група та природне середовище життя дошкільника відіграє ключову роль, яка не може бути повноцінно компенсована іншими соціально-виховними інститутами. Створюючи необхідні умови для пізнання навколишнього світу й свого місця в ньому, батьки вчать дитину ефективно взаємодіяти з іншими, дружити, проявляти свої можливості. Саме в сім'ї, у відносинах з рідними дитина набуває того необхідного й цінного досвіду, який дозволяє їй ефективно діяти в іншому соціальному середовищі, успішно співпрацювати з іншими людьми, активно розширювати свій соціальний простір та реалізовувати в ньому свої потреби.

Враховуючи значний вплив сучасних соціальних змін на сім'ю, нові задачі, які ставить суспільство перед батьками й системою дошкільної освіти, перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та систематизації досвіду взаємодії дошкільних навчальних закладів з батьками в аспекті соціалізації їх дітей.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Наук. керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. – К.: Вид-во, 2012. – 26 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : Підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология /Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Ковалев С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М. : Педагогика, 1987. – 226 с.

5. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / И. В. Дубровина; под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
6. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років "Дитина" (3 вид., доопр. та доповн.). – Вид-во "Університет", 2010. – 286 с.
7. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
8. Тарнавська Н. П. Теорія та методика співпраці дошкільного навчального закладу з родинами : навч.-метод. посібник для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Тарнавська. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 228 с.

УДК. 37.015.75:-055

КОНОВЕЦЬ С. В.,
 док. пед. наук, ст. наук співроб.
 лабораторії громадянського та морального виховання, академік АМСКП
 (Інститут проблем виховання НАПН України)

ВПЛИВ ОБРАЗУ МАТЕРІ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається значення образу Матері, втіленого у творах образотворчого мистецтва, з погляду його впливу на виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості. З цією метою обґрунтовано актуальність проблеми розвитку цілісної системи гуманістичних моральних підходів до виховання дітей та молоді з актуалізацією в цьому процесі як традиційних, так і новітніх соціокультурних стандартів та норм. Відповідно, представлено образ Матері через репрезентацію певних творів образотворчого мистецтва. Зміст статті може успішно використовуватися викладачами різноманітних навчальних закладів у підготовці та проведенні занять з образотворчого мистецтва, а також у факультативній та позакласній виховній роботі.

Ключові слова: виховання зростаючої особистості, виховання моральної самосвідомості, образ Матері, образотворче мистецтво.

В статье рассматривается значение образа Матери, воплощенного в произведениях изобразительного искусства, с точки зрения его влияния на воспитание нравственного самосознания растущей личности. С этой целью обоснована актуальность проблемы развития целостной системы гуманистических нравственных подходов к воспитанию детей и молодежи с актуализацией в этом процессе как традиционных, так и новейших социокультурных стандартов и норм. Соответственно, представлен образ Матери через репрезентацию определенных произведений изобразительного искусства. Содержание статьи может успешно использоваться преподавателями различных учебных заведений в подготовке и проведении занятий по изобразительному искусству, а также в факультативной и внеклассной воспитательной работе.

Ключевые слова: воспитание растущей личности, воспитание нравственного самосознания, образ Матери, изобразительное искусство.

In article the value of an image of Mother what is embodied in works of the fine arts, from the point of view of its influence on education of moral consciousness of the growing personality is considered. Relevance of a problem of development of complete system of humanistic moral approaches to education of children and youth with updating in this process both traditional, and the latest sociocultural standards and norms is for this purpose proved. Respectively, an image of Mother is presented through representation of certain works of the fine arts. The contents of article can successfully be used by teachers of various educational institutions in preparation and carrying out of classes in the fine arts, and also in facultative and out-of-class educational work.

Keywords: education of the growing personality, education of moral consciousness, image of Mother, fine arts.

Постановка проблеми. В умовах еволюції сучасного суспільства на засадах демократизації, духовності, культурних й етичних цінностей пріоритетним в національній освіті є ствердження принципів гуманізму, милосердя та поважного ставлення до кожної людини. Відповідно, особливого значення набувають проблеми розвитку цілісної системи

гуманістичних моральних підходів до виховання дітей та молоді з актуалізацією в цьому процесі як традиційних, так і новітніх соціокультурних стандартів та норм.

Аналіз сучасного стану виховання моральної самосвідомості людини засобами мистецтва сприяв обґрунтуванню його актуальності та важливості у формуванні духовно багатой, творчої, морально свідомої та по-справжньому вільної зростаючої особистості. Саме тому, дослідження зазначеної проблеми базується на положеннях Національної стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр. стосовно підвищення рівня морального та етичного виховання і його спрямованості щодо духовних цінностей національних і світових культурних надбань й відповідно зорієнтовано на пошук можливостей створення педагогічних умов для самореалізації учнівської молоді та набуття нею особистісної свободи, гідності, совісті, відповідальності та самоствердження.

Мета статті – обґрунтувати актуальність ролі матері в особистісному розвитку людини, розглянути зразки втілення образу Матері у творах образотворчого мистецтва з погляду їх впливу на виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій базується на положеннях відповідних теорій, концепцій та ідей із: *загальної педагогіки* (А.Алексюк, Ю.Бабанський, С.Гончаренко, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Краєвський, Н.Кузьміна, І.Лернер, С.Смирнов); *гуманістичної педагогіки* (Я.Коменський, М.Монтень, В.Сухомлинський); *виховання особистості* (Б.Ананьєв, І. Бех, М. Боришевський, Л.Виготський, О.Власова, Г.Костюк, М.Красовицький, О.Леонтєв, О.Лурія, А.Петровський, Ю.Приходько, В.Рибалка, В.Семиченко, О.Столяренко, В.Сухомлинський, Д.Узнадзе); *«Я-концепції»* (Р.Гурин, І.Кон, І.Манюха, Т.Осипова, А.Семенова, В.Петрушенко); *морального виховання* (І.Бех, О.Дробницький, В.Жулай, Ф.Лерш, В.Малахов, Є.Мулярчук, М.Савельєва, К.Чорна); *виховання особистісної свободи* (Г.Балл, М. Бердяєв, В. Біблер, А.Брушлинський, Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Грецов, А. Дистервег, Дж.Д'юї, А. Маслоу, В. Моляко, Я.Пономарьов, К.Роджерс, Н.Рождественська, Ж.Ж. Руссо, Е.Фромм); *виховання гідності* (Л.Буєва, М.Бердяєв, В.Берсенев, В.Рибалка, С.Рубінштейн, В.Семиченко, В.Столін); *розвитку творчої особистості* (Г.Ващенко, Л.Виготський, Н.Кичук); *поліхудожнього розвитку особистості* (Б.Юсов, Г.Шевченко); *теорії творчості* (Г.Айзенк, Д.Богоявленська, Т.Б'юзен, Л.Виготський, В.Ільченко, А.Маслоу, В.Моляко, Ж.Піаже, Я.Пономарьов, Н.Рождественська, В.Роменець, Г.Уоллес, Е.Фромм)..

У сучасних дослідженнях і публікаціях, які базуються на теоретичних положеннях означених теорій, концепцій та ідей, стверджується, що категорії моральної самосвідомості, до яких належать свобода, гідність, совість, відповідальність та самоствердження відображають спрямованість морального сумління людини «всередину самої себе». З огляду на це, на нашу думку, необхідно визнати очевидну значущість мистецьких творів, зокрема, творів образотворчого мистецтва, в яких втілюється образ Матері, саме для виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велике значення для особистісного розвитку людини у таких його напрямках, як: антропоцентричний, коли накопичуються базові знання і цінності, – здійснюється її індивідуалізація та самореалізація; геоцентричний – з метою формування милосердя, довіри, скромності, мужності, високої моральності; соціоцентричний, коли відбувається трансформація набутого життєвого і культурного досвіду через взаємодію свідомості, почуттів та діяльності особистості, – має образ Матері, втілений як в особах жінок-матерів, так і в творах мистецтва, зокрема – мистецтва образотворчого.

Загальновідомо, що майже кожна людина з дитинства зберігає у своїй пам'яті образ матері, котра дарує своє душевне тепло, ласку, безкорисливу любов та приємні емоції, допомагає бачити у красі людських відносин духовне благородство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне у самому собі.

Материнську любов, за висловом відомого вченого-психолога Е. Фромма, «сповнену альтруїзму та відсутністю егоїзму, називають найпіднесенишим різновидом любові, а її зв'язки найсвятішими з усіх емоційних зв'язків» [6, с.136]. Окрім того, Е. Фромм вважав

любов матері «найдоступнішим для розуміння прикладом продуктивної любові, оскільки сама її сутність у турботі та відповідальності» [7, с.116]. З огляду на зазначене, варто зауважити, що саме образ Матері має незрівняний вплив на виховання моральної самосвідомості будь-якої людини та передусім – у сучасної учнівської молоді.

Як відомо, категорії моральної самосвідомості розкривають рівень опанування цінностями морального життя людства для творення і вдосконалення кожною особою власного «Я» згідно вимірів людяності та моральності. Певною мірою в них презентуються проблеми, пов'язані з опануванням саме таких цінностей (якостей) як: свобода, гідність, відповідальність, совість і самоствердження.

У такому сенсі на увагу заслуговують переконання М. Бахтіна стосовно того, що в людині завжди є щось, завдяки чому лише вона сама може відкрити у вільному акті самосвідомості – те, що не піддається зовнішньому визначенню [1]. На слушну думку вченого, коли особа спілкується з іншими людьми, вона виділяє себе з оточення, сприймає себе як «Я» й виступає для самої себе як «Я». Отже, переживаючи наявність свого «Я», кожна людина знаходиться на шляху розвитку власної самосвідомості.

Відомо, що в юнацькому віці помітно активізується прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця у житті та самої себе як суб'єкта відносин з оточуючими людьми. Таким чином можна констатувати, що для зростаючого індивіду образ «Я» певною мірою є важливою складовою структури особистості, й зокрема – установкою відносно самого себе. Відтак, образ «Я» виступає і передумовою, і наслідком соціальної взаємодії. Отже, фактично «Я-образ» є не статичним, а передусім динамічним утворенням особистості індивіду.

Ймовірно, що нині виховання моральної самосвідомості учнівської молоді може бути оптимальним і результативним, оскільки наше сьогодення повсякчас підтверджує важливість взаємозв'язку мистецтва та особистості. Адже мистецтво впливає на особистість, певною мірою виховуючи та удосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї потреб й підтримує певну емоційну стійкість. Але, при цьому слід пам'ятати, що насамперед мистецтво сприяє входженню людини у світ краси, стає для неї важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних, культурних і моральних цінностей.

При цьому варто наголосити на безумовній ефективності використання у цьому процесі образотворчого мистецтва, яке завдяки своїй універсальності є чи не найефективнішим видом мистецтва, як для розвитку емоційно-почуттєвої сфери людини і формування загальної та естетичної культури, так і для успішного морального виховання зростаючої особистості.

Беззаперечно важливим для зазначених процесів є визначення основних завдань образотворчого мистецтва, які полягають у: розвитку усвідомлення явищ художньої культури та їх ролі в житті людини і суспільства; вихованні активного естетичного ставлення до явищ дійсності та мистецтва; систематичному й цілеспрямованому розвитку візуального та естетичного сприймання; формуванні практичних умінь і навичок у різних видах творчої діяльності; виявленні та удосконаленні художньо-творчих здібностей; послідовному формуванні культури та цілісному розвитку особистості.

З огляду на зазначене слід підкреслити, що з-поміж найважливіших складових цілісного розвитку особистості, за переконанням справжнього «Оракула Духу» – Г.Сковороди, є образ Матері, який видатний філософ визнавав «Природою (Натурою) тому, що все... народжене від таємних безмежних Її надр, як від Всеєдиної Матері лона, часове своє має Начало» [8, с.72].

Зважаючи на те, що образ Матері унікальний за своєю природою ще й тим, що, з одного боку, є близьким кожній окремій людині, а, з іншого, у контексті Великої Матері своїм корінням сягає глибин історії та прадавніх міфів і тому в мистецтві безсумнівно може здійснювати ефективний вплив на виховання моральної самосвідомості кожною зростаючою особистістю.

Тому слушно згадати та погодитися зі справедливістю висновків всесвітньо відомого психолога К.Юнга, який називав материнську любов незабутнім спогадом у нашому житті, а

також – найважливішою причиною зростання, розвитку та змін, началом та кінцем усього суцього. Водночас, дослідник вважав, що «Мати – головна фігура там, де здійснюється магічне перетворення і воскресіння...» [9, с.218].

Як відомо – у всесвітній еволюції з архетипом образу Матері перш за все пов'язані такі позитивні особистісні якості, як: доброта, материнська турбота та співчуття, мудрість та терпіння, сприяння зростанню та плодючості. Тому цей архетип, як і будь-який інший архетип, має практично необмежене різноманіття своїх проявів, починаючи з конкретних матерів, бабусь, сестер, дочок тощо – до матерів категорії богинь, зокрема, Богоматері, Діви, Софії.

З-поміж значної кількості відомих зразків архетипів Великої Матері українська міфологія також має свої аналоги. Наприклад, язичницька Богиня Мокош, яка була охоронницею родинного вогнища, чи праслов'янська Богиня Сонце (іноді – Коляда або Берегиня), котра завжди сприймалася людьми з повагою та шаную як мати-годувальниця, як княгиня, як удова.

В українських міфах образ Великої Матері завжди був пов'язаний з культом життєдайної матері-Землі, котра є джерелом усього живого. За словами І. Нечуя-Левицького: «Богиня Сонце обмальовується такими блискучими фарбами, що її легко впізнати і одрізнити од інших міфічних образів» [3, с.10].

Це підтверджується й тим, що на теренах України впродовж довгого часу було знайдено чимало скульптурних зображень так званих «скіфських баб», а також зразків трипільської керамічної дрібної пластики культового призначення у вигляді жіночих фігурок. Характерними є також приклади з використання різноманітних варіантів семантичних знаків і символів Берегині у писанкарстві, ткацтві, вишивці, гончарстві, – що свідчить про неоднозначну роль жінки-матері у наших пращурів ще з далеких часів матріархату.

Тому цілком справедливим є твердження українських дослідників, що образ Матері в Україні «...встає з полинових степів і глибинної чорноземної скиби, як брова, зоріє із зажури поліських озер, що чистими очима довірливо дивляться на світ, виростає небосажно на повен зріст із карпатських верховин. Стоїть на землі Мати, вища і святіша від усіх богинь. Стоїть на вершині двох тисячоліть і молиться за свій народ, як дві тисячі літ тому на Голгофі стояла на колінах перед розп'ятим на хресті сином Ісусом Мати Божа і молила Всевишнього пощадити її дитину» [4, с.7].

Велике значення у відображенні образу Святої Богоматері в образотворчому мистецтві має іконопис – особливий різновид сакрального мистецтва, що базувався на системі певного релігійного світогляду. На іконах здавна зображувалися сцени зі старозавітної та євангельської історії, події з життя Богоматері, Ісуса, Іоанна Предтечі, апостолів, пророків, а також святих.

Як відомо, мета ікони – не ілюстрування Євангелія і не спроба дати портретний характер певного святого. Мистецтво створення ікони вимагає спеціального виразу, котрий відмінний від реалістичного показу життя. Це своєрідна форма візуалізації того, про що йдеться у Святому письмі. Саме тому говорять, що ікони не малюють, а пишуть.

Іконописцями найчастіше ставали монахи, які перед написанням ікон постили та перебували у молитві. Згідно переказів найпершим іконописцем був Святий Лука. Йому приписують декілька найдавніших ікон Богоматері з дітьми, зокрема Одігітрі. Одним з найвідоміших іконописців пори Київської Русі був монах з Печерської Лаври – Аліпій, з яким пов'язано багато поетичних легенд, з чого видно, що ікони цього талановитого майстра не лише мали велику популярність, але й служили взірцем для інших іконописців.

Значний пласт у вітчизняному сакральному мистецтві, складають лики святої Божої Матері, котрі розрізняють за кількома основними іконографічними типами: Оранта (Молитвениця), де Богоматір зображується без дитини з піднесеними догори руками; Одігітрія (Провідниця) – поясне зображення Богородиці з маленьким Ісусом, що сидить на її лівій руці; Елеуса (Замилування) – також поясне зображення, де маленький Христос тулиться лівою щокою до матері; Панагія (Всесвята) – ікона із зображенням Богородиці у

повний зріст з колом слави на грудях, в якому є образ маленького Ісуса; Знамення (Втілення) – аналогічне попередньому зображення, але поясне; Покрова (Заступниця) – традиційне розміщення Божої Матері у центрі з покровом у руках.

Одним із найдавніших образів Богородиці на теренах України є її зображення у Софії Київській, що було виконано у техніці мозаїки із смальти під іменем Святої Марії-Оранти, або Молитвениці. «Оранту» справедливо називають шедевром мерехтливого живопису, адже саме так виглядає образ Божої Матері, виконаний давніми майстрами із сяючої золотом та синьо-блакитними, зеленими та пурпуровими відтінками смальти (розпеченого вогнем скла зі шматочками золота та природних «барвників»). Отже, з давніх часів на центральній абсиді собору Святої Софії високо над головами людей їх зустрічає Пресвята Марія-Оранта, урочисто виступаючи над землею та піднімаючи руки до неба у тихій молитві до Бога.

Справедливо, що кожна віруюча людина завжди бачила в образі Марії-Оранти «велику язичницьку Берегиню», з руками, піднятими до сонця... Але перевтілена новим мистецтвом вона була не лише як «мати усього сущого», але і заступницею, усією своєю міццю відгороджуючи свою країну від багаточисленних ворогів, й тому в роки випробувань вона назвалася «непорушною стіною» [2, с.110]. Ось чому «Марію Оранту» здавна й дотепер називають заступницею Києва. І тому саме це сьогодні має визначний вплив на виховання моральної самосвідомості кожної зростаючої особистості, яка вважає себе патріотом України.

Поряд із втіленням образу Матері у сакральному мистецтві чимало українських художників зверталось до нього й в інших видах образотворчого мистецтва (станковому живописі, книжковій графіці, скульптурі, писанкарстві та інших). Яскравим прикладом цього може передусім слугувати малярська робота видатного художника-поета Тараса Шевченка – «Катерина» [5] з вітчизняного музею Тараса Шевченка у м. Києві.

Її було написано Тарасом Шевченком за власною одноіменною поемою, де в алегоричній формі відтворювався образ улюбленої, виплеканої в уяві, рідної України. Безперечним є те, що картина «Катерина» – свідчення високої професійної майстерності художника Тараса Шевченка. Адже він надзвичайно вміло використав колірну палітру, переконливо передав повітряний простір та сонячне світло. Та найголовнішим у цій картині стало розуміння природи жінки-матері й шанобливе до неї ставлення.

Тому зовсім не випадковою є неоднозначна аналогія у композиційному трактуванні зображення простої селянської дівчини-кріпачки Катерини та постаті святої Марії у «Сикстинській мадонні» Рафаеля. Отже, Тарас Шевченко пропонує глядачеві своє сприйняття Катерини як справжньої української «Мадонни», майстерно передаючи в цьому образі високу духовну красу та людську гідність.

Тобто в українському образотворчому мистецтві Тарас Шевченко був одним з перших, хто з великою силою та художньою образністю розкрив трагедію поневоленої жінки, нагадуючи усім, що і жінка, як будь-яка інша людина має право захищати свою гідність та свободу.

Водночас необхідно зазначити, що образ Матері привертав увагу й багатьох інших вітчизняних майстрів пензля змогою розкрити засобами мистецтва не лише багатогранну особистісно-духовну сутність кожної жінки-матері, але і її визначний вплив на виховання наступних поколінь

Для прикладу, відомий український художник Федір Кричевський талановито передав широкий діапазон материнських почуттів – ніжності, тихої радості та щастя у гармонійному поєднанні внутрішньої й зовнішньої краси простої селянської дівчини в картині «Замріяна Катерина» [5], що зберігається у Національному музеї образотворчого мистецтва (м. Київ).

Запозичений у Тараса Шевченка сюжет про сільську дівчину Катерину має багато художніх інтерпретацій. Одна з них – зворушлива картина Ф. Кричевського, в котрій все ж простежуються емоційні переживання самого живописця, який має власну оцінку цього сюжету. Художник пропонує глядачеві цілком свою версію загальновідомої події, наполягаючи на її позитивному сприйнятті. Картина «Замріяна Катерина» – перш за все розповідь про молодість, кохання, надії та мрії про щасливу долю й радісне життя. І хоча

Катерина – проста дівчина, художник показує її природну привабливість, щирість та мрійливість. До того ж, він захоплено пише чудовий український пейзаж, що робить настрої картини спокійним та поетичним. Створюючи цю картину, митець безперечно прагнув створити опоетизований, світлий, позбавлений сірої буденності образ української Матері, що міг би бути відповідним і художньому ідеалу Богоматері.

Для ефективного використання образотворчого мистецтва у вихованні моральної самосвідомості учнівської молоді є необхідним володіння особистістю певним запасом та рівнем знань, умінь, уявлень і навичок у зазначеній галузі. Цьому передусім помітно сприяє розширення кола занять з образотворчого мистецтва у різноманітних навчальних закладах за рахунок їх якісної перебудови і адекватного змістового наповнення.

Відтак, найбільш оптимальними сьогодні можна вважати:

а) заняття з ознайомлення з творами образотворчого мистецтва (на яких здійснюється ознайомлення з окремими творами різних видів чи жанрів образотворчого мистецтва або тематичними серіями цих творів);

б) заняття з вивчення творчості окремих художників (коли проводяться бесіди, лекції, обговорення стосовно творчого шляху одного або декількох митців);

в) заняття зі сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва (коли організовується сприймання, аналіз та оцінка певного художнього твору або творів);

г) заняття з оволодіння образотворчою грамотою (коли проводяться заняття з композиції, малювання з натури, за темами, оволодіння різними художніми техніками тощо);

д) заняття з образотворчої діяльності (на яких індивідуально або колективно створюються самостійні творчі роботи з різних видів та жанрів образотворчого мистецтва або дизайну).

Разом з тим, важливо підкреслити, що у сучасних умовах чимало вчених вважають, що гармонізація морального самоусвідомлення особистості через розвиток спроможностей до самоактуалізації, самопізнання і самоствердження може здійснюватися не лише засобами образотворчого мистецтва, але і засобами арт-терапії. Адже арт-терапія, активно використовуючи у розвитку та вихованні особистості мистецтво, значною мірою полегшує процес індивідуалізації, самовираження особистості на основі встановлення балансу між її безсвідомим та свідомим «Я».

Висновки. Успішне розв'язання проблем, пов'язаних з особистісним становленням учнівської молоді передбачає широке використання як різних видів та жанрів образотворчого мистецтва, так і дуже актуальних в сучасних умовах арт-терапевтичних засобів, які особливою мірою впливають на виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості, оскільки сприяють здійсненню індивідом відображення власних міркувань, формуванню духовності, гуманності, моральності, рефлексії, толерантності, набуттю нового етичного та естетичного досвіду.

Література:

1. Бахтин М.М. Человек в мире слов. М.: Рос. открыт. ун-т, 1995. – 140 с.
2. Любимов Л.Д. Искусство древней Руси. М.: Просвещение, 1981.– 336 с.: іл.
3. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. К. АТ «Обереги», 1992. – 88 с.
4. Україно, мене моя. Сповідь: поезії, писанки. Збірник. К.:Веселка», 1993. – 327 с.: іл.
5. Український живопис. Сто вибраних творів. К.: Мистецтво, 1989. - 191 с. : іл.
6. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. – 430 с.
7. Фромм Эрих. Психоанализ и этика. М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 566 с.
8. Хитрук В.О. Оракул Духа – Григорій Сковорода.. Ессея-Житгеопис «Горня Республіка Духа Григорія Сковороди» / Нова філософська концепція творчості. Київ - Херсон - Львів, 2013. -106 с.
9. Юнг Карл Густав. Душа и миф. Шесть архетипов. К.- М., 1997. - 384 с.

УДК: 616.9.12.008

КОРЧИНСЬКИЙ В.С.,
 док. мед. наук., професор
 (Вінницький інститут університету «Україна», м. Вінниця)

ГЛОБАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧА ОСВІТНЯ СИСТЕМА

У статті аналізується проблема глобального здоров'я, стан здоров'я населення України, вплив факторів ризику на захворюваність. Обґрунтовується необхідність активного впровадження здоров'яформуючої і здоров'язберігаючої освіти.

Ключові слова: глобальне здоров'я, серцево-судинні захворювання, фактори ризику, здоров'яформуюча освіта, здоров'язберігаючі технології.

В статье анализируется проблема глобального здоровья, состояние здоровья населения Украины, влияние факторов риска на заболеваемость. Обосновывается необходимость активного внедрения здоровьесформирующего и здоровьесберегающего образования.

Ключевые слова: глобальное здоровье, сердечно-сосудистые заболевания, факторы риска, здоровьесформирующее образование, здоровьесберегающие технологии.

In the article problems of Global Health, the health condition of the population of Ukraine, influence of risk factors on morbidity analyzed. Necessity of active introduction of health enhancing and health preserving education is proven.

Keywords: Global Health, cardiovascular disease, risk factors, health enhancing education, health preserving technologies.

Глобальне здоров'я, яке раніше стосувалося поняття «Міжнародне здоров'я», поєднує різноманітні аспекти політики у сфері охорони здоров'я, епідеміології, профілактики, діагностики й лікування захворювань, якими знехтували, і не обмежується регіонами з низькими економічними ресурсами. Підґрунтя цього поняття становлять чотири основних аспекти: прийняття клінічного рішення, що базується на даних та доказах; фокус на популяційну спрямованість, а не на індивідуальну; соціальна мета; фокус на профілактику, а не на лікування захворювань [8]. У широкому контексті Глобальне здоров'я визначають як «всесвітнє поліпшення здоров'я, зменшення розбіжностей між системами охорони здоров'я та захист від глобальних загроз, що виходить за межі національних кордонів». Освітній консорціум з Глобального здоров'я (the Global Health Education Consortium) наголошує на його приналежності до «різних систем, практичних підходів та стратегій у сфері охорони здоров'я, підкреслюючи більшою мірою відмінності між країнами, ніж спільні риси». Місією Глобального здоров'я запропонував Інститут здоров'я США: «формування зацікавленості суспільства у забезпеченні умов, за яких люди можуть бути здоровими» [7]. Поняття Глобальне здоров'я виходить за межі інфекційних хвороб та захворювань, якими знехтували, зокрема у слабо розвинених регіонах, і зосереджується на мульти- та міждисциплінарності, питаннях профілактики, пошуку досягнення рівномірного доступу до медичної допомоги серед різних популяцій, та наголошує на тому, що здоров'я – це суспільне надбання, що не має обмежень.

Аналіз досліджень і публікацій.

У минулому столітті разом із поліпшенням стану здоров'я у світі спостерігали зміни провідних причин смертності: на перший план вийшли неінфекційні захворювання – злякисні новоутворення, цукровий діабет, легеневі та серцево-судинні захворювання, відтіснивши інфекційні захворювання та дефіцит харчування [6]. Це «епідеміологічне зміщення» відбулося в результаті постаріння населення – через зниження народжуваності й збільшення тривалості життя – та зростання темпів урбанізації, що разом з глобалізацією сприяло такому способу життя, при якому зріс тягар чинників ризику виникнення ішемічної хвороби серця (ІХС) та інсульту, що є головними причинами смертності в усьому світі [11]. Справді, моделі, які інтегрують вік, чинники ризику та спосіб життя у вигляді показника, що означається як «вік серцево-судинного ризику», запропоновані як практичні та наочні інструменти при обговоренні проблеми серцево-судинного ризику. Незважаючи на те, що

«епідеміологічне зміщення» вже відбулося у країнах з високим рівнем доходів (КВРД), зокрема у США та країнах Західної Європи, воно також спостерігається у країнах із середнім та низьким рівнем доходів (КСНРД) [1], при цьому уражуються особи молодшого віку з бідніших етнічних груп або регіонів [4,10]. У Тропічній Африці, наприклад, такі стани, як ураження серця при ревматичній лихоманці та ССЗ, асоційовані з ВІЛ-інфекцією, дуже поширені, хоча гіпертензивне ураження міокарда та інсульт лише нещодавно стали чітко встановленими причинами смертності й інвалідності, що пов'язано з недостатнім контролем артеріальної гіпертензії (АГ) [9]. Результати нещодавно проведених досліджень такого методу спостереження, як WHO STEPwise (WHO STEPwise approach to surveillance (STEPS)), показали, що рівень серцево-судинного ризику залишається нижчим у цих країнах порівняно з іншими регіонами світу, проте він не повинен вважатися низьким, незважаючи на те, що частота виявлення ІХС все ще залишається невисокою. У країнах, де спостерігається постаріння населення, наприклад Південній Америці [4,5], частіше трапляються випадки недотримання засад здорового способу життя, що призводить до більшої частоти виникнення атеросклеротичних ССЗ, які виявляються у молодшому віці, порівняно з КВРД. Зусилля щодо профілактики, діагностики та лікування ІХС, інсульту та їхніх чинників ризику сприяють відстроченню значущого зростання захворюваності та смертності у зв'язку з цими станами, що, як правило, реєструється у віці понад 50 років. Дані реєстрів Скандинавських країн свідчать, що, незважаючи на процес старіння, такі зусилля все ще сприяють стрімкому зниженню стандартизованої за віком серцево-судинної смертності.

Виклад основного матеріалу.

Відомо, що ССЗ є причиною близько третини смертельних наслідків в усьому світі, призводячи також до великої кількості випадків інвалідизації, що в цілому веде до значних економічних втрат. Результати дослідження, проведеного у країнах Північної та Південної Америки, показали, що, починаючи з 2000 р. і дотепер ССЗ були причиною 33,7 % зареєстрованих смертельних випадків (серед них 42,5 % були пов'язані з ІХС), при цьому вищі рівні спостерігали в жінок [5]. Зниження летальності на 20 % на континентах упродовж зазначеного періоду спостерігали головним чином у КВРД – близько 50–80 %, поряд з цим знижувалася також і частота випадків госпіталізації. Проте існує невідповідність як між країнами, так і між регіонами однієї і тієї ж країни, що може відображати нерівномірність доступу до системи охорони здоров'я та профілактичних заходів. Наприклад, в Америці медіана рівнів смертності в КСНРД на 56,7 вища за таку в КВРД; при цьому в дослідженні, проведеному в той самий час у Бразилії, показано, що, незважаючи на зниження, рівень смертності все ще залишається вищим за такий у країнах з вищим рівнем доходів [4]. З іншого боку, в Китаї смертність унаслідок ІХС зросла з 1984 р., що пов'язано з персистентним курінням, високим рівнем холестерину та постарінням населення [10].

Основними чинниками, які зумовлюють втрати населення, в тому числі і працездатного, зниження тривалості життя та підвищення рівня передчасної смертності в Україні, є неінфекційні хронічні захворювання, зокрема, серцево – судинні (65,2 %), онкологічні (12,5), а також зовнішні причини (6,9%). Саме тому у нашій країні, як і в багатьох інших, переважає тип здоров'я, що характеризується високою захворюваністю, інвалідністю і смертністю від дегенеративних захворювань і травматизму. Причому дегенеративні захворювання уражають не тільки людей похилого віку, але й в значній мірі – населення середнього і навіть молодого віку. Досвід ряду країн, у тому числі і України показав, що покращення здоров'я населення можна досягнути тільки завдяки збільшенню загальнодержавних профілактичних заходів, пріоритетом яких є неінфекційні захворювання. З огляду на це з початку 80 – х років під егідою ВООЗ в ряді європейських країн формувались і здійснювались національні програми профілактики основних неінфекційних захворювань – Countrywide Integrated Noncommunicable Diseases Intervention (CINDI). Програма заснована на тому, що хронічні неінфекційні захворювання, такі як серцево – судинні, респіраторні, цукровий діабет, онкологічні і деякі інші є причиною трьох із чотирьох смертельних випадків у розвинутих країнах. Стратегія програми ґрунтується на таких принципах :

- зниження індивідуального ризику (цей підхід спрямований на осіб з високим ризиком і передбачає формування здорового способу життя);

- зниження ризику в масштабах всього населення (цей підхід спрямований на соціальні детермінанти здоров'я і орієнтований на покращення соціально – економічних умов життя та забезпечення доступності і якості медичної допомоги);

- ефективне використання медико – санітарних служб (цей підхід спрямований на забезпечення більш широких можливостей системи первинної медико – санітарної допомоги);

- надання реальних можливостей і умов для збереження і зміцнення здоров'я через партнерство і міжсекторальне співробітництво (цей підхід спрямований на мобілізацію ресурсів та сприяння розробці політики і програм зміцнення здоров'я) [1].

Пропонується 9 глобальних цілей боротьби з неінфекційними захворюваннями:

Відносне скорочення на:

- 25% ризику передчасної смертності від ХСК, онкології та інших;
- 10% надмірного споживання алкоголю;
- 10% поширеності недостатньої фізичної активності;
- 30% середнього споживання населенням солі/натрію;
- 30% поширеності тютюнопаління особами у віці 15 років і старше;
- 25% поширеності підвищеного кров'яного тиску;
- зупинка зростання числа випадків діабету і ожиріння;
- забезпечення в межах 50% осіб (за показами), лікуванням і консультуванням для профілактики інфарктів та інсультів;
- забезпечення 80%-го рівня наявності доступних по вартості базових технологій і основних ліків, включаючи препарати генерики, необхідні для лікування основних неінфекційних захворювань, як у приватних, так і у державних закладах.

В останні два десятиріччя, як відгук на проблеми здоров'я населення, система освіти висунула тезис про «здоров'яформуючу освіту» і «здоров'язберігаюче освітнє середовище» і відповідні педагогічні технології [2].

Розробляється, удосконалюється і уточнюються концепції «здоров'яформуючої і здоров'язберігаючої освіти», як одного із провідних напрямків «безперервної освіти» населення – молодих людей і людей старшого віку. Суть цього напрямку полягає у тому, щоб процес освітньої діяльності людей не тільки був сприятливим для формування і зміцнення їх здоров'я, не тільки не ніс факторів ризику будь-яких захворювань, але був би орієнтованим на усвідомлення людьми цінностей здоров'я, здорового способу життя, на привиття відповідних навичок, стійких повсякденних звичок. Основна його задача – розвиток у населення і педагогів компетентності в галузі формування, зміцнення і збереження індивідуального і суспільного здоров'я в самому широкому його розумінні. Для цього розробляються відповідні педагогічні і освітні технології як медико-психолого-педагогічна система, що входить в зміст, методи навчання і виховання, які здійснюються в освітніх закладах. «Здоров'яформуючі освітні технології» - по визначенні Н.К. Смирнова, це всі ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які направлені на виховання в учнів культури здоров'я, особистих якостей, що сприяють його збереженню і зміцненню, формуванню уяви про здоров'я як цінності, мотивацією на ведення здорового способу життя [3]. Здоров'язберігаючі технології реалізуються на основі особисто-орієнтованого підходу. Вони реалізуються на основі особистісно-розвиваючих ситуацій і відносяться до тих життєво-важливих факторів, завдяки яким учні навчаються жити разом і ефективно взаємодіяти. Припускають активну участь самого учня в засвоєнні культури людських відношень, у формуванні досвіду здоров'язбереження, який засвоюються через поступове розширення сфери спілкування і діяльності, розвитку його саморегуляції (від зовнішнього контролю до внутрішнього самоконтролю), становлення самосвідомості і активної життєвої позиції на основі виховання і самовиховання, формування відповідальності за своє здоров'я, життя і здоров'я інших.

Основними компонентами здоров'язберігаючих технологій є: аксіологічний, гносеологічний, здоров'язберігаючий, емоційно-вольовий, екологічний, фізкультурно-оздоровчий.

Суть аксіологічного компоненту полягає в усвідомленні здоров'я як найвищої цінності, переконанні в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дозволяє повністю реалізувати поставлену мету, використати свої розумові і фізичні можливості. Реалізація аксіологічного компоненту здійснюється на основі формування світогляду, внутрішніх переконань людини, що визначають рефлексію і засвоєння визначеної системи духовних, медичних, соціальних і філософських знань, які відповідають фізіологічним і нейропсихологічним особливостям віку.

Гносеологічний компонент пов'язаний з надбанням 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 з даного питання, різних методик по оздоровленню і зміцненню здоров'я. Це проходить за вдяки процесу формування знань про закономірності становлення, збереження і розвитку здоров'я людини, оволодінню навичками зберігати і удосконалювати особисте здоров'я оцінці формуючих його факторів, засвоєнню знань про здоровий спосіб життя і умінь його побудови. Все це спонукає людину турбуватися про своє здоров'я, вести здоровий спосіб життя, завчасно передбачати і запобігати можливі негативні наслідки для власного організму і способу життя.

Здоров'язберігаючий компонент включає системи цінностей і настанов, які формують систему гігієнічних навиків, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, яка направлена на удосконалення навичок по догляду за самим собою, місцем проживання, оточуючим середовищем. Особлива роль при цьому відводиться дотриманню режиму дня, режиму харчування, чергуванню праці і відпочинку, що сприяє попередженню шкідливих звичок, функціональних порушень організму. Даний напрям включає психогігієну і психопрофілактику учбово-виховного процесу, використання оздоровчих факторів навколишнього середовища.

Емоційно-вольовий компонент включає в себе прояви психологічних, емоційних і вольових механізмів. Необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя. Воля - психічний процес свідомого керування діяльністю, що проявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Особистість за допомогою волі може здійснювати регуляцію і саморегуляцію свого здоров'я. Воля є надзвичайно важливим компонентом, особливо на початку оздоровчої діяльності, коли здоровий спосіб життя ще не став внутрішньою потребою особистості.

Екологічний компонент враховує те, що людина, як біологічний вид існує у природному середовищі, котре забезпечує людську особистість певними біологічними, економічними і виробничими ресурсами. Крім того, воно забезпечує її фізичне здоров'я і духовний розвиток. Усвідомлення буття людською особистістю в єдності з біосферою розкриває залежність фізичного і психічного здоров'я від екологічних умов.

Фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає оволодіння способами діяльності, які направлені на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії. Крім того, цей компонент виховання забезпечує загартування організму, високі адаптивні можливості.

Аналіз літературних джерел показав відсутність однозначного визначення змісту поняття «здоров'язберігаючі технології». Найчастіше їх описують у контексті загальноосвітніх середніх шкіл. Ми вважаємо, що здоров'язберігаюча педагогіка повинна розвиватися також в умовах ВНЗ, при цьому слід розмежовувати здоров'язберігаючі освітні (педагогічні) технології та здоров'язберігаючі неосвітні технології (медичні, психологічні).

Здоров'язберігаючу освітню технологію необхідно розглядати як якісну характеристику будь-якої педагогічної технології, як сукупність принципів, методів, прийомів педагогічної роботи, що доповнюють традиційні педагогічні технології навчання та виховання студентів ознаками здоров'язбереження особистості.

Кількість факторів, що негативно впливають на здоров'я студентів, значна: матеріальні умови життя, незадовільна екологія, але найбільший внесок у погіршенні здоров'я студентів вносять хронічні психоемоційні стреси. Причини, що їх викликають, різноманітні, серед них: низька навчальна мотивація, невміння керувати вільним часом, навчальна та/ або особистісна неуспішність, інформаційне перевантаження, депривація природної потреби у фізичному русі, радості, любові та повазі; негативний вплив віртуальних контактів у соціальних мережах. Усі ці причини можуть мати спільне походження, пов'язане з характером управління навчально-професійною діяльністю студентів, недосконалого інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу. Хронічні навчальні стреси у процесі первинної професіоналізації студентів, у свою чергу, ведуть до розвитку хронічних захворювань, зниження імунітету, невротизації, порушення сну тощо.

Науковці вважають доведеним, що провідною причиною погіршення здоров'я студентів є хронічні психоемоційні перевантаження, стреси при блокуванні природних механізмів саморегуляції (самокомпенсації стресів): рухової активності, емоційного самовираження, адекватної самооцінки, свободи вибору режиму діяльності (інтенсивності, темпу, послідовності), відсутності чітких перспектив подальшого працевлаштування та кар'єрного зростання.

Основні напрямки роботи ВНЗ щодо здоров'язбереження студентської молоді. Першим напрямком здоров'язберігаючої роботи ВНЗ повинні стати гігієнічні заходи з оптимізації режиму робочого дня студентів, їхнього харчування, якості навчальних аудиторій та інтер'єрів, колористики приміщень, забезпечення оптимальної рухової активності (наявність спортивних секцій, клубів, відповідних спортивних баз). Але результати гігієнічної роботи стануть значно вагомішими, якщо у ВНЗ паралельно будуть вирішуватися питання забезпечення психологічної безпеки та комфортності освітнього середовища студента. Важливо, щоб кожна реалізована педагогічна технологія, методика гарантовано забезпечувала інформаційно-психологічну безпеку та розвиток особистості майбутнього фахівця. Тому другим напрямком роботи є забезпечення інформаційно-психологічної безпеки навчального процесу, що забезпечується: характером відносин суб'єктів освітнього процесу, його відповідністю нормативним вимогам певного напрямку підготовки та спеціальності; оволодінням студентами варіативними способами організації розумової праці, саморефлексією, тайм-менеджментом; побудовою індивідуальної освітньої траєкторії.

Третім напрямком здоров'язбереження є пошук та апробація нових педагогічних прийомів викладання, адекватних психологічним особливостям студентського віку, індивідуально-типологічним когнітивним особливостям студентів. Слід зауважити, що прямий переніс знань вікової психології, кібернетики, екології, соціології в педагогіку може бути неефективним, лише породжуючи еkleктичність нового рівня педагогічного знання. Однак, у науковій літературі ми зустрічаємо опис різних комбінації технологій навчання з прийомами та методами: нейропсихології (використання сертифікованих методів психотерапевтичного впливу, розвиток міжаналізаторних зв'язків), екологічної психопедагогіки (використання психологічних релізерів), евристики (оздоровча дія творчістю), психології праці, тощо.

Четвертим напрямком розвитку здоров'язберігаючої педагогіки у ВНЗ має стати вирішення завдання збереження здоров'я студентів через навчання здоровому образу життя, культурі здоров'я. Незважаючи на велику кількість наукових публікацій з цієї проблеми, процес формування цінності здоров'я та мотивації здорового способу життя залишається недостатньо вивченим. У цьому зв'язку, безумовно, цінними є розробки еколого-педагогічних тренінгів, тренінгів психологічної безпеки, навчальних програм з психологічної екології особистості. На жаль, у цьому напрямку ще мало дослідженими залишаються питання ергономіки розумової праці, тайм-менеджменту (оптимізації розходів часу), культури навчання студента як суб'єкта навчального процесу.

П'ятим напрямком здоров'язбереження у ВНЗ повинен стати пошук педагогічних

засобів формування культури навчально-професійної діяльності студента, його якості, ергономічності, раціональності, що повністю виключає можливість інформаційних переважань, низької навчальної мотивації.

У випадку дотримання усіх напрямків діяльності у ВНЗ здоров'я особистості доцільно характеризувати як педагогічну категорію, головний освітній продукт. Швидких результатів покращення здоров'я студентів через реалізацію зазначених напрямків діяльності очікувати не слід, тому що оптимізація емоційної, когнітивної сфери особистості впливає на стан нервової, імунної та ендокринної системи опосередковано, а часовий фактор отримання здоров'язберігаючого ефекту визначається об'єктивними характеристиками протікання фізіологічних процесів

Педагогічним результатом здоров'язбереження у ВНЗ ми вважаємо позитивну динаміку особистісних ресурсів студентів: нервово-психічної саморегуляції, свідомого проектування власної навчально-професійної діяльності на основі цінності здоров'я; профілактику розвитку психогенних захворювань.

Висновок: Недостатнє впровадження сучасних здоров'яформуючих і здоров'язберігаючих освітніх технологій позначається в подальшому факторами ризику розповсюдження неінфекційних захворювань. Без протидії багатьом чинникам ризику їх негативний вплив на здоров'я в майбутньому проявляється ще сильніше. Зміна відношення до свого здоров'я кожного члена нашого суспільства на рівні національної ментальності дозволить добитися вагомих результатів у зниженні захворюваності.

Література:

1. Демографія та стан здоров'я народу України / За ред. В.М. Коваленка. – Київ – Медінформ, 2010. – 143 с.
2. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // «Начальная школа», 2005. - №11. С.75-82.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
4. Baena C.P., Chowdhury R., Schio N.A. et al. Ischaemic heart disease deaths in Brazil: current trends, regional disparities and future projections // *Heart*. – 2013. – Vol. 99. – P. 1359 – 1364.
5. De Fatima Marinho de Souza M., Gawryszewski V.P., Ordunez P. et al. Cardiovascular disease mortality in the Americas: current trends and disparities // *Heart*. – 2012. – Vol. 98. – P. 1207 – 1212.
6. Hunter D.J., Reddy K.S. Noncommunicable diseases // *New Engl. J. Med.* – 2013. – Vol. 369. – P. 1336 – 1343.
7. Institute of Medicine // *The future of public health*. – Washington, DC: National Academy Press, 1988.
8. Koplan J.P., Bond T.C., Merson M.H. et al. Towards a common definition of global Health // *Lancet*. – 2009. – Vol. 373. – P. 1993 – 1995.
9. Ntsekhe M., Damasceno A. Recent advances in the epidemiology, outcome, and prevention of myocardial infarction and stroke in sub-Saharan Africa // *Heart*. – 2013. – Vol. 99. – P. 1230 – 1235.
10. O'Flaherty M., Buchan I., Capewell S. Contributions of treatment and lifestyle to declining CDV mortality: why have CDV mortality rates declined so much since the 1960s? // *Heart*. – 2013. – Vol. 99. – P. 159 – 162.
11. Yusuf S., Reddy S., Ounpuu S. et al. Global burden of cardiovascular diseases: part I: general considerations, the epidemiologic transition, risk factors, and impact of urbanization // *Circulation*. – 2001. – Vol. 104. – P. 2746 – 2753.

КОСМАЧЕВА Н. В.,
канд.пед. наук, доцент,
член-корр. АМСКП, член-корр. МАНПО,
(Государственный социально-гуманитарный университет, Россия, г. Коломна)

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МОЛОДЕЖИ

В статье перечислены традиционные духовно-нравственные ценности, без которых воспитание молодежи не представляется возможным на каждом этапе развития общества, и в особенности на современном его этапе. Средствами приобщения молодого поколения к духовно-нравственным ценностям являются: родной язык, устное народное творчество и художественная литература, музыка, изобразительное искусство, отечественная история и традиции, православная культура.

Ключевые слова: *духовно-нравственные ценности, традиционные ценности, духовно-нравственная культура, средства духовно-нравственного воспитания.*

У статті перераховані традиційні духовно-моральні цінності, без яких виховання молоді не представляється можливим на кожному етапі розвитку суспільства, та особливості на сучасному етапі. Засобами прилучення молодого покоління до духовно-моральних цінностей є: рідна мова, усна народна творчість і художня література, музика, образотворче мистецтво, вітчизняна історія і традиції, православна культура.

Ключові слова: *духовно-моральні цінності, традиційні цінності, духовно-моральна культура, засоби духовно-морального виховання.*

The article provides an overview of the traditional spiritual and moral values that make the upbringing and the formation of the young people consistent at every stage of the society development and especially at its contemporary stage. The means engrafting the young people with the spiritual and moral values are as follows: the mother tongue, folk verbal works and fine literature, music, Art, national History and traditions, Orthodox culture.

Key words: *moral and spiritual values, traditional values, moral and spiritual culture, the means of moral and spiritual upbringing.*

Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи стоит очень остро в современном обществе. Для решения данной проблемы следует конкретно определить духовно-нравственные ценности, а также раскрыть средства их формирования.

На основе генезиса представлений о нравственных ценностях в отечественной педагогике, анализа существующих в современной науке классификаций ценностей, результатов собственного опыта работы мы установили совокупность ценностей, перспективных для формирования у современной молодежи. Стержневой ценностью выступает сам **Человек** (его жизнь, здоровье, благополучие), связанными с ней и служащими на благо человека, являются **Любовь** (жертвенная и деятельная) к людям, **Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд, Отечество, Вера** [2].

Однако обращает на себя внимание тот факт, что данные духовно-нравственные ценности, имеющие неизменное значение во все времена, содержательно трактовались по-разному в зависимости от доминировавшего мировоззрения. И, следовательно, по-разному закладывались у молодого поколения и, соответственно, по-разному проявлялись в их поведении и деятельности. На наш взгляд, выше перечисленные ценности следует толковать в православном контексте, поскольку наши духовные традиции определяются именно Православием. Так, профессор В.Ю.Троицкий подмечает: «Верит человек или не верит, это одно; но если он культурный человек, он должен понимать, что Православие – лоно, в котором выросла вся наша культура...» [5, с. 266-267]. Наша отечественная культура выросла на системе ценностей запечатленных в Православии – честь, верность, соборность, служение, самоотверженность, любовь. Поэтому, и патриотизм средневековой Руси понимался не только как любовь к своему Отечеству, готовность умереть, защищая свою Родину, но и преданность Православию, готовность погибнуть за христианскую веру.

Также следует ответить на вопрос: что будет выступать средствами формирования духовно-нравственных ценностей у молодого поколения? На наш взгляд, это можно сделать посредством изучения следующих компонентов культуры.

✓ **Родной язык.** Важно учить молодых людей вслушиваться в слово, понимать его смысл и этимологию (например, слова «счастье», «Родина», «Отечество», «человек», «совесть», «милосердие» и др.). Не менее важно научить молодежь бережно относиться к слову, не допускать использование ненормативной лексики. Также необходимо учить грамотно высказывать свои мысли, правильно говорить на родном языке. Для этого молодые люди должны слышать образцы правильной, лексически богатой речи со стороны учителей и преподавателей, а дома – родителей. Утверждение человека как личности происходит с помощью речи. Как отмечает В.Ю. Троицкий, человек, лишённый слова, перестаёт существовать как человек, теряет все человеческие качества. Таким образом, слово является орудием общения и мысли, ключевым средством духовно-нравственного бытия, средоточием умственного, чувственного и духовного исторического опыта поколений (в том числе нравственного опыта) [5].

Важно отметить, что состояние обыденной речи, уровень и качество освоения языка на 90% определяет нравственное состояние общества. Обратим внимание, например, на то, что в нашем обществе крайне редко стали звучать слова «правда», «честно», «истина». Слова «честно» - «нечестно» сегодня можно лишь услышать от детей, которые играют в игры с правилами и порой нарушают их. Взрослые люди, решая взрослые проблемы, употребляют иные слова: «приоритетно» – «неприоритетно», «перспективно» – «неперспективно», «актуально» - «неактуально», «эффективно» – «неэффективно», «выгодно» – «невыгодно», «успешно» – «неуспешно»... Наш народ с древности стоял за Правду, за истину. Одним из памятников древнерусской литературы был свод законов, который получил название «Русская Правда» (XI век). Е.А. Яковлева отмечает, что слово «правда» понималось как то, что «от Бога», «Божья правда». Истина же находится в человеческом обществе, на Земле. *Жить по правде, поступать по правде, говорить правду* – цель православного человека (отсюда и слово – *праведник*) [6].

✓ **Устное народное творчество и художественная литература.** Глубокий смысл духовно-нравственных ценностей заложен в *пословицах*:

Одна у человека мать, одна у него и родина.
Семья сильна, когда над ней крыша одна.
Вся семья вместе, так и душа на месте.
Всякое умение трудом дается.

На практике мы столкнулись с тем, что современная студенческая молодежь порой не видит скрытого смысла, трактуя пословицы (например: «За морем теплее, а у нас светлее». «Каждая мышка в свою норку тащит корку». И т.п.) буквально. Это видимо происходит благодаря общему «упрощению» жизни, мысли, отношений между людьми. Очевидно, что люди, которые ведут «упрощенный» образ жизни, не будут вдумываться в глубинный смысл народной мудрости, запечатленной в пословице, былине, сказании. Им перечисленные жанры не интересны и не понятны, поэтому они ищут себе альтернативу «попроще».

Классическая отечественная *художественная литература* имеет прекрасный потенциал воспитания духовно-нравственных ценностей (верность, настоящая дружба, честность, преданность и др.).

К сожалению, уходит из учебных образовательных программ жанр *былины*. Былина несет свое особое послание: сила физическая соединяется с силой духа и тогда побеждает.

✓ **Изобразительное искусство.** Особенно полезным, на наш взгляд, для приобщения молодежи к духовно-нравственным ценностям будет знакомство с произведениями древнерусской живописи, полотнами художников, отражающих красоту родных пейзажей, теплоту семейных отношений, рисующих образ человека мудрого, трудолюбивого, честного, заботливого.

Древнерусская живопись представлена преимущественно иконой. Произведения Дионисия, Андрея Рублева, Феофана Грека имеют мировую известность. Язык иконы особенный, его нужно учить понимать. Святые отцы называли икону Евангелием для неграмотных. Благодаря иконе древнерусский человек постигал Дух Христов, приобщался православной духовности. Знакомя детей с иконой, следует обращать их внимание на некоторые характерные особенности:

- икона не знает измерений и имеет обратную перспективу;
- каноническая икона не имеет случайных деталей или украшений;
- мир иконы открывается как видение вечности;
- в иконе передается не лицо, а лик, не фигура, а образ;
- главная задача иконы – показать реальность мира духовного;
- икона воздействует на ум и интуицию, в отличие от картины, которая воздействует

на чувства и эмоции.

Доступно и подробно об иконе говорится в пособии для учителей О.В.Розиной «Духовные основы русской культуры» [4].

Красоту пейзажей нам являют В.Поленов, И.Левитан, И.Шишкин, А.Саврасов, С.Андрияка, Г.Мясоедов, И.Ендогуров, П.Брюллов, С.Жуковский, Ф.Васильев и многие другие художники. Чудесно представлен человек на картинах у В.Маковского, М.Нестерова, В.Тропинина, В.Боровиковского, И.Крамского, А.Лактеонова и др. История Отечества отражена на полотнах В.Васнецова, М.Нестерова, И.Никитина, П.Рыженко и др.

✓ **Музыка.** Профессор Московской Консерватории В.В. Медушевский замечает, что музыка – это язык нашего сердца, не язык эмоций, как сейчас модно стало думать, а язык таких глубин нашей личности, которые не в силах рассказать с помощью речи. Надо учить подрастающее поколение понимать язык музыки (преимущественно народной, классической, духовной). Иногда можно слышать от коллег: «Молодежь не любит классическую музыку и не слушает ее». Не любят, потому что не понимают. Не слушают потому, что она предлагает задуматься, а не развлечься. Вот он – труд души, к которому следует приобщать молодое поколение.

✓ **Отечественная истории и традиции.** Важно молодым людям повествовать о знаменательных событиях (например, победы в войнах, открытия мирового значения и т.п.) и судьбах известных людей (князей, царей, ученых, врачей, учителей, художников, писателей, воинов и др.). С народными традициями удобно знакомить посредством специально организованных праздников и мероприятий. К традициям своего народа – приобщать, с традициями других братских народов – знакомить.

✓ **Православная культура.** В настоящее время предоставляется возможность изучать православную культуру в школе. С этой целью вводится факультативный курс «Основы православной культуры» (ОПК). Но здесь возникает проблема - какому педагогу доверить вести этот предмет, формировать представления у детей о православной культуре? Учителям, ведущим ОПК, православную культуру нельзя знать поверхностно, иначе будет опасность сведения глубинного смысла христианства к внешней форме. Теперь практически перед каждым педагогом будет стоять проблема – изучать, в первую очередь, самому православную культуру, чтобы до воспитанников донести смысл духовно-нравственных ценностей запечатленных в отечественной культуре, или довольствоваться тем, что кое-что все же знаешь.

Таким образом, приобщая молодежь к родной культуре и трактуя суть духовно-нравственных ценностей в православном контексте, считаем возможным улучшить нравственный облик современного общества.

Литература:

1. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / И.В.Метлик, И.А.Галицкая, А.В.Ситников. Под ред. д.п.н., И.В.Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – С. 44-45.
2. Космачева, Н.В. Проблема выбора и формирования нравственных ценностей в российской педагогике // Защита отечества и ценности патриотизма в русской культуре, истории и современном воспитании: отв.ред. О.В. Розина. – М.: Наука и Слово, 2012. – С.415-424.

3. Космачева, Н.В. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи на современном этапе // Православный ученый в современном мире. Духовно-нравственная культура и цели российского образования: новации, преемственность, мировоззренческие парадигмы: Материалы III междунауч.-практ.конфер., 16 окт. 2014 г., Свято-Сергиева лавра. – Т.2. – Воронеж: ИСТОКИ, 2014. – С. 162 .
4. Розина, О.В. Духовные основы русской культуры. Книга 3. – М.: Наука и Слово, 2009. – 224 с.:ил. – (Духовные основы русской культуры [Комплект]: пособие для учителей: в 3 кн. Со словарем и DVDдискон).
5. Троицкий, В.Ю. Слово и культура. 30 статей о слове, словесности, образовании, воспитании и культуре. – М.: Издание Свято-Алексиевской Пустыни, 2010. – 440 с.
6. Яковлева, Е.А. Русский менталитет: «правда» или ложь? Электронный ресурс - http://soborrusbash.narod.ru/pravda_loj.htm.

УДК: 378.015.31:17.022.1

ЛЕЦЬ О.Г.,

*аспірантка лабораторії громадянського та морального виховання
(Інститут проблем виховання НАПН України)*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито доцільність дослідження проблеми виховання моральної самосвідомості студентської молоді в позааудиторній діяльності вищих педагогічних навчальних закладів. Проаналізовано стан сформованості зазначеного феномену та основні методи його формування. Розкрито розвивальний та виховний потенціал методів впливу на студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які сприяють їхньому моральному становленню.

Ключові слова: моральне виховання, самосвідомість, моральна самосвідомість, студентська молодь, позааудиторна діяльність.

В статье раскрыта целесообразность исследования проблемы воспитания нравственного самосознания студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности высших педагогических учебных заведений. Проанализировано состояние сформированности указанного феномена и основные методы его формирования. Раскрыт развивающий и воспитательный потенциал методов воздействия на студентов высших педагогических учебных заведений, способствующие их нравственному становлению.

Ключевые слова: нравственное воспитание, самосознание, нравственное самосознание, студенческая молодежь, внеаудиторная деятельность.

In the article the feasibility of study on education moral consciousness of students in extracurricular activities of higher educational institutions is described. The condition of formation of this phenomenon and the basic methods, levels of its formation are analyzed. Article reveals the developmental and educational potential of methods of influence on students of higher educational institutions which contribute to their moral formation.

Keywords: moral education, self-awareness, moral consciousness, college students, extracurricular activities.

Постановка проблеми. Феномен моральної самосвідомості, який нерідко сприймається нескладним й очевидним, насправді виявляється дуже складним, різноманітним, є не простим, мерехтливим і мінливим у процесі включення людини у систему колективної практичної роботи і між людські стосунки. Попри величезні зусилля, витрачені дослідниками педагогічної, психологічної та інших наукових галузей, проблема моральної самосвідомості особистості дотепер є недостатньо вивченою. Поза увагою сучасних учених залишається ще багато недосліджених механізмів, функцій, станів, структур і їхніх властивостей, а також шляхів розвитку моральної самосвідомості студентської молоді.

Мета статті – обґрунтувати феномен моральної самосвідомості особистості та визначити оптимальні методи впливу на формування моральної самосвідомості студентів

вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом дедалі помітнішими стають прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій суспільства та його громадян, зниження значущості етичних ідеалів, норм і принципів, які регулюють поведінку людей. У дітей, підлітків та молоді посилилися егоїстичні тенденції, домінує низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів та значне спотворення мотивації поведінки в напрямі посилення аморальності. Все це призводить до бездуховності серед підростаючого покоління, особливо студентської молоді, що вимагає планомірних і системних втручань суспільства на різних рівнях: державному, соціальному, освітньому, родинному та ін. питання морального виховання особистості зажди привертала увагу педагогів і психологів.

Вагомий внесок у дослідження проблем морального виховання особистості зробили такі вітчизняні педагоги та психологи, як І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, О. Киричук, Г. Костюк, Ю. Приходько, В. Сухомлинський, К. Чорна та ін. Питанням формування моральної свідомості особистості значну увагу приділяли А. Бойко, О. Богданова, В. Гурін, І. Зязюн, І. Кон, І. Мар'єнко, Н. Щуркова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що увага сучасних дослідників зосереджується головним чином на проблемах морального виховання дошкільників (О. Кошелівська, Т. Фасолько), молодших школярів (С. Бакуліна, О. Безверхий, О. Матвієнко, В. Плахтій, В. Салко, Л. Степаненко, О. Штихалюк) та учнів підліткового віку (І. Білецька, В. Болотіна, І. Кравченко, А. Малихін, І. Романишин, О. Шкурін). Значно менше досліджень присвячено вивченню особливостей морального становлення особистості в юнацькому віці. Водночас, юнацький вік потребує особливої уваги педагогів, оскільки в ньому відбуваються суттєві трансформації соціальної ситуації розвитку та формуються важливі когнітивні передумови становлення моральної самосвідомості особистості: абстрактно-поняттєве, критичне мислення, рефлексія, прогностичні здібності, теоретичні інтереси, самоідентичність. Молоді люди, в яких не сформувалася стійка система цінностей, легко скочуються до морального релятивізму: якщо все відносно, значить все дозволено.

Необхідність підвищення рівня моральної зрілості сучасної молоді зумовлює актуальність дослідження педагогічних умов формування моральної самосвідомості студентів у позааудиторній діяльності. Особливої гостроти ця проблема набуває у контексті підготовки майбутніх фахівців, для яких високий рівень моральної свідомості є показником професійної придатності та передумовою успішного розвитку та зростання. Відтак, розглядаючи проблему формування моральної самосвідомості студентів у позааудиторній діяльності, необхідно: обґрунтувати сутність поняття «моральна самосвідомість особистості»; визначити методи та форми формування моральної самосвідомості, виявити чинники, що впливають на розвиток моральної самосвідомості студентів у позааудиторній діяльності; розкрити аспекти формування моральної самосвідомості студентів.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку моральної самосвідомості особистості неодноразово виступала предметом досліджень науковців у філософському, етичному та психологічному аспектах. Автори аналізують цей феномен у контексті формування духовно-моральних і гуманістичних цінностей особистості (І. Бех, В. Зосімовський, А. Макаренко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, О. Щербакова та інші). Трактують сутності та структури моральної свідомості та самосвідомості особистості представлено також у працях зарубіжних і вітчизняних учених О. Богданової, Є. Бондаревської, М. Боришевського, І. Кона, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерса, О. Титаренка, Е. Фромма, Д. Шимановського та інших. Моральна самосвідомість розглядається ними як усвідомлення особистістю власних рис характеру, потенційних можливостей, дій і вчинків, їхніх мотивів і наслідків, своїх моральних якостей, цінностей, ставлення до інших людей, своєї діяльності і її значення для себе і суспільства. Крім знань про себе, самосвідомість містить процес та результат неперервного оцінювання людиною своїх станів і діяльності. У зв'язку з цим, самосвідомість проявляється у самопізнанні, самовідчутті, самоаналізі, самооцінці, самоконтролі та самореалізації.

Відтак, цілком справедливим є те, що сукупність психічних процесів, з яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, називається самосвідомістю, а уявлення індивіда про собі укладаються в уявний «образ Я». Самосвідомість не явна даність, притаманна людині, а продукт розвитку. Принаймні того, як людина отримує життєвий досвід, проти нього як відкриваються дедалі нові аспекти буття, але більш-менш глибоке переосмислення життя. Процес її переосмислення проходить крізь усе життя людини, утворює найпотаємніше й основне утримання її внутрішнього істоти, що визначають мотиви своєї діяльності і внутрішній глузд тих завдань, що він дозволяє у житті. [6, с.49].

Так, обгрунтовуючи значення поняття “самосвідомість”, В.Мерлін підкреслював, що це складна психологічна структура, куди входять особливі компоненти, по-перше, усвідомлення своєї тотожності, по-друге, свідомість свого власного “Я” як активного, дієвого початку, по-третє, самоусвідомлення власних психічних властивостей і якостей.

Звичайно, у формуванні, як кожного окремого людського індивіда, так і людства загалом, самосвідомість далеко не завжди супроводжує усвідомлення зовнішнього світу. Нерідко переважають періоди, особливо на ранніх стадіях онтофілогенезу, коли людина майже повною мірою віддається зовнішній свідомості, зовнішнім діям і враженням. Та все ж рано чи пізно настає момент, коли вона змушена звернути свій погляд на себе, зробити предметом усвідомлення власну свідомість — принаймні для того, щоб скоригувати власні цілі й ціннісні орієнтації, власні способи освоєння буття, тобто здійснити відносно своєї свідомості ту ж саму роботу пізнання, корекції й контролю, яку ця свідомість здійснює щодо відображуваних нею предметів зовнішнього світу.

Великого значення надавав даній проблематиці А.Спиркин, котрий визначає самосвідомість як усвідомлення і - оцінку людиною своїх діянь та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка себе і свого місця у життя [5, с.354]. Вчений зазначав, що у формуванні самосвідомості істотну роль грають відчуття людиною свого власного тіла, рухів, дій. На його слушну думку: людина може бути собою лише у взаємодії з іншими людьми, зі світом через свою практичну діяльність, спілкування; громадська обумовленість формування самосвідомості не лише у безпосередньому спілкуванні людей один з одним, у оціночних відносинах, а й у формулюванні вимог суспільства, що висувуються до окремої людини в усвідомленні самих правил взаємовідносин; людина усвідомлює себе із інших людей, через створену їм матеріальну та духовну культуру. [5, с.354].

Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе, немов індивідуальну реальність, окрему від природи й інших людей. Основним значення самосвідомості, за висновками А. Спиркина, можна вважати “просто свідомість нашого готівкового буття, свідомість власного існування, свідомість себе, або зрікаються свого “Я”.

При аналізі феномену моральної самосвідомості варто брати до уваги визначення поняття “мораль” (*від лат. moralis — моральний, від moris — звичай*) — як однієї з форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей [7].

На підставі цього, слід погодитися з трактуванням, що моральна свідомість — це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей, що їх визнає певна людина, але і власна самооцінка останньої та її спроба розібратися у справедливості й обгрунтованості самих моральних засад, якими вона керується. Іншими словами, моральна самосвідомість людини стосується моральної свідомості як такої, по суті, таким самим чином, як ця остання — безпосередньо до дійсності, котру вона відображає [3, с.125].

Проте потрібно пам'ятати, що моральне усвідомлення себе не дозволяє людині забувати про свої невід'ємні свободи й права, миритися з приниженнями людської честі й гідності.

Відтак, беручи до уваги зазначені тлумачення, можна стверджувати, що моральна самосвідомість це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також людина – її носій, де основними функціями моральної самосвідомості є

осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб'єктивності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури сприяв розумінню того, що проблема типології формування моральної самосвідомості досить складна і має актуальне теоретичне та практичне значення. При її розв'язанні визначаються завдання щодо побудови певної формально-логічної класифікації, яка б чітко й однозначно розмежовувала типи, види і підвиди розвитку моральної самосвідомості студентів та відокремлювала їх один від одного на основі певних формальних принципів [1, с. 217].

Критеріями оцінки моральної самосвідомості на думку А. Зимянського можуть бути: моральна чи егоїстична спрямованість особистості; рівень розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, поведінкової складових моральної самосвідомості; особливості взаємозв'язків між окремими складовими моральної самосвідомості; співвідношення орієнтації на іншу людину чи на себе; сформованість емпатії. На основі зазначених критеріїв учений виділяє такі типи моральної самосвідомості, як: *гармонійний тип*, який характеризується високим рівнем усіх сформованості складових моральної самосвідомості студента (гармонійним розвитком усіх складових на високому рівні). Коли студенти здатні вільно оперувати моральними поняттями та уявленнями, повно характеризують моральні якості, чітко диференціюють, узагальнюють і конкретизують їх зміст, оскільки ця категорія людей спроможна емоційно прийняти іншу людину, осмислити її емоції та точки зору; виявити емпатію, співучасть, дружбу. Особи зазначеного типу контролюють власні емоційні стани, вільно самовизначаються у ситуації вибору, передбачаючи результати власних вчинків, мають сформоване ставлення до моральних норм та відзначаються ініціативною та відповідальною поведінкою, здатні до моральної саморегуляції.

Нормативний тип характеризується високим та середнім рівнем сформованості певних складових. Студенти вибірково засвоюють моральні знання дорослих у власний особистісний простір, добре орієнтуються у змісті найвідоміших й найпоширеніших у їх особистісному просторі моральних понять і якостей, здатні на емпіричному рівні пояснити їх зміст; мають деяку неузгодженість цінностей-цілей та цінностей-засобів, за загальної моральної спрямованості їх особистості та поведінки. Виявляють емпатію, здатні до децентрації референтних осіб, осмислено переживають суттєві риси свого характеру. Ситуативно регулюють власну поведінку в ситуації вибору внаслідок несформованого ставлення до деяких загальнолюдських норм. Здатні взяти на себе індивідуальну відповідальність.

Дисгармонійний тип характеризується середнім та низьким рівнями сформованості хоча б однієї складової (недорозвитком певних складових на середньому та низькому рівні та їхньою не гармонійною взаємовідповідністю (взаємозалежністю та взаємодією). Засвоювання студентами моральних суджень оточуючих у власний особистісний простір відбувається ситуативно, залежно від значущості ситуації та її наслідків. Вони недостатньо рефлексують оцінку власних вчинків дорослими, здійснюють моральну рефлексію та саморефлексію лише найвиразніших властивостей "Я", мають невеликий спектр особистісно значущих норм та цінностей, які мають переважно егоцентричний характер.

Регуляція власної поведінки досліджуваних зумовлена зовнішнім примусом; існує задоволеність існуючим станом речей, проявляють тільки дисциплінарну відповідальність, орієнтуються на зовнішнє підкріплення морального вчинку.

Деформований тип характеризується низьким рівнем сформованості усіх складових моральної самосвідомості. Для представників цього типу характерним є розходження знань моральних норм і цінностей і реальних вчинків та дій.

Ще один тип, виділений А. Зимянським, називається *аморальним*, адже за всіма рівнями розвитку складових він має нульові показники. Представники цього типу здатні на асоціальну поведінку (девіантні, деліквентні та афективні її прояви).

Таким чином можна стверджувати, що кожна складова моральної самосвідомості може виступати в ролі мотиву, який спонукає особистість до скоєння того чи іншого вчинку, оцінки і регулятора поведінки людини. Відтак, на кожному рівні один з компонентів є

провідним, інші відіграють другорядну роль і виконують функцію доповнення. Зміна провідних компонентів і перехід на наступні рівні визначає моральне становлення особистості.

Для формування особистості зі стійкими моральними переконаннями, моральні знання та переконання, які є для неї цінностями, на які вона орієнтується у життєвих ситуаціях, пов'язаних з моральним вибором, використовуються основні методи виховання, котрі є основним засобом навчально-виховної роботи студента та викладача, за допомогою яких формуються певні знання, уміння, навички, формуються погляди та переконання.

Форми організації педагогічної роботи (аудиторні – лекції, семінари, лабораторно-практичні, самостійна робота; позааудиторні – педагогічна практика, самостійна та індивідуальна робота; науково-дослідницька діяльність) характеризують зовнішні елементи взаємодії і забезпечують свідоме оволодіння знаннями та одержання бажаних результатів – того, до чого приводить навчально-виховна діяльність, кінцеві наслідки процесу, ступінь реалізації наміченої мети: діагностика, оцінка, корекція, контроль, підсумки [2, с. 278].

Вибір методів та форм формування моральної самосвідомості у виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів передбачає конкретизацію змісту основних методів та форм виховання. Методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності вихователя, а їх результативність залежить від використання виховних засобів.

З огляду на те, що у сучасному демократичному суспільстві взаємовідносини між людьми ґрунтуються передусім на засадах гуманізму, повноцінна діяльність кожної особистості може бути ефективною на засадах формування моральної самосвідомості та переконань. Тому група методів, спрямованих на формування цих якостей, є визначальною.

Зважаючи на це, можливо констатувати, що значне місце в системі формування всебічно розвиненої особистості студента займають позааудиторні форми виховання: діяльність наукових гуртків, обговорення книг, конференції, зустрічі з педагогами, екскурсії, майстер-класи, благодійні ярмарки, тощо. За таких умов усі студенти на добровільних засадах долучаються до різних форм і видів діяльності поза межами навчальної роботи, з метою задоволення індивідуальних потреб, які є джерелом формування мотивів особистісної діяльності [2, с. 453].

Для прикладу, екскурсії сприяють налаштуванню студента до самовиховання, підвищенню свого інтелектуального рівня, наповненню життя цінними ідеями, збагаченню його цікавою і життєво необхідною інформацією. До того ж екскурсійна краєзнавча робота відіграє важливу роль у процесі формування національної та моральної самосвідомості. Результативними можна назвати наукові гуртки, котрі організують з метою розширення й поглиблення знань студентів для розвитку їхнього інтересу до вивчення його особливостей як суспільного явища. Дуже корисними та ефективними є студентські конференції, які організуються як науково-педагогічними кадрами навчального закладу, його окремого факультету чи відділу, так і безпосередньо студентами. Вони можуть бути присвячені виховним проблемам студентського колективу і тому є однією із найбільш активізуючих форм виховної діяльності. Адже, студенти, зазвичай, готуються до виступів з тем, які є цікавими для них та їхніх однолітків чи однокурсників. Окрім того, інформація, котра готується до таких конференцій, може мати вагомий вплив на моральне виховання слухачів, особливо, якщо виступ ретельно готувати під керівництвом обізнаних у певній галузі спеціалістів.

Висновки. У підсумку можливі висновки відносно того, що трансформації в економічному, політичному та соціальному житті сьогочасного суспільства різко загострили проблему формування моральної свідомості студентської молоді. На це об'єктивно впливають: зміна культурно-ідеологічних орієнтацій суспільства, нестабільність соціально-політичної ситуації супроводжується наростанням у молодіжному середовищі нігілістичного ставлення до моральних цінностей. Таким чином, проблема розвитку моральної самосвідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів є особливо актуальною, оскільки від цього значною мірою залежить якісний рівень моральної зрілості підростаючих

покоління і суспільства в цілому. Саме тому існує гостра потреба в науковому пошуку й обґрунтуванні нових підходів до морального виховання сучасної студентської молоді.

Література:

1. Зимянський А. Р. Психолого-педагогічні засоби розвитку моральної самосвідомості підлітків // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т.Х, - К.: С. 261-267
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
3. Кустова Ю.А. Психологічний аналіз вивчення проблеми розвитку моральної свідомості і самосвідомості особистості // Психологія. Зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – Вип.18. – С.163-168.
4. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Совгіра Світлана Василівна. – Умань, 2009. – 567 с.
5. Спиркин О.Г. Філософія. Учеб. посібник. – М.: 2007. с. 605
6. Педагогічні умови формування моральної свідомості студентської молоді // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 12. – Вінниця, 2005 – С. 176-179.
7. Рубінштейн З. Л. Основи загальної психології. Гл. XX. - СПб., 1998. с. 688

УДК 378.1

ЛІН СЯО,
аспірантка
(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

В статті визначено особливості формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку, адже їх голос має свою особливу специфіку і відрізняється від дорослого диханням, силою, діапазоном, має дзвінкий, сріблястий і ніжний тембр. З'ясовано, що формування співочого голосу підлітків представляє собою складний, довготривалий процес, що постійно вступає на своєму шляху в конфлікт з вже сформованими і закріпленими натуральними умовними рефлексами мовної функції, адже будь-який співочий акт представляє собою цілісний інтонаційно-співочий рефлекс як відповідь на безпосереднє сприйняття музичної інтонації або її уявлення. Особливої уваги потребує розвиток умінь правильного дихання, артикуляції; уміння вірно інтонувати мелодію, користуватись динамікою, усвідомлювати особливості звукоутворення. Це дозволить прищепити дітям любов та інтерес до сольного виконання, участі у вокальних ансамблях та хорових колективах.

Ключові слова: вокальні уміння, учні, дихання, тембр, артикуляція, інтонація.

В статье определены особенности формирования вокально-исполнительских умений учащихся подросткового возраста, так как голос ребенка имеет свою специфику и отличается от взрослого дыханием, силой, диапазоном, звонким, серебристым и нежным тембром. Формирование певческого голоса подростков представляет собой сложный, длительный процесс, который постоянно вступает в конфликт с уже сформированными и закрепленными натуральными условными рефлексами речевой функции, ведь любой певческий акт представляет собой целостный интонационно-певческий рефлекс как ответ на непосредственное восприятие музыкальной интонации или ее мысленное представление. Особого внимания требует развитие таких умений: правильного дыхания, артикуляции, верного интонирования, звукообразования, пользования динамикой. Это позволит привить детям любовь и интерес к сольному исполнению, пению в вокальных ансамблях и хоровых коллективах.

Ключевые слова: вокальные умения, ученики, дыхания, тембр, артикуляция, интонация.

In the article the peculiarities of vocal and performing abilities of pupils of adolescence, as the voice of the child has its own specific and different from the adult breathing, strength, range, bells, silver and gentle voice. The formation of the singing voice of adolescents is a complex and long process that is constantly in conflict with already developed and established natural conditioned reflexes, speech functions, because any singing act is a coherent intonation-vocal reflex as a response to a direct perception of the musical intonations or its mental presentation. Special attention is required the development of such skills:

proper breathing, articulation, intonation correct, sound production, use dynamics. This will help to instill in children a love and interest in solo performance, singing in vocal ensembles and choirs.

Keywords: *vocal skills, pupils, breathing, voice, articulation, intonation.*

Мистецтво справляє на людину цілісний і особистісний вплив, що передбачає численні художні враження, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Для успішного музичного розвитку дітей, вчителю слід враховувати специфіку впливу музики та особливості її сприймання школярами. Необхідно пам'ятати, що більшість дітей не підготовлені до розуміння музичної мови, їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичні і складні для осмислення мелодії, фрази, ритми. Ці особливості відбиваються і на формуванні вокально-хорових умінь учнів підліткового віку. Дана проблема розглядалась в дослідженнях багатьох вокальних педагогів і методистів В.Каменського, Л.Дмитрієва, А.Свешнікова, В.Соколова, Ю.Юцевича.

Мета статті – визначити особливості формування вокально-хорових умінь учнів підліткового віку.

Підлітковий вік – самий відповідний і піддатливий для систематичної роботи з розвитку співочих навичок і формування вокально-виконавських умінь. Вчені відзначають, що в цей період дитячий голос має свою особливу специфіку і відрізняється від дорослого диханням, силою, діапазоном, має дзвінкий, сріблястий і ніжний тембр. Дитячий голос сам по собі слабкий, він посилюється і отримує темброву окраску завдяки резонатором. На думку Ц.Колева, формування співочого голосу підлітків представляє собою складний, довготривалий процес, що постійно вступає на своєму шляху в конфлікт з вже сформованими і закріпленими натуральними умовними рефlekсами мовної функції, адже будь-який співочий акт представляє собою цілісний інтонаційно-співочий рефлекс як відповідь на безпосереднє сприйняття музичної інтонації або її уявлення. Розглядаючи, співочий акт як цілісний, складний, ланцюговий рух вчений, відзначає, що вчителі музики повинні бути знайомі з будовою окремих частин голосового апарату, вивчати значення кожної з них у взаємозв'язку з іншими частинами в єдиному співочому русі [2, с. 258]. Шляхом особистісного показу вчитель повинен надати приклад гарного красивого співу, вимагаючи від дітей дзвінкого, в міру закругленого звучання голосу, з динамікою від піанісимо до меццо-форте. Учні повинні співати легко і свободо, без напруги і крику, володіти своїм голосом як інструментом і звертати особливу велику увагу на виконання, нерозривно вслуховуючись і контролюючи себе власним слухом [2, с.259-270].

Актуальною і важливою для теорії і методики навчання співу дітей різного шкільного віку є проблема послідовності набуття вокально-виконавських умінь і навичок. Існують різні точки зору з даного питання. В основному розбіжності стосуються двох питань: початку роботи над диханням і вихідного характеру звуковедення. Так, І.Левідов, Є.Малініна вважають доцільним підходити до виховання правильного дихання після того, як у дітей, з одного боку, вже сформовані деякі навички і уміння співу (добре вимовляти слова. спокійно співати і свободо стояти під час співу), з іншої – коли зникнуть недоліки співу [2]. В цьому випадку можливо пояснення і показ повільного, спокійного вдиху через ніс або рот з розширенням при цьому області нижніх ребер. Інша думка ґрунтується на тому, що до формування умінь співочого дихання слід приступати відразу, виправляючи недоліки і пояснюючи правила, відпрацьовуючи окремі фази дихання (активний і достатньо глибокий вдих, миттєва затримка повітря, економний видих).

На переконання педагогів, формування умінь співочого дихання представляє собою складний і довготривалий процес, пов'язаний з діяльністю зовнішніх органів звукоутворення – роту, губ, язика, зовнішнього дихання. «Включення в роботу великої кількості органів дихання сприяють кращим результатам»- підкреслює Е.Алмазов. Спостереження підтверджують, що найбільш сприятливий і правильний тип дихання з'являється при нормальному, тобто ненапруженому співі (М.Сергієвський, А.Борисова). З іншої сторони, спокійний, без перевантаження вдих обумовлює рівномірний і плавний видих, а також м'який, нефорсований спів (Е.Сийрде). Правильність співочого дихання визначається рядом ознак: володіння безшумним, без піднятих плечей вдиху на початку фрази, миттєвою

затримкою повітря, економною витратою взятого повітря, розподілом його на всю фразу. Деякі автори говорять про можливість вироблення у дітей ніжнереберного, діафрагматичного дихання (Є.Малініна, А.Свешніков).

Успішне формування умінь правильного дихання, на думку Є.Малініної та А.Свешнікова, залежить від репертуару, вокальних вправ, організації і дозування вокальних тренувань. Починати потрібно з протяжних пісень з обов'язковим збереженням дихальної установки, при цьому характер вдиху повинен відповідати характеру твору (А.Сергєєв, В.Соколов, О.Гембицька) [2, с. 56, 64, 69]. Великий знавець можливостей людського голосу, видатний російський композитор М.Глінка зазначав: «Вміти співати – означає вміти правильно дихати». Деякі педагоги (науковці А.Свешніков, В.Соколов, О.Гембицька) зауважують, що формування умінь правильного дихання нерозривно пов'язано з формуванням уміння користуватися різним характером звуку і різною атакою – твердою, м'якою, в залежності від змісту і настрою пісень.

Вчені наголошують – вокальне мистецтво має специфічні засоби музичної виразності, пов'язані, головним чином, з участю слова у вокальній мові. В зв'язку з цим, особливого значення набуває вміння правильної дикції – чітка неспотворена вимова слів, округлення голосних, коротка, виразна вимова приголосних, активна дія артикуляційного апарату. Вчені наголошують, що вимова слова у промові і у співі є різною, хоча має подібну фізіологічну основу. Вокальна мова має свої норми вимови свою орфоєпію, без знань якої спів буде безграмотним, невиразним. Велика протяжність звуків у співі вимагає особливої уваги до їх вимови, особливої у порівнянні із звичайною мовою.

На переконання В.Тевліної, роботу над артикуляцією корисно починати з найбільш зручного і «слухняного» голосного звуку, поступово переходячи до більш складних. Виразність голосних звуків основана на правильному і ясному утворенні, тембровому забарвленні, динаміці і протяжності. При вимові приголосних слід домагатись чіткості, впевненості. Роботу над дикцією слід починати з помірних по темпу пісень, поступово переходячи до більш швидких, жартівливих по характеру, що вимагають рухливості і свободи артикуляційного апарату. Крім правильної вимови слів і звуків у школярів слід формувати вміння виділяти ударні склади і головні за смислом слова в пісні. Тому важливо навчити учнів розуміти зміст пісні, її характер. Від цього залежить виразність виконання [2, с. 46, 57, 70].

Особливого значення в процесі формування виконавських навичок дітей слід надати умінню вірно інтонувати мелодію. Загальновідомо, що на відміну від інших видів мистецтва, де кожне слово або зоровий образ можуть нести певну інформацію, музика відображає дійсність опосередковано, через звукову інтонацію. Її зміст складають перш за все інтонаційні образи, які відбивають в інтонації результати перетворення та естетичної оцінки композитором навколишнього життя. Маючи експресивну природу інтонація служить важливим засобом вираження музичного змісту, оскільки виступає як безпосереднє втілення певного психічного процесу та пов'язаного з ним переживання.

За визначенням А.Сохора, поза досягненням інтонації, яка розуміється як змістова виразність музичного мистецтва, «всі судження про музику залишаються або розмовами «кругом та навколо» «з її приводу», або самоцільним аналізом звукових конструкцій» [5, с. 125]. Пізнання музичного світу, «оволодіння» ним є, по суті, інтонаційним пізнанням у процесі сприйняття, аналізу та виконання музичних творів. Глибина та повноцінність засвоєння зумовлені рівнем розвитку музичного мислення, пам'яті, здібностей, виконавських умінь і навичок. В свідомості учнів термін «інтонація» зазвичай виникає як категорія звуковисотна. Проте вона включає в себе і виразність мелодійної і гармонічної ліній, тембр, відповідність музичної інтонації слову, динаміці, емоційно забарвленому настрою.

Наголошуючи на необхідності розвитку у школярів уміння вірно інтонувати вокальні твори, педагоги (В.Рева, О.Ростовський та ін.) вважають, що спочатку необхідно виробити уявлення про музичну інтонацію як інтонацію, подібну до живої людської мови, яка несе певний «заряд» емоційної інформації. Усвідомлення взаємозв'язку музичної та мовної інтонації дозволить виявити загальні для обох типів інтонації засоби виразності (ритм, темп,

тембр, динаміку, мелодію). Важливо при цьому показати учням не просто схожість музичної та мовної інтонації, а підвести до розуміння того, що залежно від засобів виразності вона може набувати найрізноманітніших змістовних та емоційних значень. Сучасні музикознавці (В.Медушевський, В.Москаленко, Є.Назайкинський та ін..) мелодику музичної та мовної інтонації диференціюють за трьома основними ознаками: монотонність, хроматизм і лад. Це сприяє розумінню інтонаційної структури музичного твору, дозволяючи підключати до процесу музичного аналізу мовний досвід слухачів, а також навички власного інтроспективного аналізу музичної інтонації. Спираючись на них, можна дійти до розуміння більш конкретних інтонаційних одиниць (інтоном), взаємозв'язку їх із спільними для музичної та мовної інтонацій засобами виразності [3, с. 11].

Говорячи про вокальну підготовку підлітків Ю.Юцевич наполягає на розвитку уміння усвідомлювати особливості звукоутворення, що в більшій мірі залежить від розвитку активного вокального слуху як першоджерела найефективнішої вокальної техніки. Згідно словникових тлумачень, сутність вокального слуху полягає не тільки у сприйнятті співацького звуку, але й в активній співучасті в процесі фонації, в умінні усвідомити особливості звукоутворення. Специфічним компонентом вокального слуху є вокально-тілесна схема, під якою слід розуміти «комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації» [4, с. 29].

Відчуваючи збудження в певних зонах і фіксуючи їх, учень вчиться контролювати процес фонації, а певні технологічні навички сприяють активному втручання в цей процес, коригуванню його. Навчившись фіксувати і контролювати свою вокально-тілесну схему, він тією чи іншою мірою оволодіває вокальним слухом і може свідомо керувати процесом фонації, використовуючи прийоми певної слухацької техніки. Отже, контролюючи свій спів, учень вчиться уявляти роботу голосового апарату, відчувати взаємодію його компонентів, вносити певні уточнення у процес фонації. Разом з тим, формування активного вокального слуху через опанування вокальної техніки має зворотній зв'язок вокальний слух, формуючись починає впливати на процес навчання, прискорює його, підвищує усвідомлене оволодіння співацькими навичками [6, с. 38].

Ю.Юцевич вказує на те, що навіть не маючи особливих вокальних даних, учні, що володіють ефективною вокальною технікою зможуть не тільки зберігати голос протягом тривалого часу, але й примножувати творчі здобутки, накопичувати значний сценічний досвід, удосконалювати свою майстерність, зокрема виконавські уміння і навички [6, с. 36].

В процесі роботи над музичним твором велика роль відводиться динаміці виконання, адже без динамічної різноплановості спів буде невиразним, нецікавим. В зв'язку з цим виключного значення набуває вміння вірно користуватись динамікою. В зв'язку з тим, що художній розвиток співака спирається на вокально-технічний і ведеться одночасно з ним, володіння тонкими відтінками поступових динамічних переходів дається учням доволі складно. Тільки поступово, з набуттям досвіду і художньої зрілості вони оволодівають всіма тонкощами динамічних відтінків. На думку С.Закржевської оволодіння уміннями користуватись динамікою виконання бажано починати з прийомів контрастного типу. При навчанні співу необхідно звернути увагу учнів на виконання *crescendo* і *diminuendo* з урахуванням поступових переходів; слідкувати за тим, щоб *crescendo* не визивало передчасне гомке звучання, а *diminuendo* передчасне його згасання. «При виконанні *crescendo* для отримання ефекту поступового посилення потрібна спочатку подача звуку помірної сили, при виконанні *diminuendo* – подача спочатку повної сили звуку для досягнення його поступового згасання». Необхідно також застерігати учнів від прискорення темпу при *crescendo* та його уповільнення при *diminuendo* [1, с.42].

Велику роль при музичному фразуванні відіграє динамічна кульмінація, в зв'язку з чим при навчанні співу необхідно звернути увагу на виховання уміння виконати кульмінацію в окремій частині або фразі, так і в цілому творі. При виборі динамічного нюансу потрібно виходити із загального виконавського плану, що відповідає характеру твору, а також від будови кожної окремої фрази та її змісту. В процесі роботи над музичним твором, його частиною або музичною фразою, необхідно вводити динамічні деталі з урахуванням

основного нюансу, які повинні посилити і відтінити позитивні враження і подолати загальну динамічну одноманітність. Виключення складають уривки творів, окремі частини або фрази, музичний зміст яких вимагає незмінного динамічного звучання [1, с.39-49].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане можемо констатувати, що визначення та обґрунтування особливостей формування вокально-виконавських умінь учнів основної школи є важливим завданням музичної науки. Знання та урахування цих особливостей дозволить прищепити дітям любов та інтерес до сольного вокального виконання, участі у вокальних ансамблях та хорових колективах. Подальшого наукового вивчення потребують зміст та методичне забезпечення вокального навчання підлітків; вплив сучасних методів навчання на успішність навчання підлітків вокалу, активізація інтегративних зв'язків в процесі вокальної підготовки дітей підліткового віку.

Література:

1. Закржевська С. Работа над художественным произведением в классе постановки голоса // Подготовка учителя общеобразовательной школе / С.М. Закржевская. – Вып.2. – М.,1978. – С. 39 – 49.
2. Развитие детского голоса : [под. ред. В.Н.Шацкой] – М.,1963. – 341с.
3. Рева В. Формування інтонаційно-образних уявлень школярів на уроці музики // Музика в школі / В.П. Рева. – Вип.11.– К. : Музична Україна, 1987. – С.8 – 13.
4. Словник музичних термінів : [за ред.Ю.Юцевича] – К. : Музична Україна, 1977. – С.29
5. Сохор А.Н. Социология и музыкознание // Вопросы социологии искусства / А.Н. Сохор, Ю.В. Капустин. – М. : Музыка,1980. – с.125
6. Юцевич Ю. Про зміст і структуру індивідуальної вокальної підготовки учителя музики до роботи в школі // Музика в школі / Ю.Юцевич. – Вип.8. – К. : Муз. Україна, 1982. – С.33 – 43.

УДК 378: 371.335

МАРКОВА Т.В.,

аспірант кафедри педагогіки,

(науковий керівник – канд. пед. наук, професор О.С.Березюк)

(Житомирський державний університет імені І.Франка)

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ЇЇ КОМПОНЕНТИ

У статті розкрито поняття «готовність до міжкультурної комунікації» і визначено структуру зазначеної готовності. Детально схарактеризовано компоненти готовності до міжкультурної комунікації.

Ключові слова: *готовність, міжкультурна комунікація, готовність до міжкультурної комунікації, компонент.*

В статье раскрывается понятие „готовность к межкультурной коммуникации” и определяется структура такой готовности. Проводится детальная характеристика компонентов готовности к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *готовность, межкультурная коммуникация, готовность к межкультурной коммуникации, компонент.*

The article deals with the content of notion of “readiness to intercultural communication” and its structure. The detailed characteristic of the components of readiness to intercultural communication has been provided.

Keywords: *readiness, intercultural communication, readiness to intercultural communication, component.*

Сучасний світ знаходиться під впливом глобалізації. Не для кого не секрет, що офіцери вже не тільки захищають країну, а й несуть миротворчу місію. Саме завдяки їм, завдяки ефективним переговорам з владою як власної країни, так і з представниками країни з якою мають конфлікт, даний конфлікт може бути вирішений мирним шляхом за допомогою ефективної комунікації. Таким чином буде збережено багато людських та матеріальних ресурсів.

Також, особливо актуальною ця проблема є для майбутніх офіцерів, оскільки для покращення підготовки одним з елементів є саме комунікація, вирішення комунікативних завдань, що вимагає від фахівця володіння не тільки бойовою підготовкою, а й знаннями, пов'язаними з культурою, історією, менталітетом різних народів, з представниками якої працює офіцер. Тому, готовність до міжкультурної комунікації є необхідною умовою успішної професійної діяльності.

Проблемі готовності в психології і педагогіці присвячені роботи Б. Ананьєва, М. Дьяченка, К. Дурай-Новакової, Л. Кандибовича, О. Ковальова, А. Линенко, В. Мясичева, В. Сластьоніна, Д. Узнадзе, та ін., де розкривається сутність і готовності у професійній діяльності особистості. Вивченням готовності до міжкультурної комунікації займаються вчені: М. Сафіна, Г. Захарова, Н. Паперна, Л. Юсупова, Г. Девятова та ін.. Питання готовності до комунікації й спілкування у полікультурному середовищі висвітлені в роботах О. Каверіної, Л. Гайсіної, О. Дігіної та ін.. Дослідженням міжкультурної комунікації займаються: Н. Козирєва, О. Мошняга, М. Соколова.

Мета статті полягає у розкритті змісту поняття „готовність до міжкультурної комунікації”, визначенні структури такої готовності та характеристики компонентів зазначеної готовності.

Основу розуміння сутності поняття „готовність до міжкультурної комунікації” склали фундаментальні розробки проблеми готовності особистості до діяльності в педагогічній науці та загальнотеоретичні підходи до трактування сутності міжкультурної комунікації.

У сучасній науці міжкультурну комунікацію визначають як взаємодію представників різних культур з метою досягнення взаєморозуміння. Учені визнають належність комунікантів до різних культур головною ознакою міжкультурної комунікації й підкреслюють важливість усвідомлення комунікантами культурних відмінностей один одного [1]. Сутність міжкультурної комунікації як процесу, що має діалогічну основу, розкривається через зв'язок культури і комунікації, де провідну роль відіграє мова, як засіб збереження і передачі культурної інформації, як засіб спілкування.

Проблемі готовності особистості до певного виду діяльності присвячено велику кількість наукових досліджень, де розкривається сутність, значення і структура цього явища. Готовність у науці визначають як психічний стан, як інтегративну якість особистості з багатокомпонентною структурою, яка є важливим підґрунтям успішного виконання будь-якої діяльності, і є ознакою професійної кваліфікації та результатом цілеспрямованої підготовки. Готовність базується на засвоєнні особистістю специфічних знань і умінь та передбачає формування таких відношень, настанов і якостей особистості, які сприятимуть майбутньому спеціалістові сумлінно розпочати й творчо виконувати професійні обов'язки, завдання й функції [5].

Готовність як складне новоутворення особистості містить у собі не тільки когнітивний та операційний компоненти, а й мотиваційну, вольову й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності. До того ж, усі складові готовності підпорядковуються тій діяльності, показником успішної реалізації якої виступає готовність. Таким чином, готовність є важливою умовою ефективною діяльності особистості.

Проблему готовності до міжкультурної комунікації різні дослідники вивчають в різних аспектах, відповідно у визначеннях підкреслюють певні характеристики, зумовлені особливостями того аспекту, в контексті якого розглядають це явище [4]. Однак, більшість дослідників визначають готовність до міжкультурної комунікації як якість чи новоутворення особистості, яке має багатокомпонентну структуру. Так, у контексті вивчення іноземних мов готовність до міжкультурної комунікації, насамперед, передбачає володіння лінгвістичними і соціокультурними знаннями та комунікативними вміннями [2, с. 32; 3, с. 44 – 45].

З позиції інтегративного підходу готовність до міжкультурної комунікації є складним інтегративним новоутворенням особистості, яке, на думку Н. Паперної, передбачає позитивну спрямованість особистості до діяльності, певний рівень володіння іноземною мовою, а також сформованість комунікативних умінь [4, с. 63 – 64].

У контексті мультикультурного середовища готовність до міжкультурної комунікації є інтегративною якістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а також умінням взаємодіяти з їхніми представниками [5, с. 22 – 23].

Спираючись на фундаментальні положення і наукові розробки щодо сутності понять „готовність” і „готовність до міжкультурної комунікації”, у нашому дослідженні ми розуміємо готовність до міжкультурної комунікації майбутніх офіцерів як інтегративну якість особистості, яка передбачає володіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками, володіння комунікативною, соціокультурною й лінгвістичною компетенціями та наявністю стійких мотивів і позитивного ставлення до міжкультурної взаємодії. На основі теоретичного аналізу наукової й спеціальної літератури вважаємо можливим визначити структуру готовності до міжкультурної комунікації у вигляді когнітивного, мотиваційно-ціннісного і комунікативно-діяльнісного компонентів. Компоненти готовності складають цілісну систему, оскільки їхня єдність дає можливість сформувати нову якість особистості [3].

Зупинімося детальніше на характеристиці компонентів готовності до міжкультурної комунікації:

- Когнітивний компонент містить у собі сукупність знань про міжкультурну комунікацію, сутність і особливості цього процесу, а також знання про роль культури для людини і суспільства, про особливості комунікаційних процесів у полікультурному середовищі, про місце міжкультурної комунікації у туристичній діяльності. До того ж цей компонент передбачає наявність лінгвістичних і соціокультурних знань та спеціальних знань про особливості військової підготовки.

Структура когнітивного компоненту містить декілька основних груп знань, які розкриваються низкою характерних складових, і якими повинен володіти майбутній офіцер.

1) Знання про особливості міжкультурної комунікації: знання змісту поняття „міжкультурна комунікація”; окремих складових цього феномену (поняття культури і комунікації, їхній взаємозв'язок, місце мови у цьому процесі); знання особливостей процесу комунікації; комунікативних стратегій і стилів спілкування; прийомів вербального і невербального спілкування. 2) Соціокультурні знання про: елементи різних культур та їхні особливості (історія, звичаї, традиції, мова, норми поведінки та ін.); соціальні норми поведінки, обумовлені певною культурою; національно-культурні особливості мовленнєвої поведінки представників інших культур та власної культури; стереотипи та їхній вплив на процес комунікації. 3) Лінгвістичні знання: знання граматичної структури іноземної мови; лексичного складу мови, якою здійснюється міжкультурне спілкування; семантичних особливостей лексичних одиниць іноземної мови, їхнього культурного компоненту; мовних стилістичних прийомів; усвідомлення зв'язку лексичних одиниць з культурними цінностями народу. 4) Знання про особливості діяльності та ролі міжкультурної комунікації в ній: знання основних понять, завдань і функцій офіцера та їхнього розуміння; стратегій управління; технології розробки і організації міжнародних військових навчань; норм ділового етикету і правил ділового спілкування та спідкування в екстрених умовах.

Таким чином, виділені нами основні групи знань, якими повинен володіти майбутній офіцер, створюють когнітивну базу комунікації, яка є провідною діяльністю.

- Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність позитивного й толерантного ставлення до міжкультурної взаємодії, усвідомлення значення морально-духовних цінностей власної культури та культури інших народів, наявність інтересу до культурних особливостей інших країн та зацікавленість в успішній комунікації та залагодження конфліктів, що в свою чергу обумовлює появу стійкої мотивації до здійснення міжкультурної взаємодії. До того ж важливим є високий рівень сформованості психічних процесів сприйняття, уваги, мислення та емоційних проявів [6].

Зазначений компонент готовності до міжкультурної комунікації містить у собі поняття толерантності. Толерантність у контексті міжкультурної комунікації – це, насамперед, поважне ставлення до різноманіття культур у світі, до культурних особливостей партнера по

комунікації, до відмінних від власних норм поведінки й вираження думок. Толерантність передбачає уміння комунікантів сприймати певні факти з іншої культури, особливо якщо вони відрізняються від норм і звичаїв власної культури, що призводить до прагнення зрозуміти і безконфліктно прийняти відмінну точку зору [7, с. 116]. Причому, міжкультурна комунікація, як двосторонній процес, передбачає наявність толерантного ставлення і прагнення до взаєморозуміння в усіх учасників міжкультурного спілкування.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до міжкультурної комунікації містить дві складові: мотиваційну і ціннісну, зміст яких можна розкрити за допомогою певних характеристик: 1) прагнення до співпраці з представниками інших культур і розширення комунікативних контактів; інтерес до вивчення культурних особливостей різних країн, їхніх традицій, мови, історії; прагнення до створення позитивної емоційної атмосфери у спілкуванні, до розуміння співрозмовника; стійкість до конфліктних міжкультурних ситуацій і здатність передбачення позитивного їх рішення; 2) усвідомлення самого себе як представника певної культури; розуміння національних особливостей власної культури; поважне ставлення до інших культур та культурних особливостей їхніх представників (толерантність); визнання значущості духовно-моральних цінностей інших народів.

-Комунікативно-діяльнісний компонент готовності до міжкультурної комунікації передбачає володіння спеціалістом комунікативною компетенцією і певними уміннями, що дозволяє спеціалістові успішно здійснювати професійну діяльність, професійно-ділове й міжособистісне спілкування. Комунікативна компетенція є невід'ємною складовою професійної діяльності й містить у собі

здатність використовувати іноземну мову для досягнення професійно значущих цілей.

Розробляючи проблему комунікативної компетенції в підготовці фахівців, зарубіжні й вітчизняні вчені, як-то: Ю. Пассов, О. Соловова, Р. Мільруд, В. Сафонова, Н. Гальскова, А. Богуш, С. Ніколаєва та ін., підкреслюють важливість цієї компетенції у професійній діяльності фахівця й визначають у її складі такі компоненти: лінгвістична, дискурсивна, соціокультурна, стратегічна компетенції, деякі дослідники додають прагматичну, соціолінгвістичну, мовленнєву, соціальну компетенції. Такі компоненти комунікативної компетенції як лінгвістична і дискурсивна компетенції забезпечують лексичну і граматичну коректність мовлення, уміння формувати висловлювання як одиниці мовлення. Соціолінгвістична і соціокультурна компетенції у складі комунікативної компетенції забезпечують здатність особистості сприймати полікультурний і багатомовний світ, поважно і толерантно ставитися до культурних особливостей і духовно-моральних цінностей представників різних країн. Стратегічна компетенція передбачає уміння використовувати прийоми вербального і невербального спілкування, комунікативні стратегії для досягнення взаєморозуміння залежно від конкретної комунікативної ситуації й відповідно до соціокультурних норм їхнього використання [8].

Таким чином, комунікативна компетенція забезпечує не лише формування й функціонування одиниць мовлення, а й здатність спеціаліста організувати власну мовленнєву й немовленнєву поведінку відповідно до завдань спілкування. Володіння спеціалістом комунікативною компетенцією сприятиме ефективній міжкультурній взаємодії і дозволить в процесі міжкультурного спілкування вибирати потрібні мовні засоби відповідно до соціокультурного контексту, створювати дискурси, використовувати соціолінгвістичні засоби, обирати стратегії й тактики спілкування для досягнення поставлених цілей.

Зазначений компонент містить у собі поняття емпатії, що є здатністю емоційно сприймати іншу людину, проникати в її внутрішній світ, приймати її з усіма почуттями, думками і переживаннями, адже у процесі спілкування надзвичайно важливим є створення емоційної атмосфери, яка б задовольняла всіх учасників цього процесу [8]. Здатність до емпатії забезпечує емоційне сприйняття співрозмовниками один одного, враховуючи особистісні характеристики, прояв співчуття до проблем і переживань співрозмовника, розуміння необхідності контролювати власну поведінку та емоції, щоб уникати конфліктних ситуацій.

Структура комунікативно-діяльнісного компоненту готовності до міжкультурної комунікації містить комунікативну складову, яка розкривається лінгвістичними і соціокультурними вміннями, а також групу професійних умінь, якими має володіти майбутній офіцер: 1) комунікативні вміння: використання прийомів вербального і невербального спілкування; дотримання норм ділового спілкування; вміння створювати позитивну атмосферу спілкування й праці (емпатія) [7]; а) лінгвістичні вміння: дискурсивні (вміння формулювати висловлювання, правильно транслювати зміст власного висловлювання співрозмовникові); здійснення спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах; створення діалогу іноземною мовою на основі засвоєних лінгвістичних знань; б) соціокультурні вміння: аналіз культурних відмінностей співрозмовників; толерантне ставлення до культурних особливостей партнера по комунікації; використання соціокультурних знань у спілкуванні; вміння враховувати вплив стереотипів та національно-культурних особливостей країни, де проходить миротворча місія або міжнародне навчання та здійсненні міжкультурного спілкування; вміння стримувати власні емоції, проявляти доброзичливість, тактовність; 2) професійні вміння: організаційні вміння; вміння використовувати стратегії управління; передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій.

Отже можливо зробити висновки, що підгрунтям формування готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх офіцерів є розробки проблеми готовності особистості до діяльності у педагогіці, а також основні загальнотеоретичні підходи до трактування змісту поняття „міжкультурна комунікація”. Актуальність вивчення проблеми готовності до міжкультурної комунікації зумовлена модернізацією сучасної військової освіти і спрямованістю професійної освіти на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного виконувати успішне професійне спілкування та уникати конфліктів. Готовність до міжкультурної комунікації як інтегративна якість особистості має складну структуру, що містить низку взаємопов'язаних компонентів, зміст яких розкривають певні складові.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці конкретних педагогічних умов в позааудиторній навчальній діяльності, які сприятимуть успішному формуванню готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх офіцерів.

Література

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [уч. для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.; Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М., 1990 – С. 26.
2. Сафина М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов (на материале изучения иностранного языка) : дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / М. С. Сафина. – Казань, 2005. – 181 с.
3. Девятова Г. Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Г. Г. Девятова. – Магнитогорск, 2002. – 186 с.
4. Паперная Н. В. Формирование готовности будущего учителя к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Нина Васильевна Паперная – Армавир, 2002. – 197 с.
5. Гайсина Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование : Монография / Л. Ф. Гайсина. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 113 с.
6. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / сайт : Мир словарей. – Режим доступа : http://mirslovarei.com/content_psy/GOTOVNOST-K-ROFESSIONALNOJ-DEJATELNOSTI-40154.html
7. Руденко Т. П. К вопросу формирования лингво-социокультурной компетенции в контексте глобального образования / Т. П. Руденко // Вестник Омского ун-та. – 2007. – № 2. – С. 115 – 120.
8. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста [Электронный ресурс] / В. И. Наролина // Электронный журнал „Психологическая наука и образование”. – 2010. – № 2. – Режим доступа к журналу : www.psyedu.ru

УДК 54:57 + 377.1 + 641.5

МЕЛЬНИК О.Ф.,

аспірант

(Житомирський торговельно-економічний коледж КНТЕУ)

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ВИРОБНИЦТВА ХАРЧОВОЇ ПРОДУКЦІЇ

У статті визначено значення природничих дисциплін у процесі формування професійної компетентності техніків-технологів. Розроблена система предметних компетенцій з хімічних та біологічних дисциплін, які повинні бути сформовані у студентів в результаті вивчення природничих дисциплін. Визначено важливість оптимального органічного поєднання загальноосвітньої, фундаментальної та професійної складових підготовки майбутнього спеціаліста на основі міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: природничі (фундаментальні) та фахові дисципліни, спеціалізовано-професійні, загально-професійні, загальнонаукові, інструментальні, соціально-особистісні компетенції, міжпредметні зв'язки, професійне спрямування, професійна компетентність.

В статье определено значение естественных дисциплин в процессе формирования профессиональной компетентности техников-технологов. Разработана система предметных компетенций по химическим и биологическим дисциплинам, которые должны быть сформированными у студентов в результате изучения естественных дисциплин. Определена важность оптимального органического сочетания общеобразовательной, фундаментальной и профессиональной составляющих подготовки будущего специалиста на основании межпредметных связей.

Ключевые слова: естественные (фундаментальные) и специальные дисциплины, специализированно-профессиональные, общепрофессиональные, общенаучные, инструментальные, социально-личностные компетенции, межпредметные связи, профессиональная направленность, профессиональная компетентность.

The article points out the role and place of the natural disciplines in the formation process of professional competence of future technicians and technologists. The system of subjects' competences among chemical and biological disciplines that should be formed as a result of studying natural disciplines is conducted. On the basis of the cross-curriculum links we highlighted the importance and ways of optimal organic combination of general educational, fundamental and professional components for future professional training.

Key words: natural (fundamental) and professional disciplines, specialized and professional, general professional, general scientific, influential, social personal competences, cross-curriculum links, professional orientation, professional competence.

В останній час зростає важливість фундаментальної природничо-наукової підготовки спеціалістів виробництва харчової продукції. Сучасне харчове виробництво характеризується значною модернізацією харчової промисловості, зміною характеру та змісту праці фахівців галузі харчового виробництва, які передбачають вдосконалення існуючих та упровадження нових конкурентоспроможних технологій харчових продуктів, розширення асортименту харчової продукції, становлення і розвиток індустрії інноваційних продуктів для здорового харчування, істотно нових напрямів кулінарії ("фьюжн", молекулярна кухня, тощо); посилену екологізацію харчових виробництв, сучасні вимоги створення енергозберігаючих технологій, посилення уваги виробництв на ресурсозбереженні та перехід на маловідходні технології, нові вимоги до якості харчової продукції за європейськими стандартами. За таких умов важливим є трансформація змісту фундаментальних дисциплін, включення в робочі програми розділів і тем, які б сприяли формуванню професійних знань та вмій, особистісних рис та якостей, які є показником успішності, професійної компетентності техника-технолога.

Значення природничо-наукової складової у підготовці фахівців різних галузей визначено у працях багатьох дослідників: І.Д. Бойчук, К.Л. Ліневич у професійній

підготовці майбутніх фармацевтів (2010, 2014), В.А. Копетчук, В.І. Сіпченко, В.Л. Сліпчук, Л.В. Крочак – фахівців медичних навчальних закладів (2010, 2011, 2011, 2014), С.М. Рибак – спеціалістів в економічному бізнес-коледжі, О.І. Гулай – майбутніх інженерів-будівельників (2009), А.В. Антонєць, О.П. Мітрасова – для майбутніх спеціалістів аграрних ВНЗ (2008, 2011), О.С. Заблоцька – для майбутніх екологів (2005). Роль хіміко-біологічних дисциплін у підготовці спеціалістів харчового профілю розглядалися у дисертаційних дослідженнях та наукових статтях Т.А. Лазаревої (2006, 2008, 2012), М.С. Лобура (2006), Л.М. Крайнюк (2010), П.П. Пивоварова (2010), В.О. Потапова (2010), Н.С. Сичевської (2012), О.О. Туриці (2010, 2011, 2012, 2014), Л.М. Янчевої (2010). Проте більшість авторів акцентували увагу на значенні хімічних дисциплін.

Метою цієї статті є визначення ролі та місця хімічних, біологічних дисциплін та основ екології як комплексної складової природничо-наукових знань у процесі професійної підготовки майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції.

Професійну компетентність майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції ми визначили як системну комплексну властивість особистості, що виявляється в його психологічній, теоретичній та практичній підготовленості до майбутньої професійної діяльності і є результатом освіти та самоосвіти, яка мотивується прагненням та здатністю до постійного оновлення своїх знань, професійних умінь і навичок, збагачення досвіду пізнавальної та практичної діяльності, творчого пошуку. Сформувані комплексні системні знання, вміння, навички фахівця можливо лише за умови ефективного органічного поєднання у змісті освіти загальноосвітньої та фахової складових, як зазначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») [3]. Фундаментальні природничі дисципліни забезпечують формування основ професійної діяльності майбутнього спеціаліста, а також світоглядної, економічної, екологічної культури майбутніх фахівців.

Досліджуючи сутність та структуру професійної компетентності техніків-технологів виробництва харчової продукції та значення природничих дисциплін у процесі її формування, нами детально проаналізовано систему загальнонаукових та професійних знань та умінь, які відображені в галузевому стандарті вищої освіти України.

Аналіз сутності, відображених в галузевому стандарті компетенцій (спеціалізовано-професійних, загально-професійних, загальнонаукових, інструментальних, соціально-особистісних) [1], які є складовими професійної компетентності техника-технолога виробництва харчової продукції, ілюструють, що багато базових професійних знань закладаються саме у науково-природничих дисциплінах. Але це є лише стандартизована вимога до майбутнього спеціаліста, рівень реалізації компетенцій прямо пропорційно залежить від педагогічної майстерності викладів та від рівня вже сформованих базових компетенцій студента під час навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Викладач природничих дисциплін має чітко визначити предметні природничі компетенції (хімічні, біологічні, екологічні), які повинні бути сформовані в процесі вивчення природничих дисциплін.

В результаті аналізу навчального плану спеціальності 5.05170101 «Виробництво харчової продукції» за напрям підготовки: 6.051701 «Харчові технології та інженерія» та навчальних і робочих програм з дисциплін «Органічна хімія», «Неорганічна хімія», «Аналітична хімія», «Фізична та колоїдна хімія», «Біохімія», «Мікробіологія та фізіологія», «Основи екології», «Біологія», «Хімія», та, опираючись на власний практичний досвід, а також визначені в галузевому стандарті вищої освіти України компетенції, нами розроблена система предметних компетенцій з хімічних та біологічних дисциплін, які повинні бути сформовані у студентів в результаті вивчення природничих дисциплін (хімічних, біологічних, основ екології).

Наведемо перелік предметних компетенцій з хімічних дисциплін винятково важливих для майбутньої професійної діяльності техника-технолога.

Класифікаційна категорія компетенцій	ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
<p>Спеціалізовано-професійні</p>	<p>Здатність використовувати знання про значення властивостей представників основних класів органічних та неорганічних сполук для формування поживних та органолептичних властивостей продуктів харчування.</p> <p>Вміння визначати напрями застосування та практичного використання у виробництві продуктів харчування гідроксикислот, вищих спиртів, спиртів вищої атомності, фруктових есенцій, ліпідів, восків, амінів, амінокислот, білків, гетероциклічних сполук, харчових добавок циклічної будови (вітамінів, консервантів, ароматизаторів, барвників, дубильних речовин, антиоксидантів, стабілізаторів та емульгаторів, піноутворювачів, поліпшувачів смаку, органічних замінників цукру, антибіотиків), окремих солей, неорганічних кислот та оксидів, мікро- та мікроелементів; здатність визначати рівень фізіологічного навантаження харчових добавок та їх роль в технологічних процесах виробництва харчової продукції.</p> <p>Здатність використовувати знання про хімічні властивості речовин та способи їх добування для виробництва харчової продукції за новітніми технологіями.</p> <p>Вміння давати фізико-хімічне та колоїдне обґрунтування технології приготування страв та здатність використовувати знання про особливості перебігу хімічних реакцій, фізичних явищ для технологічних процесів приготування їжі. Вміння шляхом зниження негативних або посилення позитивних змін, які відбуваються під час механічної та теплової обробки продуктів, керувати процесами виробництва якісної готової продукції.</p> <p>Здатність визначати за фізичними властивостями хімічних речовин їх присутність у продуктів харчування та визначати їх значення, в тому числі і негативне в процесі псування продуктів; здатність використовувати знання про хімізм псування продуктів чи сировини для створення оптимальних умов їх зберігання, транспортування, переробки.</p> <p>Здатність використовувати знання про властивості дисперсних систем та умови їх стійкості для практичного їх застосування в харчовій промисловості; про основні фізико-хімічні процеси (екстракція, сорбція, дифузія, кристалізація, ректифікація, рафінація, сублимація) для їх використання під час виробництва кулінарної продукції, а також значення параметрів технологічного режиму: ступеня дисперсності, температури, тиску, концентрації реагентів і застосування каталізаторів.</p> <p>Вміння проводити розрахунки концентрації розчинів різними способами та готувати розчини на основі розрахунків; добувати окремі органічні та неорганічні сполуки для подальшого їх застосування в практичній діяльності; розраховувати калорійність страв та їх компонентів; робити розрахунки енергетичних витрат організму.</p> <p>Здатність застосовувати знання про особливості процесів ферментації та біозбагачення для виробництва окремих продуктів харчування; біохімічних перетворень під час переробки та зберігання продуктів харчування та їх вплив на поживні та органолептичні властивості продуктів та сировини.</p> <p>Вміння розв'язувати теоретичні та практичні завдання, пов'язані із дослідженням якісного та кількісного складу харчових продуктів та сировини для визначення їх якості та поживної цінності.</p>
<p>Загально-професійні</p>	<p>Вміння застосовувати теоретичні знання, загальні фізико-хімічні та хімічні закони для вирішення практичних завдань професійного спрямування та обґрунтування технологічних прийомів під час виробництва харчової продукції.</p> <p>Здатність застосовувати знання про суть метаболічних процесів в організмі, значення біохімічних перетворень основних нутрієнтів для організму, калорійність поживних речовин для складання збалансованого харчового раціону різних груп населення; знання про біохімічні основи раціонального та інших альтернативних напрямків харчування (вегетаріанство, роздільне</p>

	<p>харчування тощо).</p> <p>Вміння визначати роль органічних та неорганічних сполук для здійснення фізіологічних функцій живих систем та здатність використовувати ці знання для професійної діяльності.</p> <p>Навички володіння основними аналітичними, фізико-хімічними методами дослідження сировини та матеріалів; техніки проведення хімічного лабораторного експерименту; дотримання правил техніки безпеки з хімічними речовинами та обладнанням; методики та техніки розрахунків.</p>
Загально-наукові	<p>Вміння використовувати основні хімічні та фізичні вчення, закони, концепції, принципи, поняття для пояснення цілісності природи Землі, єдності процесів та законів природи; знання про взаємозв'язок між різними видами обміну: білкового, ліпідного, вуглеводного, водно-сольового для розуміння цілісності організмів живих систем.</p> <p>Здатність використовувати знання про прикладне значення хімічних наук, їх творчу функцію у розв'язанні таких глобальних проблем людства, як сировинна, енергетична, екологічна, продовольча.</p> <p>Здатність розуміти та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою, фізичними та хімічними властивостями речовин з напрямками їх використання, зокрема, в харчовій промисловості.</p> <p>Здатність використовувати знання про хімічний склад продуктів харчування та сировини, умови та способи змінювання їх під час кулінарної обробки, значення окремих фізичних явищ для засвоєння та комплексного розуміння матеріалу фахових дисциплін.</p> <p>Вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології</p> <p>Навички володіння сучасною хімічною номенклатурою; оперування знаннями про історію хімічних винаходів, роль вітчизняних вчених у наукових відкриттях та процесах пізнання природи, рівень розвитку сучасних хімічних виробництв, технологій в Україні та світі, вітчизняні «хімічні» новинки.</p>
Інструментальні	<p>Вміння використовувати для комунікацій ділове українське мовлення; грамотно оперувати хімічними поняттями, назвами речовин та процесів; вміння письмово та графічно зображувати формули, схеми, рівняння.</p> <p>Вміння та навички створення презентацій, табличного оформлення результатів лабораторних робіт, систематизації та відбору інформації, розв'язання тестових, графічних завдань з використанням ПК, Інтернет-ресурсів.</p> <p>Навички роботи з хімічним обладнанням, приладами, реактивами з урахуванням правил техніки безпеки.</p>
Соціально-особист-нісні	<p>Вміння вчитися, здатність до професійного зростання та творчого пошуку у професії, до самоосвіти та самовдосконалення.</p> <p>Уміння повести за собою, позитивне мислення, організаторські здібності, готовність брати на себе відповідальність, здатність до інновацій, націленість на результат, наполегливість, професійна мобільність.</p> <p>Володіння комунікативною культурою та вміння застосовувати її в професійній діяльності: володіти основними мовними стилями та технікою ділового українського мовлення; вміння виступати пере аудиторією, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації; знання мовного етикету; вміння працювати в команді, керувати персоналом та бути керованим, виконувати норми субординації, встановлювати зв'язки із постачальниками, замовниками; знаходити оптимально правильне рішення для вирішення виробничих ситуацій, міжособистісних конфліктів; уміння встановлювати контакти зі споживачами, доносити інформацію, переконувати у виборі товарів чи послуг.</p> <p>Вміння визначати особисту роль в суспільстві в цілому та у професійній сфері на виробництві; здатність до самооцінки та самокритики.</p> <p>Здатність до системного та аналітичного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, логічно та креативно мислити, формулювати висновки, розв'язувати проблемні та розрахункові задачі, виконувати творчо-пошукові завдання.</p>

	<p>Громадянські цінності, гуманістичні якості.</p> <p>Вміння застосовувати нормативні документи для вирішення життєвих та професійних задач.</p> <p>Уміння забезпечувати безпеку кулінарної продукції у процесі застосування харчових добавок, враховуючи їх властивості та фізіологічний вплив на організм, дотримання умов зберігання та переробки сировини.</p> <p>Уміння об'єктивно оцінювати навантаження хімічних речовин та елементів на довкілля та організм людини.</p>
--	--

Перелік предметних компетенцій з біологічних дисциплін та основ екології:

Класифікаційна категорія компетенцій	ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ З БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ОСНОВ ЕКОЛОГІЇ
Спеціалізовано-професійні	<p>Уміння забезпечувати безпеку кулінарної продукції у процесі застосування харчових добавок за технологічною необхідністю, враховуючи їх властивості та фізіологічний вплив на організм, дотримання умов зберігання та переробки сировини.</p> <p>Вміння давати екологічну характеристику продуктам харчування за маркуванням, спираючись на знання про класифікацію, умовні позначення, європейську кодифікацію та властивості харчових добавок та поживних речовин, що містяться в продукті.</p> <p>Вміння та навички користування основними екологічними кількісними показниками якості продуктів харчування та різних природних об'єктів (ГДК, МДР тощо) для визначення рівня їх екологічної безпеки; визначення якості питної води за органолептичними показниками та простими хімічними методами.</p> <p>Здатність давати характеристику екологічної безпеки харчового виробництва та вміння забезпечити якнайменший негативний вплив на довкілля; навички зменшення кількості нітратів, нітритів, важких металів, радіонуклідів в продовольчій сировині чи продуктах харчування у разі виявлення їх граничної присутності.</p> <p>Здатність застосовувати знання з мікробіології і фізіології (будову, умови розмноження та особливості життєдіяльності мікроорганізмів) для запобігання мікробіологічної порчі продовольчої сировини чи продуктів під час їх зберігання, транспортування, переробки; знання про особливості життєдіяльності мікроорганізмів (бактерій: молочнокислих, маслянокислих, оцтовокислих, цвільових грибів, дріжджів) для розуміння основ бродильних виробництв та значення процесів бродіння при виготовленні кулінарної продукції.</p> <p>Здатність визначати ознаки псування продуктів харчування чи продовольчої сировини, напівфабрикатів та вміння дотримуватись санітарних правил та вимог, умов зберігання, транспортування, реалізації та переробки для запобігання їх псування.</p> <p>Здатність використовувати знання про основні методи культивування мікроорганізмів, виробництво біологічно активних речовин, ферментів, гормонів, регуляторів росту для подальшого їх застосування в професійній діяльності.</p>
Загально-професійні	<p>Здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою органічних та неорганічних сполук, що є складовими продуктів харчування, та їх біологічними функціями, а також залежності калорійності продуктів харчування, їх органолептичних властивостей, поживної цінності від якісного та кількісного складу цих сполук.</p> <p>Здатність застосовувати елементарні знання з екологічного моніторингу у своїй професійній діяльності;</p> <p>Вміння використовувати нормативні документи, екологічні довідники інші джерела інформації; навички заповнення заявки на екологічну експертизу</p>

	<p>виробництва, складати екологічний паспорт підприємства тощо.</p> <p>Здатність запроваджувати на харчовому виробництві маловідходні та мало енергоємні технології для економії природних ресурсів та зменшення негативного впливу відходів харчового виробництва на довкілля.</p> <p>Здатність застосовувати знання з біології про будову ДНК, структуру гена, основ генної інженерії та молекулярної біології, основ селекції для розуміння основних методів створення транс генних організмів, гібридів та їх значення для виробництва білкової та іншої продукції, а також екологічний вплив на організм споживача.</p> <p>Вміння застосовувати знання з мікробіології для організації мікробіологічного і санітарного контролю на виробництві; для експлуатації біофільтрів стічних вод.</p>
<p>Загально-наукові</p>	<p>Здатність розуміти органічну єдність живої матерії на основі знань про елементарний хімічний склад живої речовини, клітинну будову живих організмів та особливостей організації та функціонування систем, органів, організмів.</p> <p>Здатність давати оцінку сучасному стану відносин природи та людини (суспільства) та свого особистого ставлення до абсолютної цінності – природи; вміння діяти в умовах виробництва та повсякденного життя відповідно до екологічних знань, глибиною яких може вирішуватись доля людської цивілізації; уміння використовувати адміністративні, юридичні, економічні, виховні важелі впливу на природокористувачів; розуміння та вміння застосовувати принцип біоетики.</p> <p>Вміння робити висновки щодо конкретних екологічних ситуацій, пропонувати шляхи зменшення того чи іншого негативного впливу на довкілля, розробляти елементарні схеми утилізації відходів, очистки води.</p> <p>Вміння оперувати знаннями про історичні та сучасні важливі наукові відкриття в галузі біологічних наук та вплив цих відкриттів на розширення асортименту продукції, поліпшення її споживчих характеристик, покращення способів виробництва та подовження термінів зберігання на основі новітніх технологій, а також роль вітчизняних вчених у досягненнях хіміко-біологічних наук; про основні природоохоронні об'єкти України та їх біологічну, екологічну, рекреаційну та естетичну цінність.</p> <p>Здатність розуміти, що стан та характер харчування людини є одним із найважливіших чинників, що визначає здоров'я нації, та формувати на основі даної аксіоми відповідальне, професійне, творче ставлення до виробництва кулінарної продукції.</p> <p>Навички роботи з мікроскопами, бюретками та іншим хімічним посудом та обладнанням для проведення елементарного лабораторного аналізу.</p>

У процесі професійної підготовки фахівців будь-якої галузі в теорії і практиці організації навчально-пізнавального процесу у вищих професійних закладах мала місце проблема співвідношення та взаємодії професійної та загальноосвітньої (фундаментальної) підготовки. Ця проблема залишається актуальною і сьогодні. Про це свідчать результати міні-дослідження, які були проведенні серед студентів третього курсу спеціальності «Виробництво харчової продукції». Студентам був запропонований перелік навчальних дисциплін, в якому слід було зазначити пріоритетність за трьохбальною шкалою. Респондентам (47 осіб) було наголошено, що важливість дисциплін потрібно визначити в залежності від їх ролі в процесі формування професійної компетентності. Зробивши статистичну обробку даних, ми отримали середнє значення пріоритетності (1,2,3) фахових та фундаментальних і загальноосвітніх природничих дисциплін у відсотках, що відображено в діаграмі:



Результати дослідження засвідчили, що перевагу студенти надають професійно орієнтованим та фаховим дисциплінам, що свідчить про перевагу професійно-технічного складника у підготовці спеціалістів.

Студенти недооцінюють роль загальноосвітньої (біологія, основи екології) та фундаментальної підготовки, що негативно впливає на формування комплексного, системного, об'ємного знання, яке є запорукою успішної підготовки фахівців. Хоча надання практично усім фундаментальним природничим дисциплінам другого місця (майже 50 % опитаних) надає можливість стверджувати, що важливість хіміко-біологічних дисциплін визнана, але не досить осмислена студентами.

Саме тому модернізація змісту професійної освіти повинна базуватись на культурологічній концепції, згідно з якою загальноосвітня і професійна підготовка не розділяються, а тісно переплітаються, створюючи єдність, доповнюючи одна одну, орієнтуючись на загальне уявлення про навколишній світ. Взаємозв'язок професійної та загальноосвітньої підготовки в аспекті культурологічної парадигми створює передумови для взаємозбагачення природничо-наукової та гуманітарної культур, що забезпечує майбутньому фахівцю формування цілісної картини світу з погляду сучасної науки; закладає наукову основу для оцінювання професійної діяльності; сприяє творчому розвитку особистості й проектування нею програми реалізації своєї індивідуальності. Особливо це стосується вищої професійної освіти, яка повинна забезпечити майбутнім фахівцям фундаментальні предметні знання, розвиток необхідних умінь та навичок, опанування сучасними технологіями виробництва, а також спрямувати студентів на розвиток професійної творчості та потреби самоосвіти, що дозволить бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Взаємозв'язок між загальноосвітньою, фундаментальною та професійною підготовкою виявляється також у тому, що дисципліни, які входять до цих напрямів, вивчаються в єдності, доповнюючи та уточнюючи одна одну. Для того, щоб цей зв'язок якомога краще усвідомлювався студентами, необхідна ретельна узгодженість навчальних планів і програм, де б передбачалось вивчення міжпредметних зв'язків шляхом вивчення споріднених тем у близьких часових проміжках. [2, 77-80].

Загальноосвітня та фундаментальна підготовка має орієнтуватися на конкретну професійну підготовку молоді, тільки тоді вона буде мати реальний зміст. У професійному навчальному закладі викладання природничих дисциплін має бути не за ради власне хімії, екології тощо, а, насамперед, за ради фахової спеціальності, тобто природничі дисципліни повинні мати чітке професійне спрямування. У свою чергу професійна підготовка стає якіснішою, якщо забезпечує широту знань, їх полі технічність, оволодіння узагальненими вміннями і навичками.

Професійне спрямування природничих дисциплін відображується у системі міжпредметних зв'язків. Реалізація принципу міжпредметних зв'язків забезпечує подолання розрізненості знань, вмінь і навичок студентів в умовах багато дисциплінарного навчання, сприяє підвищенню рівня мобільності знань і умінь студентів; значно посилюється професійна спрямованість навчання, що забезпечує удосконалення практичної підготовки, спонукає студентів до розв'язання наукових, виробничих, соціальних, економічних, екологічних проблем з метою успішного оволодіння обраною професією; стимулюється у студентів увага, пам'ять, що спостерігаються під час застосування знань, вмінь і навичок з

різних дисциплін, підвищується рівень самостійності студентів у здобутті ними нових знань, умінь, активізується творчий пошук [4, 2].

Отже, у змісті основних нормативних освітянських документах, навчальних планах та програмах, підручниках та посібниках відображено винятково важливе значення фундаментальної природничої підготовки для формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції.

Професійна компетентність техника-технолога виробництва харчової продукції, на нашу думку, повинна включати хімічну, біологічну та екологічну компетентності. Процес вивчення хімічних, біологічних дисциплін, основ екології не лише забезпечує формування знань про закономірності фізико-хімічних процесів під час приготування їжі, вплив органічних та неорганічних сполук на органолептичні, поживні властивості продуктів, значення основних нутрієнтів для організму людини, про посилену необхідність екологізація харчових виробництв тощо, а також сприяє формуванню інтелектуальних здібностей студентів, активізації пізнавальної активності та самостійності, розвитку творчих здібностей, комунікативних вмінь, тобто сприяє створенню фундаменту для набуття фахових компетенцій, здатності до подальшої продуктивної професійної діяльності.

Література:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України: ОПП підготовки молодшого спеціаліста галузі знань 0517 «Харчова промисловість та переробка с/г продукції» напряму підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія», спеціальності 5.05170101 «Виробництво харчової продукції», чинний від 7.05.2014 (наказ МОНУ №557).
2. Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю., Гурін Р.С. та ін. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник за ред. З.Н. Курлянд. – К.: знання, 2012. – 390 с.
3. Постанова КМУ від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)
4. Соляр Л.В., Бережна Г.М. «Реалізація міждисциплінарних зв'язків при вивченні спеціальних дисциплін спеціальності «Виробництво харчової продукції». Стаття [текст].

УДК 378.124.92

МИРОНЧУК Н. М.,
канд. пед. наук, доцент, член-кор. АМСКП,
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ПРАЦІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ САМООРГАНІЗАЦІЇ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті названі вектори діяльності викладача вищої школи та визначено специфічні особливості його професійної діяльності, якими обумовлюється необхідність самоорганізації їхньої праці.

Ключові слова: вектори професійної діяльності викладача, самоорганізація, самоорганізація професійної діяльності.

В статье названы векторы деятельности преподавателя высшей школы и определены специфические особенности его профессиональной деятельности, которыми обуславливается необходимость самоорганизации их труда.

Ключевые слова: векторы профессиональной деятельности преподавателя, самоорганизация, самоорганизация профессиональной деятельности.

The article presents the vectors of activity of the teacher of high school, named features of its professional activities that involve their ability to self-organize their work.

Keywords: vectors professional activity of the teacher of high school, self-organization, self-organization of professional activities.

Сучасний стан розвитку професійної педагогічної вищої освіти відбувається під впливом багатьох чинників, серед яких: євроінтеграційні процеси, швидкий розвиток інформаційного простору, науково-технічний прогрес, динамічні зміни ринку праці,

інтелектуалізація діяльності особистості; підвищений запит на конкурентоспроможного фахівця, здатного швидко адаптуватися у професійному середовищі, та інші. Нагальною потребою суспільного розвитку в контексті швидких змін техніки і технологій є освіта особистості упродовж життя. З огляду на це, актуалізується потреба у підготовці майбутнього викладача як цілісної особистості, зі сформованим ціннісним ставленням до професійної діяльності та відповідними професійними й особистісними якостями, здатної в умовах зниження затрат часу і зусиль здійснювати ефективну професійну діяльність.

Теоретичним та практичним підґрунтям розробки проблеми самоорганізації особистості викладача у професійно-педагогічній діяльності слугують наукові розвідки щодо професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.); професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і фахової майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Лозова, І. Мороз, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.); теорії саморегуляції й рефлексивного ставлення особистості до дійсності (Г. Вайзер, І. Можаровський); зарубіжні та вітчизняні теорії планування й організації часу і тайм-менеджменту (Г. Архангельський, Д. Моргенстерн, Ю. Васильченко, П. Друкер та ін.).

Певні аспекти самоорганізації педагогічної праці вчителя розкривають у своїх дисертаційних роботах О. Демченко, Н. Дуднік, Т. Новаченко, Н. Попова, однак відсутні цілісні дослідження щодо педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності з урахуванням її специфіки та особливостей, окремі характеристики яких маємо за мету окреслити в нашій статті.

Беззаперечно, що людина не пасивний об'єкт, а суб'єкт, здатний контролювати оточення й активно створювати власне соціальне середовище спільно з іншими суб'єктами. Активне ставлення людини до світу, спрямоване на його пізнання і цілеспрямоване перетворення, визначає діяльність, що, як філософська категорія, означає спосіб існування людини і суспільства.

У психологічному контексті діяльність людини – це свідомо активність, яка виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети [4, с. 342]. Взаємодіючи із середовищем, особистість ставить перед собою мету, мотивує її, обирає способи її здійснення, виявляє фізичну та розумову активність у досягненні поставленої мети. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її удосконалення.

Людська діяльність за своєю суттю є соціальною – вона сформувалася історично, у процесі праці. З-поміж інших видів діяльності, що пов'язані з працею, функціонують як різновид праці, виступають як її передумова, умова чи наслідок, трудова діяльність є провідною.

Як зазначає В. Рибалка, трудова діяльність повинна мати оптимальну соціальну організацію, зовнішнє управління та самоуправління [8, с. 23].

Людина – суб'єкт професійної діяльності. Професія як особливий соціальний інститут зобов'язує працівника до виконання конкретних професійних та соціальних функцій, визначає нормативи поведінки у професійній діяльності. У масовій та індивідуальній свідомості зростає цінність професії як фактора життєвого успіху та благополуччя, який залежить від гармонійного поєднання функціонально-інструментальних, соціальних та особистісно-психологічних аспектів.

Будь-яка програма життєдіяльності людини створює початкові умови, задає вихідні орієнтири, які, вступаючи у складний зв'язок із ментальними, психологічними, емоційними структурами особистості, активізують та скеровують процес її самоорганізації. Непередбачуваність життєвих ситуацій вимагає від особи прояву креативності в її життєдіяльності. Здатність останньої виходити за межі засвоєних патернів свідчить про її активне залучення до процесу самоорганізації, постійний взаємоперехід від хаосу до порядку [9, с. 87].

Діяльність викладача вищого навчального закладу – це складна за своєю психічною сутністю праця, яка потребує від педагога чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань (вікової психології, теорії й практики навчання і виховання), стійких інтересів та сформованості відповідних особистісних і професійних якостей. Це динамічна система, яка має специфічну структуру з багаточисельними елементами: гностичним, проєктивним, конструктивним, організаційним, комунікативним.

За оцінкою С. Вітвицької [3, с.45], професійна діяльність викладача вищого навчального закладу має специфіку, яка вимагає: 1) наявності у викладача сукупності певних фізичних та інтелектуальних сил і здібностей, завдяки яким він успішно провадить доцільну діяльність щодо виховання і навчання (серед таких найважливішими є *організаторські* здібності); 2) врахування своєрідності об'єкта педагогічної праці, який водночас є суб'єктом цієї діяльності (активність суб'єктів педагогічної праці багато в чому визначається рівнем їх *організаційних* знань та вмінь); 3) зважання на своєрідність засобів праці викладача, значна частина яких – духовні; 4) врахування специфіки взаємозв'язку між підсистемами: інтелектуальні та фізичні сили педагога, сукупність певних об'єктів праці, сукупність засобів і структури діяльності.

Варто вказати, що серед основних обов'язків викладача вищого навчального закладу є викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадження наукової діяльності, підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації, що вимагає здатності до самоорганізації. Окрім названих, діяльність викладача вищого навчального закладу має й інші сфери застосування.

Окреслимо *вектори професійної діяльності* викладача вищої школи: 1) навчально-педагогічна діяльність (викладання); 2) методична діяльність; 3) організаційна робота; 4) виховна робота; 5) наукова діяльність – зміст діяльності визначено Наказом МОН України N 450 від 07.08.2002 [6]; 6) громадсько-педагогічна діяльність (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядуванні, волонтерство, громадські доручення); 7) академічна мобільність (викладання в інших навчальних закладах; читання лекцій для різних категорій педагогічних працівників; викладання в закордонних навчальних закладах); 8) стажування [5; 7]; 9) аналітико-оцінна діяльність (критичне осмислення власної професійної діяльності, аналіз її ефективності; надання звітності щодо різних видів виконуваної діяльності); 10) професійне самоудосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток).

Праця викладача вищого навчального закладу вміщує *нормовані та ненормовані за часом види діяльності*. Законом України “Про вищу освіту” (2014 р., ст. 56) визначено тривалість робочого часу викладача вищого навчального закладу, яка становить 36 годин. При цьому робочий час науково-педагогічного працівника включає час виконання ним навчальної, методичної, наукової, організаційної роботи та інших трудових обов'язків. Так аудиторна робота (читання лекцій, проведення практичних, семінарських, лабораторних занять) є нормованим видом діяльності. Однак, варто зазначити, що, порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників, викладач працює не завжди за сталим розкладом, у нього з'являється додаткове навантаження під час сесій для студентів заочної форми навчання, або ж у вихідні. В умовах такої діяльності викладач повинен бути здатним швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у нештатних ситуаціях, зберігаючи при цьому витримку і самовладання.

Істотна частина часу викладача відводиться для здійснення ним позааудиторної роботи, яка не є нормованою: підготовка навчально-методичних комплексів дисциплін (розробка програм, інструктивно-методичних матеріалів, засобів діагностики та контролю тощо), структурування посібників, робота в бібліотеці, консультування студентів, підготовка й участь у конференціях та інше.

Особливістю праці викладача вищого навчального закладу є також *відносно високий ступінь свободи*, що зумовлюється відсутністю щоденного контролю керівництвом,

тривалістю щорічної професійної відпустки, правом на творчіканікули для здійснення наукової діяльності.

Неодмінною умовою професійної діяльності викладача вищого навчального закладу є наукова діяльність і спілкування. Система наукових комунікацій та теоретико-практичне вивчення питань, які знаходяться в межах його наукових інтересів, дають викладачеві знання щодо кола дослідників даної проблеми, її критичного аналізу, наявних розробок й створюють передумови для її більш глибокого вивчення. Як відомо, викладач вищого навчального закладу повинен використовувати у процесі навчання студентів (при читанні лекцій, проведенні практично-лабораторних занять, організації пошукової роботи студентів та ін.) висновки власної науково-дослідницької діяльності, що потребує значних затрат часу, й, з огляду на це, сформованого на належному рівні уміння викладача спланувати й організувати таку діяльність.

Періодично, раз у п'ять років, викладач проходить стажування, яке може здійснюватися у формах довгострокового та короткострокового навчання [5; 7], що, в свою чергу, вимагає мобілізації сил викладача на оволодіння, оновлення та поглиблення різних видів знань, розподілу зусиль для якісного виконання професійних обов'язків і підвищення кваліфікації, організованості, відповідальності, мобільної активності тощо.

Отже, *особливостями праці викладача* у вищому навчальному закладі є такі: ненормованість за часом видів діяльності; відносно високий ступінь академічної свободи; фактор раптовості (незаплановані консультації, заняття, сесії в студентів заочної форми навчання, додаткові види діяльності); висока інтенсивність комунікативної діяльності; тривале інтелектуальне напруження, активна мобільність.

Затаких умов професійної діяльності потенціал викладача вищого навчального закладу має характеризуватися не лише високим рівнем загального розвитку (інформаційна компетентність щодо сучасних економічних та соціальних змін, науково-філософський світогляд, сформованість педагогічної культури, глибокі знання, ерудованість, творче ставлення до професійної діяльності, здатність до саморозвитку та самоудосконалення); професійно-гуманістичним спрямуванням (ціннісне ставлення до професії й суб'єктів навчання, повага до колег, прагнення до підвищення знань, потреба творчої діяльності), а й сформованістю професійно важливих якостей (педагогічні здібності, високий рівень самодисципліни, організованість, відповідальність) та *професійною ефективністю діяльності*, які вимагають високої *здатності до самоорганізації* професійної діяльності, психологічної гнучкості.

Як засвідчує аналіз наукової літератури [1, с. 311; 9, с.75], самоорганізація– діяльність і здібності особистості, пов'язані з умінням організувати себе. Вона проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку.

Самоорганізація дозволяє майбутньому викладачу вищої школи усвідомити цільові орієнтири професійного становлення; здійснювати взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу; моделювати, конструювати та корегувати професійну діяльність; формувати перспективи саморозвитку.

Підготовка майбутніх викладачів до самоорганізації професійної діяльності базується на загальнопедагогічних та специфічних принципах. Поміж загальнопедагогічних принципів виокремимо такі: цілісності та безперервності педагогічного процесу; гуманістичної спрямованості; суб'єктності; соціально-особистісного розвитку; зв'язку теорії з практикою та ін. Специфічними для професійної педагогічної діяльності в умовах самоорганізації є:

принцип самодетермінації – самовизначення людиною власної поведінки, свободи волі, внутрішньої мотивації в різноманітних ситуаціях професійної діяльності; *принцип самоактуалізації досвіду* – використання індивідуального досвіду особистості й за потреби – швидка організованість щодо здобуття необхідних знань; *принцип самокорекції* – усвідомлення специфіки ситуації та власного досвіду й подолання стереотипного розуміння себе як джерела знань та встановлення динамічної рівноваги власної особистості та

професійної діяльності; *принцип самоорганізації життєвого часу* – усвідомлення власних цілей та планування шляхів їх досягнення; раціональний розподіл часу для різних видів діяльності задля подолання монотонності та рутинності повсякдення; *принцип розвитку креативного мислення* – створення альтернативних шляхів здійснення професійної діяльності, безпосереднє прийняття нестандартних, творчих рішень, подолання невизначеності ситуацій.

Однією з першочергових проблем підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації професійної діяльності, як сучасної вищої освіти загалом, є проблема відбору змісту, який має відображати всі особливості праці майбутнього викладача ВНЗ. Відбір змісту вищої освіти має ґрунтуватися на загальнодидактичних принципах (науковості, наочності, доступності тощо), що покликані регулювати як процес відбору і конструювання професійної освіти, так і вибору форм і методів організації навчальної діяльності.

Формування висококваліфікованого фахівця, творчої особистості відбувається за умов надання майбутньому викладачеві можливостей для самореалізації, самоорганізації, самовиховання та самовдосконалення, що відбувається у процесі активного навчання, де “задається “простір” можливих цілей діяльності й шляхів їх досягнення, із яких студент обирає ті, які найбільше відповідають його індивідуальності” [2, с. 29]. З цією метою вартими уваги є такі методи навчальної діяльності, як організаційно-діяльнісна гра, самопроєтування фахового розвитку, рольова перспектива, рольова стратегія, проєктна діяльність, заповнення карт часу, щоденників рефлексивного самоаналізу, журналів планування і т.п.

Отже, підготовка майбутніх викладачів вищого навчального закладу до самоорганізації у професійній діяльності має здійснюватися з урахуванням специфіки, векторів і особливостей змісту праці викладача вищої школи та в умовах застосування активних форм і методів навчання, де визначаються можливі цілі діяльності та шляхи їх досягнення.

На діяльність майбутнього викладача вищого навчального закладу впливає освітньо-професійне середовище, яке включає різні види умов, засобів змісту освіти для забезпечення продуктивної діяльності й розвитку суб’єктів навчання, що має бути предметом розгляду наступних наших публікацій.

Література

1. Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / Бродовська В.Й., Грушевський В.О., Патрик І.П. – К. : ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. / С.С.Вітвицька. – Житомир, 2003. – 232 с.
4. Максименко С.Д. Общая психология : учеб. пособ. / С.Д. Максименко. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 2000. – 528 с.
5. Мирончук Н.М. Стажування як форма підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників / Мирончук Н.М. // Андрагогічний вісник. – 2013. – Випуск 4. – С. 64-69
6. Перелік основних видів роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів / Наказ МОН України N 450 від 07.08.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0701-02>
7. Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів / Наказ МОН молоді спорт № 48 від 24.01.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/35452/
8. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості : від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ін-т обдарованої дитини, 2014. – 220 с.
9. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Ін-т обдаров. дитини, 2014. – 348 с.

УДК 371.4

ПАВЛЕНКО В.В.,
канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті визначено структурно-компонентний склад креативності молодшого школяра: креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність. Проаналізовані педагогічні умови для всебічного розвитку учнів та розкриття їх нахилів і здібностей. У результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено напрями розвитку креативності учнів.

Ключові слова: креативність, розвиток, педагогічні умови, креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність.

В статье определено структурно-компонентный состав креативности младшего школьника: креативное мышление, креативное воображение, креативная грамотность. Проанализированы педагогические условия для всестороннего развития учащихся и раскрытия их склонностей и способностей. В результате анализа основных педагогических подходов выявлены направления развития креативности учащихся.

Ключевые слова: креативность, развитие, педагогические условия, креативное мышление, креативное воображение, креативная грамотность.

The article deals with the compositional analysis of pupils' creative abilities, such as creative thinking, creative fantasy and creative literacy. The research analyzes the pedagogic conditions for balanced growth of pupils and revealing their academic abilities. Based on the analysis of the main pedagogical approaches the article determines the directions development of the junior pupils' creativity.

Keywords: creativity, development, pedagogic conditions, creative thinking, creative fantasy, creative literacy.

Орієнтація школи на формування в учнів репродуктивної діяльності часто призводить до того, що більшість випускників, які на «відмінно» засвоїли зміст шкільної програми, не вміють використовувати отримані у школі знання під час розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Як наслідок, на сучасному етапі життя суспільства особливого значення набуває завдання розвитку креативності учнів у школах, яке необхідно вирішувати шляхом розробки науково обґрунтованих методик, програм або моделей.

Соціальний запит на креативну особистість відображений у законодавчих актах із проблем освіти, в яких наголошується на перспективах формування неповторної унікальної людини, що здатна творити. Як зазначається в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, галузевих стандартах вищої освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та інших державних документах, освіта повинна забезпечувати формування в дітей і молоді не лише системи знань, наукового світогляду, а й розвиток їхньої креативності, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації школярів. Розвиток креативності особистості є пріоритетним напрямом сучасної освіти.

Зміст Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальних програм галузей освіти не передбачає вивчення основ творчої діяльності. Проте найвищий рівень (творчий) дванадцятибальної системи оцінювання діяльності учнів вимагає визначення конкретних орієнтирів, шляхів дослідження динаміки якісних змін в оволодінні відповідними вміннями, які б були фактом опанування школярами креативно-практичними діями.

Із урахуванням підходу вчених (В. Клименко, І. Лернер, В. Сухомлинський, Н. Юхимчук та інші) визначено, що повноцінний розвиток креативності необхідно розпочинати з молодшого шкільного віку, оскільки саме цей віковий період є сенситивним для їхнього розвитку.

Мета статті—визначити структурно-компонентний склад креативності молодших школярів. Проаналізувати педагогічні умови: внутрішні та зовнішні.

Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку креативності, адже початок системної навчально-виховної діяльності є оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення та дій ще не стали домінуючими, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних мисленневих операцій і форм поведінки, які вимагають творчої діяльності.

Навчання творчо діяти для молодшого школяра аналогічне навчанню читати, писати, рахувати. Готовність учнів до пошуку нового, невідомого, бажання діяти, висока адаптивність віднаходять підтвердження в технологіях: розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков) творчої самореалізації особистості (І. Волков, Є. Ільїн), проектної (Дж. Дьюї), інтерактивної (О. Пометун).

Розвиток креативності учнів відбувається на всіх етапах шкільного навчання, разом з тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки у початковій школі діти опановують способами навчальної діяльності, прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі. Розвитку креативності особистості у процесі навчання сприяють властиві молодшим школярам відкритість до всього нового, допитливість, емоційність, цілісність сприйняття, яскрава уява, образність мислення, активне ставлення до дійсності, що їх оточує.

Молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку креативності учнів, оскільки є періодом бурхливих процесів перетворень у фізіології й психіці особистості [3]. Ключова роль у розвитку креативності молодших школярів належить школі й учителям початкових класів.

Концепція креативної освіти стала предметом дослідження таких учених, як О. Антонова, С. Сисоєва, А. Сологуб, А. Хуторський. Ефективному розвитку особистості сприяє навчальна діяльність (В. Рогозіна, В. Богоявленська, К. Платонов, В. Глухова, А. Петровський та ін.). Навчальні завдання як дидактичний засіб засвоєння знань займають чільне місце в колі наукових інтересів Н. Бібік, М. Вашуленка, В. Давидова, О. Савченко, О. Умана. Сучасним педагогічним технологіям присвячено наукові праці О. Пометун, Г. Селевка, В. Чайки та ін.

Проблема розвитку креативності молодших школярів торкається величезного спектру питань, що пов'язані з феноменом розвитку особистості. Проведений аналіз засвідчує, що креативність й творча діяльність є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. У навчальному процесі творча діяльність учнів виступає як організована вчителем навчально-творча або творчо-пізнавальна діяльність. Креативність молодшого школяра є складним синтетичним поняттям. Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності.

Креативність молодшого школяра, за визначенням Т. Воробйової, – це загальна характеристика особистості учня, яка виявляється, передусім, у навчально-пізнавальній діяльності й зумовлює творчу спрямованість дитини, її здатність до самостійного вибору оптимального та оригінального шляху вирішення навчальних завдань, створення нових ідей, продуктів, новизна яких може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною [2, с. 6].

Ядро креативності учня початкової школи утворюють креативні здібності, які є складовою загальних здібностей особистості й виявляються у творчому підході до навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальної активності, критичності тощо.

Під **креативними здібностями молодшого школяра** розуміємо комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність. Вони розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності.

Аналіз значної кількості джерел свідчить, що під здібностями розуміють синтез властивостей, що зумовлюють успішне виконання нею діяльності, зокрема креативної. Вони розвиваються на основі вроджених задатків індивіда у певному освітньому середовищі [4, с.7].

У структурі креативних здібностей учні виділяють такі компоненти: дивергентне мислення (Г. Альтшуллер, Дж. Гільфорд, В. Моляко, Г. Терехова); здатність генерувати велику кількість ідей (Н. Баришева, Дж. Гілфорд); творчу мотивацію (О. Матюшкін, Л. Пузеп); натхнення (В. Роменець); володіння прийомами творчості (Г. Терехова, С. Гін) тощо.

Компонентний склад креативних здібностей у сучасній психолого-педагогічній літературі тлумачиться неоднозначно. На думку вчених основними креативними здібностями учнів, які можуть бути розвинені в процесі навчання є *креативний інтерес, креативне мислення, уява й інтуїція; енергопотенціал, психомоторика, мислення, уява та почуття* [9, с.1]. Т. Воробйова визначає компонентний склад креативних здібностей дітей початкової школи: *продуктивна уява, креативне мислення* (поєднання елементів творчого й критичного мислення), *інформаційна грамотність* [2, с.4].

Систематизація матеріалів досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних учених дала змогу визначити структурно-компонентний склад креативності учнів, які можуть бути оптимально розвинені в процесі навчання: **креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність**. Вони тісно пов'язані між собою і можуть розвиватися в процесі навчально-творчої діяльності одночасно.

Креативна уява є одним із найбільш важливих компонентів здібностей особистості, особливо в дитячому віці. Креативна уява визначається, насамперед, володінням такими вміннями, як створювати нові образи; встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами, поняттями тощо.

Креативне мислення визначає творчу спрямованість усіх видів діяльності учнів. Критичне мислення – здатність школяра аналізувати, оцінювати інформацію, самостійно обирати оптимальні шляхи вирішення завдань. Креативне мислення – це здатність до генерування нових і вдосконалення вже існуючих ідей, пошук альтернативних шляхів вирішення завдань.

Креативна грамотність полягає у володінні базовими прийомами пошуку, аналізу, продуктивного опрацювання інформації, від якої залежить ефективність творчої діяльності.

Для оптимального розвитку креативності слід створити умови. Створення даних умов залежить від учителя. Але роль учителя у даному процесі не обмежується лише створенням психологічного клімату. Вона полягає ще й у тому, щоб активно допомогти дитині у розвитку її креативності.

Поняття «умова» нами розглядається як необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє розвитку чомусь, у нашому дослідженні, розвитку креативності [1, с.1506].

Дж. Гілфорд твердить, що розвиток креативності стане можливим, якщо будуть створені такі основні умови: створювати сприятливу атмосферу для розвитку креативності; уникати критики дитини; сприяти вільному розвитку різноспрямованого мислення; збагачувати середовище дитини з різних, нових для неї, об'єктів для розвитку її цікавості; допомагати формулювати оригінальні ідеї; забезпечити можливість для використання нових ідей на практиці; показувати особистий приклад креативного підходу до вирішення проблеми; дозволяти дітям активно задавати питання [5, с.4].

Психолог В. Дружинін вважає, що для розвитку креативності необхідні такі умови: не обмежувати свободу поведінки; застосовувати форми, методи та прийоми для розвитку креативного мислення; створити умови, щоб наслідувати творчі взаємовідносини [8, с.25].

Саме в початковій школі мають бути створені сприятливі **умови** для всебічного розвитку учнів, розкриття їх нахилів і здібностей. Узагальнення результатів аналізу багатьох джерел дозволило визначити педагогічні умови, сприятливі для розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку.

Серед них **внутрішні умови**: психофізіологічні надбання (розвиток мовлення, сформованість наочно-образного, образно-схематичного, логічного мислення, достатній рівень розвитку творчої уяви, довільної уваги, образної та смислової пам'яті); соціальні надбання (готовність до впливів дорослих; засвоєння норм і правил поведінки; оволодіння

способами навчання, пізнання навколишнього світу); інтелектуальний, практичний та емоційний досвід.

Зовнішні умови: створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності молодших школярів; системне використання вчителем інтерактивних, пошукових і дослідницьких методів навчання; розвиток самостійності учнів у креативній діяльності; наслідування учнями креативної діяльності вчителя; соціальне оточення (сімейне).

Створення в класі *креативного освітнього середовища* передбачає: виховання в учнів поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості креативного розвитку. Результатом створення креативного освітнього середовища є розвиток особистісних якостей, необхідних для творчої діяльності учнів.

Істотною умовою розвитку креативності учні у навчально-виховному процесі є розвиток *самостійності*, оскільки творча діяльність людини передбачає самостійне створення нових, оригінальних продуктів.

Тим не менш, не кожен вид діяльності розвиває креативність. Когнітивна потреба реалізується у процесі розумової праці. Розумова робота на уроці відбувається без примусу, тобто з власних потреб учнів. Центральне місце в творчості слід надати самостійній продуктивній діяльності учнів, спрямованій на отримання нового результату. Щодо учнів початкових класів, то їх інноваційна діяльність повинна бути спрямована не стільки на технічні рішення, як на вирішення реального завдання: складання прикладів завдань, загадок; формулювання вихідної гіпотези; створення казки, метафори, прислів'я; розробка фізичної або навчальної гри; опис нових властивостей об'єкта та його практичного застосування; оцінка варіантів завдання; генерація шляхів вирішення технічних і соціальних проблем; виробництво іграшок, рукоділля, шкільних посібників і т.д. [10, с. 36].

Важливу роль у розвитку креативності у навчально-виховному процесі відіграє *наслідування* учнями креативної діяльності вчителя. Педагог повинен володіти такими креативними можливостями: креативною уявою й мисленням, розвиненими почуттями та високим рівнем працездатності.

Е. Торганс першим помітив, що причиною гальмування креативної діяльності учнів є неправильна позиція вчителя. Таким чином, він виробив вимоги щодо поведінки для вчителів, щоб вони могли допомогти дітям розвинути креативне мислення: відкритість запитань учнів. Учитель повинен слухати навіть дивні, на його думку, питання й адекватно реагувати на них; незвичайні ідеї, які виникають у ході заняття, вчитель повинен підтримати, не критикувати; давати дітям відчувати, що кожна ідея є важливою і цінною; час від часу не оцінювати, щоб не осуджувати роботу учнів, оскільки процес пошуку сприяє появі оригінальних ідей; оцінка ідеї повинна завжди бути обґрунтована. Учитель повинен точно визначити, що дана ідея є цікавою і що вона приносить позитивні наслідки [6, с.146].

Дотримання цих вимог у поєднанні з відповідною розвивальною атмосферою в класі, де вчитель є координатором уроку, готовий допомогти кожній дитині, - зміцнює віру в можливості учнів.

До складових креативного викладання відносимо: подача сучасного навчального матеріалу в широкому контексті, використання метафор, аналогій для встановлення міжпредметних зв'язків, часта зміна видів діяльності, варіювання темпу викладання, демонстрація впевненості, заохочення учнів до активної, емоційної взаємодії [7, с.9].

Учені надають перевагу демократичному типу викладання в порівнянні з авторитарним підходом до дитячих прагнень до знань. В умовах демократичного типу викладання діти частіше ставлять запитання вчителю, ніж при авторитарному типі. Не менш важливим є той факт, що створення сприятливого середовища для творчих дітей призводить до зміни соціального статусу учня і це дозволяє змінювати значення «градації» всіх учнів у класі, підвищити престиж креативного мислення, а це, в свою чергу, впливає на розвиток креативності усіх учнів.

На розвиток креативності дитини впливають *стилі сімейного виховання*. Похвала, особливо дуже часта, знижує якість і легкість мислення, знижує здатність дитини досягати

нових результатів. Надмірна допомога батьків при вирішенні будь-якої задачі, також знижує гнучкість мислення, що призводить до зниження прояву креативності.

Для підвищення ступеня прояву у дитини креативності необхідно батькам дати дитині можливість робити вибір самостійно (дати їй психологічну свободу), підвищувати її самооцінку, знижувати покарання за вчинки і всіляко підтримувати її дослідницьку активність. Креативність розвивається у дитини тоді, коли їй при вирішенні задачі не дають інструкції і зразка дій.

Креативність може не допомогти в досягненні результатів, якщо людина не має вольових якостей, внутрішньої витримки. Реалізована креативність є наслідком прояву сильних особистісних якостей, таких як уміння протистояти суспільству, домагатися реалізації поставленої мети і перемагати в боротьбі.

Також на розвиток і прояв креативності впливає сімейний фактор: порядок народження і число дітей у сім'ї. Первістки зазвичай інтелектуальні діти, а креативними стають останні, бо до первістка зазвичай пред'являється більша кількість вимог, і покладається відповідальність за реалізацію всіх батьківських очікувань. Але креативність первороджених дітей зростає, якщо потім йдуть діти протилежної статі або діти тієї ж статі, але з невеликою різницею у віці.

Також на прояв креативності впливає місце народження. Більш креативні люди народжувалися у великих містах, що пояснюється культурним середовищем мегаполісів, великою кількістю бібліотек, театрів, філармоній. У великих містах проживає велика кількість талановитих батьків, які приділяють велику кількість часу вихованню своїх дітей.

Зазвичай, креативні люди володіють високим інтелектом і готовністю до ризику, тобто креативна людина не боїться висловлювати свої ідеї вголос, і головною особливістю таких людей є оригінальність, але без прагнення підкреслити свою незвичність.

У результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено наступні напрями розвитку креативності молодших школярів: *у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін; за допомогою спеціальних програм; на заняттях, організованих у системі позаурочної діяльності.*

Не можемо заперечувати, що розвиток креативності учнів у процесі навчання нерозривно пов'язаний зі змістом навчальної програми. Розробники теорії навчання наголошують на основних правилах, які сприяють формуванню в класі атмосфери в класі креативного розвитку:

по-перше, вчитель повинен вчитися демонструвати дітям «живі думки». Він не виступає в якості передавача готової інформації, а як людина, яка знає, як здобуваються знання;

по-друге, діти не одержують знання в якості готового продукту, це відбувається через командне формулювання міркувань, на основі існуючих навичок, попереднього досвіду роботи з дітьми;

по-третє, основна мета уроків не знайти і вирішити певну кількість навчальних завдань, не гонити за високими показниками, а створення такої педагогічної ситуації, такої атмосфери, яка повинна сприяти створенню нової думки.

Основне завдання вчителя не «спілкуватися», «пояснити» і «показати», а організувати спільний пошук та рішення навчальних завдань. Ці умови вимагають від учителя навички викладання, вислуховування всіх бажаних учнів, здатності зрозуміти логіку міркувань учнів і знайти правильний вихід із навчальних ситуацій; аналізувати відповіді та пропозиції дітей і непомітно привести їх до істини.

Розвиток креативності учнів молодшого шкільного віку здійснюється на уроках й у процесі самостійних занять удома. Застосування різних типів уроків зумовлює етапність розвитку компонентів креативності. Урок розвитку креативності проходить декілька етапів: 1.Організаційний (творча зарядка). 2.Цільовий (постановка мети). 3.Проективний (розробка ідеї). 4.Практично-дієвий (виконання). 5.Оцінно-рефлексивний (оцінка нового продукту). 6.Самореалізація (застосування в дії).

Особливості психо-фізіологічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці дозволяють ефективно розвивати в неї креативність в процесі навчання в початковій школі. Тому предметом особливої уваги педагога сьогодні має бути використання в роботі таких форм, методів, прийомів та засобів навчання, що спрямовані на розвиток креативності особистості.

Гармонійність розвитку креативності забезпечується: підбором нових, оригінальних форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання, розробкою творчих індивідуальних завдань для учнів, які спрямовані на розвиток креативної уяви, креативного мислення та креативної грамотності.

Розвитку креативності сприяють такі **форми** організації навчально-пізнавальної діяльності: *загальні* (фронтальна, групова, парна, індивідуальна) та *конкретні* (урок, екскурсія, самостійна робота, домашнє завдання).

Ефективною формою занять з розвитку креативності молодших школярів є самостійна робота вдома. Їй слід приділяти особливу увагу для розвитку креативності. З цією метою розробляється зошит із творчими завданнями.

Важливим засобом розвитку креативності молодших школярів є інтеграція традиційного програмного навчального матеріалу й завдань із комплексом навчальних завдань креативного спрямування, стимулюючий вплив якого посилюється за допомогою **креативних методів**.

На уроках слід використовувати творчі індивідуальні завдання, які посилюють вплив на компоненти креативності. Комплексний вплив на розвиток усіх компонентів креативності забезпечується через використання методів: евристичного, дослідницького та методу проблемного викладу. Можемо виділити такі групи: 1) методи проблемного навчання – основою є створення проблемної ситуації, яка формує пізнавальну потребу молодших школярів, забезпечує необхідну спрямованість їх думок на розв'язання суперечливих даних; 2) методи продукування ідей (за концепцією М. Боден) – включають прийоми розвитку пошукового креативного мислення для розгляду ситуацій із різних точок зору (гра «Шість капелюхів мислення», реверсування тощо), для створення стимулювання більшої кількості ідей (мозковий штурм, творчий діапазон, банк ідей тощо); 3) розвивальні методи – спрямовані на розвиток аналітичних умінь (карти пам'яті, кейс-стаді тощо).

Отже, для розвитку креативності слід враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

Учням з *високим рівнем* розвитку креативності притаманні: висока працездатність; прояв власної ініціативності, максимальна самостійність під час вирішення творчих завдань; оригінальність ідей та творчих проєктів; довготривале утримання уваги; швидке та міцне засвоєння нового навчального матеріалу.

У молодших школярів із *середнім рівнем розвитком* креативності спостерігається середня працездатність; ініціативність після спонукання вчителя, короткочасне переключення уваги; під час вирішення завдань вони радяться з учителем, товаришами, батьками, поєднують продуктивну та творчу діяльність, фантазують, але в діях відсутній елемент новизни; вагаються при продукуванні нових ідей.

Дітям із *низьким рівнем* розвитку креативності властива: низька працездатність; безініціативність при висуненні ідей; розсіяна увага; репродуктивна діяльність; трудність під час засвоєння нового навчального матеріалу; копіювання ідей товаришів.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т.В. Бусел. – К.: – ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.В. Воробйова. – Тернопіль, 2014. –19 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С. Выготский. – М., 1991.
4. Габеркорн І.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.І. Габеркорн. – Херсон, 2013. –20 с.

5. Гатанов Ю.Б. (За методикою Дж Гілфорда і Дж. Рензулли) Курс розвитку творчого мислення: Перший рік навчання (для дітей 6-10 років). – СПб: ДП «Іматон», 1996. – 84 с.
6. Дослідження проблем психології творчості / за ред. Я.А. Пономарьова. – М.: Наука, 1983. – 234 с.
7. Каракатсаніс Т.В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.
8. Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект) // Проблеми виховання. – 2003. – №2. – С.21-35.
9. Серета І.О. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.О. Серета. – Тернопіль, 2011. – 18 с.
10. Чудновський В.Є. Обдарованість: дар чи випробування / В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич. – М: Знання, 1990. – 122 с.

УДК 371.035.3

ПОДОЛЯК В.О.,
канд. пед.наук, професор
м. Вінниця

ЕТАПИ (РІВНІ) УСВІДОМЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ СТАТИСТИК У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ, ЇХ ОЗНАЧЕННЯ ТА МОЖЛИВА ІНТЕГРАЦІЯ

У статті встановлено етапи (рівні) усвідомлення та застосування важливих статистик у педагогічних та психологічних дослідженнях, а також їх визначення і можлива інтеграція різних критеріях. Виявлено дванадцять етапів (рівнів) та необхідних статистик, їх критеріїв, у тому числі: застосування табулювання і представлення даних (I етап), мір центральної тенденції (II етап), заходів мінливості та їх застосування (III етап), нормального розподілу (IV етап), мір зв'язку (V етап), передбачення та оцінювання (VI етап), елементів теорії ймовірностей (VII етап), теоретичні розподіли для статистичних висновків (VIII етап), перевірка гіпотез (IX етап), однофакторний дисперсійний аналіз (X етап), двофакторний дисперсійний аналіз (XI етап) і планування експерименту (XII етап).

Ключові слова: статистика, етапи, міра центральної тенденції, дисперсійний аналіз, планування експерименту.

В статье установлены этапы (уровни) понимания и применения важных статистик у педагогических и психологических исследованиях, а также их определения и возможная интеграция различных критериях. Выявлено двенадцать этапов (уровней) необходимых статистик, их критериев, в том числе: применения табулирования и представления данных (I этап), мер центральной тенденции (II этап), мер изменчивости (III этап), нормального распределения (IV этап), мер связи (V этап), предвиденье и оценивание (VI этап), применения элементов теории вероятности (VII этап), теоретические распределения для статистических выводов (VIII этап), проверка гипотез (IX этап), однофакторный дисперсный анализ (X этап), двофакторной дисперсный анализ (XI этап) и планирования экспериментов (XII этап).

Ключевые слова: статистика, этапы, мера центральной тенденции, дисперсионный анализ, планирование эксперимента.

Відомо, що у природі і суспільстві існує низка фактів, явищ і процесів, які керуються статистичними законами і закономірностями при різних видах людської діяльності, у першу чергу – наукової, оскільки вона оперує лише науковими фактами.

Оскільки науковий факт є методологічною основою будь-якого дослідження, то підтвердження його існування нерідко вимагає математичного обґрунтування шляхом доведення статистичних гіпотез, зокрема на завершальному етапі експерименту [1;2;3;5].

Проте, статистичні закономірності базуються на досить складному розгалуженому математичному апараті, тобто потребують певних знань з математичної статистики, зокрема використання низки статистик для доведення висунутих гіпотез.

Тому в окремих дослідників, особливо наук гуманітарного профілю, все вищезгадане викликає певні труднощі, зокрема у педагогіці, психології, соціології, методиках різних навчальних дисциплін, а також при написанні наукових статей, дипломних і магістерських робіт, дисертацій тощо.

Крім того, у науковій діяльності в наш час широко використовується комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням для доведення статистичних гіпотез, що значно спрощує застосування певних статистик і може привести до формального, несвідомого трактування результатів дослідження, недостатньої їх достовірності і сумнівних висновків.

Варто зазначити, що побудова математичних моделей імовірнісних понять та відношень для статистичних характеристик явищ і процесів може здійснюватись лише при певних умовах, які забезпечать ізоморфне відображення реальних загальних властивостей і зв'язків відповідних явищ і процесів.

До таких умов, які гарантовано забезпечать результати застосування математичних статистик у науковому дослідженні, належать гранична теорема імовірностей в групах у вигляді «закону великих чисел», «центрального граничного теорема» та масовості явищ.

Зокрема, теорема «Закону великих чисел» показує, що для незалежних подій при великому числі однорідних дослідів відносна частота подій наближається до її імовірності (теорема Бернуллі); середнє арифметичне спостережуваних значень випадкової величини наближається до її математичного очікування (теорема Чебишева); середнє арифметичне кількох спостережуваних значень кількох випадкових величин наближається до середнього арифметичного їх математичних очікувань (теорема Маркова).

«Центральні граничні теореми» стосуються розподілу значень випадкових величин при масовості явищ другого типу, тобто, коли випадкові коливання є дією множини різноманітних незалежних причин, кожна з яких окремо продукує порівняно невеликі відхилення досягне величини від середнього значення, при цьому сумарні виміри результуючих величин підпорядковані визначеним закономірностям, які відображені нормальним законом.

Граничні теореми теорії імовірностей свідчать, що конкретні особливості кожного окремого випадкового явища майже не впливають на середні результати маси цих явищ; випадкові відхилення від середнього обов'язково в кожному окремому явищі, в масі взаємно поглинаються, нівелюються, вирівнюються [2, с. 39-43].

Як зазначалося, названі теореми вказують на певні умови, при яких різні статистики випадкових явищ або закони їх розподілу наближаються до деяких постійних величин або функцій і тому можуть бути відображені окремими моделями для подальшого дослідження.

Нагадаємо, що основною умовою є масовість явищ, а саме виконання великої кількості дослідів або формування під впливом великого числа поєднаних випадкових впливів, які породжують нову випадкову величину, що підлягає певному закону.

Науковці виділяють систему математичних статистик, яка гарантовано забезпечує достовірність одержаних результатів шляхом експериментів, зокрема табулювання, міри центральної тенденції, міри мінливості, нормальний розподіл, міри зв'язку, передбачення і оцінювання, елементи теорії імовірностей, теоретичні розподіли для статистичних висновків, перевірку гіпотез, одно- та двофакторний дисперсійний аналіз та планування експерименту [2, 495с.].

Застосування табулювання та представлення даних. I етап (рівень). Табулювання – це підрахунок для кожної оцінки проти розряду, в який вона попадає [2, с. 30-42].

1.1. Квантілі. *Квантіль* – це точка на числовій шкалі, яка ґрунтується на групі спостережень. Квантіль ділить сукупність спостережень на дві групи з відомими пропорціями в кожній з них.

1.2. Процентілі. *Простий процентіль* – це точка, нижче якої лежить P -процентів оцінок.

1.3. Графіки (прості і складні). *Графік* – це ефективний наочний засіб виявлення точки зору. Це зображення результатів дослідження на будь-якому малюнку чи діаграмі з

метою привернути увагу читача. Розглядають більше 15-ти різних графіків чи діаграм [2, с. 42-43].

1.3.1. Гістограма, або стовпчикова діаграма, - це послідовність стовпчиків, кожен з яких опирається на один розрядний інтервал, а його висота відображає число випадків або частоту в цьому розряді.

1.3.2. Полігон розподілу – це гістограма, кожен стовпчик якої закінчується точкою над серединою свого розрядного інтервалу на тій же висоті. Ці точки з'єднуються відрізками прямих [2, с. 42-57].

Застосування мір центральної тенденції. II етап (рівень).

2.1. Мода – це таке значення в більшості спостережень, яке зустрічається найбільш часто.

2.2. Медіана (50-й процентиль в групі даних) – це значення, яке ділить впорядковану множину даних навпіл так, що одна половина стає більше медіани, а друга – менше.

2.3. Середнє (арифметичне, геометричне, гармонійне):

2.3.1. Середнє арифметичне – це середнє сукупності визначеної кількості об'єктів, яке визначається сумою одержаних значень, поділеною на кількість об'єктів (X).

2.3.2. Середнє геометричне - це середнє сукупності визначеної кількості об'єктів, яке визначається n -ним коренем з добутку одержаних значень (gm).

2.3.3. Середнє гармонійне – міра, яка використовується для усереднення групи відношень і визначається діленням кількості позитивних значень на суму обернених величин кожного значення (hm).

Міри мінливості та їх застосування. III етап (рівень).

3.1. Розмах – відстань, яка вимірюється на числовій шкалі, в межах якої змінюються оцінки (D і Q).

3.1.1. Виключальний розмах – це різниця максимального і мінімального значень в групі.

3.1.2. Включальний розмах – це різниця між встановленою верхньою границею інтервалу, який містить максимальне значення, і встановленою нижньою границею інтервалу, що містить мінімальне значення.

3.2. Дисперсія – це міра варіації, яка визначається величиною суми квадратів двох сукупностей, різних за об'ємом і поділена на кількість вимірів без одиниці (S^2).

3.3. Стандартне відхилення – це міра мінливості, яка визначається як позитивне значення квадратного кореня з дисперсії (S).

3.4. Середнє відхилення – це міра мінливості, яка визначається діленням суми модулів відхилення кожного значення на кількість відхилень (MD).

Застосування нормального розподілу. IV етап (рівень).

4.1. Крива нормального розподілу – це симетрична дзвіноподібна крива, яка характеризується числами μ і σ , причому $\mu = 0$ і $\sigma = 1$ (μ - відповідає середньому розподілу частот великої вибірки, а σ – стандартному відхиленню цього ж розподілу).

4.2. Стандарт розподілу одномірний – одиничний нормальний розподіл значень x , який визначається різницею $x - \mu$, поділеною на $\sigma(z)$.

4.3. Двомірний нормальний розподіл – це розподіл, який має такі характеристики:

1. Розподіл значень X без врахування значень Y , яким вони відповідають є нормальний розподіл.

2. Розподіл значень Y без врахування значень X , яким вони відповідають є нормальний розподіл.

3. Для кожного фіксованого значення X , скажімо X_1 , значення Y для об'єктів, що мають X_1 , дають нормальний розподіл з дисперсією $\sigma_{y,x}^2$.

4. Середні значення Y для кожного окремого значення X лягають на пряму.

Застосування мір зв'язку (r_{xy}). V етап (рівень).

5.1. Коефіцієнт кореляції Пірсона r_{xy} (добуток моментів) позбавляє міру зв'язку від впливу стандартних відхилень двох груп значень, треба тільки розділити коваріацію S_{xy} на S_x і S_y , в результаті чого отримуємо міру зв'язку x і y . Позначення r походить від слова «регресія».

5.2. Інтерпретація r_{xy} полягає у причинності і кореляції, ідентичних групах з різними середніми, не лінійності і формах маргінальних розподілів змінних [2, с. 113-117].

5.3. Дисперсія суми і різниці змінних

5.3.1. Дисперсія суми $X + Y$, де кожна із n сум, що дорівнює $X_i + Y_i$, має значення:

$$S_{x+y}^2 = \frac{\sum_i^n [(x_i + y_i) - (\bar{x} + \bar{y})]^2}{n-1}.$$

Члени в квадратних дужках рівняння можна переставити: $S_{x+y}^2 = \frac{\sum_i^n [(x_i - \bar{x}) + (y_i - \bar{y})]^2}{n-1}$.

Якщо розкрити вираз в квадратних дужках в чисельнику рівняння, то будемо мати:

$$S_{x+y}^2 = \frac{\sum_i^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1} + \frac{2\sum_i^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n-1} + \frac{\sum_i^n (y_i - \bar{y})^2}{n-1}.$$

При цьому перший і останній члени правої частини цього рівняння є відповідно S_x^2 і S_y^2 .

Середній член дорівнює двом коваріаціям S_{xy} .

Таким чином, $S_{x+y}^2 = S_x^2 + S_y^2 + 2S_{xy}$.

Очевидно, що $S_{xy} = r_{xy}S_xS_y$. Тому заміна S_{xy} на еквівалентний вираз дасть:

$$S_{x+y}^2 = S_x^2 + S_y^2 + 2r_{xy}S_xS_y.$$

Ці рівняння пов'язують дисперсію суми двох множин значень з дисперсією кожної множини та їх коваріацією. Важливий особливий випадок рівняння, коли X і Y не корельовано, тобто $r_{xy} = 0$. Якщо це справедливо, то $S_{x+y}^2 = S_x^2 + S_y^2$.

5.3.2. Дисперсія різниці між значеннями X і Y дорівнює дисперсії X плюс дисперсія Y мінус подвоєна коваріація X і Y (або подвоєна похідна r_{xy} на S_x і S_y) [1, с. 119], або

$$S_{x-y}^2 = \frac{\sum_i^n [(x_i - y_i) - (\bar{x} - \bar{y})]^2}{n-1} = \frac{\sum_i^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1} + \frac{2\sum_i^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n-1} + \frac{\sum_i^n (y_i - \bar{y})^2}{n-1} = S_x^2 + S_y^2 - 2S_{xy} = S_x^2 + S_y^2 - 2r_{xy}S_xS_y$$

Визначення передбачення і оцінювання. VI етап (рівень).

6.1. Передбачення – це рівняння, за допомогою якого визначають значення b_1 і b_0 як різницю квадратів між Y_i і \bar{Y}_i і визначаються: $b_1 = \frac{n\sum_{i=1}^n x_i y_i - (\sum_{i=1}^n x_i)(\sum_{i=1}^n y_i)}{n\sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2}$; $b_0 = \bar{Y} - b_1\bar{X}$; $Y_i = b_1X_i + b_0$; $\bar{Y}_i = b_1X_i + b_0$ [2, с. 126-128].

6.1.1. Зв'язки b_1 і b_0 , де b_1 дорівнює коваріації X і Y , поділеній на дисперсію X : $b_1 = \frac{S_{xy}}{S_x^2}$. Якщо X і Y мають однакову дисперсію, то b_1 дорівнює r_{xy} : $r_{xy} \frac{S_y}{S_x} = r_{xy} = b_1$, причому b_1 не може бути більше, ніж $\frac{S_y}{S_x}$. Константа b_0 при оцінюванні Z_y по \bar{Z}_x дорівнює: $b_0 = Z_y - b_1Z_x = 0 - b_1 \cdot 0 = 0$.

6.1.2. Вимір нелінійних зв'язків (η^2). Міра лінійного чи нелінійного зв'язку X і Y позначається η^2 і називається кореляційним відношенням. Кореляційне відношення визначається так: $\eta_{y,x}^2 = 1 - \frac{SS_{\text{випадк}}}{SS_{\text{загальна}}}$, де $SS_{\text{загальна}} = \sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2$, тобто сума квадратів відхилень кожного значення Y від середнього всіх n значень Y [2, с. 139].

6.3. Частка кореляції і часткова кореляція. Частка кореляції – це кореляція X з мірою знань $e_y - Z$, яка є властивістю вимірів, не пов'язаних з первинним виміром ($r = 0$), де X – це результат попередньої перевірки (коваріація), Y – результат вторинної перевірки. **Часткова кореляція** є узагальненням статистичної суті [2, с. 168].

6.4. Множинна кореляція і передбачення. Множинна кореляція характеризує множинне передбачення і оцінюється залежною змінною Y з незалежними змінними

X_1, X_2, \dots, X_m , m – кількість лінійних комбінацій. Визначається рівнянням, яке називається *множинною регресією*: $Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_mX_m$. Коефіцієнт множинної кореляції є особливим випадком критерію Пірсона і означає найкраще, або максимальне досягнення можливої позитивної кореляції між Y і комбінаціями X_1, X_2, \dots, X_m [2, с. 172].

Застосування елементів теорії імовірностей у педагогічному дослідженні. VII етап (рівень).

7.1. Імовірність події A , $P(A)$ – це відношення числа точок, що приводять до A , до загального числа точок при умові, що всі точки у вибірковому просторі рівно імовірні.

7.2. Біноміальний розподіл описує оцінку імовірності заданого числа успіхів. Незалежні випробування, які можуть відобразитися в одній з двох можливостей з постійною імовірністю, називаються випробуваннями Бернуллі, або біноміальними випробуваннями [2, с. 190].

7.3. Випадкові змінні (ВЗ). Випадковою змінною є така функція, що всі перші елементи є точками вибіркового простору. *Функцією* називається будь-яка множина упорядкованих пар елементів, при чому не існує двох пар, що мають однаковий перший елемент. *Дискретна ВЗ* – така, що може приймати тільки визначені значення на осі дійсних чисел.

7.4. Імовірність як площа. Імовірності значень, що зображуються, безперервних змінних, наприклад росту, зручно зображати за допомогою математичних кривих, відомих як розподіл імовірностей. Безперервна змінна (випадкова) може приймати таке значення, що площа між будь-якими двома значеннями змінної дорівнює імовірності того, що змінна буде приймати значення, що лежать між цими двома величинами. Результуючий графік називається функцією щільності імовірності.

7.5. Очікування і моменти. Моменти – це характеристики розподілів в термінах очікувань. Математичне очікування безперервної випадкової змінної χ є сума добутків, утворених шляхом множення кожного значення, яке може приймати χ , на ординату кривої функції щільності імовірностей над цим значенням. *Моменти* – це величини, що описують розподіл змінних. Перший момент випадкової змінної χ є μ , очікування X . Другий момент ВЗ $\chi \in E(\chi^2)$.

Теоретичні розподіли для статистичних висновків.

VIII етап (рівень).

8.1. Нормальний розподіл (НР) – це математична крива спеціального виду. НР є доволі точним визначенням частот розподілу значень при дії більшого числа різних змінних [2, с. 213].

Завдяки усередненню окремих значень, які розподілені не нормально, в багатьох випадках розподіл в середньому виявляється приблизно нормальним. Нормальний розподіл зручний у математичному відношенні. При отриманні виборок, в яких μ і σ оцінюються відомим шляхом, дві оцінки, отримані для повторення виборок, незалежні.

8.2. Розподіл хі-квадрат. Якщо після реєстрації багатьох тисяч значень χ_1^2 виконати вирівнювання полігону частот і підібрати такий масштаб ординати, щоб площа під кривою дорівнювала одиниці, то отримаємо графік розподілу хі-квадрат з одним ступенем вільності. Змінна хі-квадрат з n ступенями вільності χ_n^2 утворюється в результаті добутку квадратів n незалежних значень із нормального розподілу.

8.3. F-розподіл – випадкова величини, або F-відношення, яке являє собою χ^2 з 5-ма ступенями вільності: $F_{5,10} = \frac{\chi_5^2/5}{\chi_{10}^2/10}$, або в загальному вигляді при n_1 і n_2 ступенях вільності:

$$F_{n_1, n_2} = \frac{\chi_{n_1}^2/n_1}{\chi_{n_2}^2/n_2}.$$

8.4. t-розподіл – це відношення нормованого нормального розподілу і розподілу χ^2 з 10-ма ступенями вільності; Z – нормований нормальний розподіл; χ^2 – розподіл з n

ступенями вільностей [1, с. 212]: $t_{10} = \frac{z}{\sqrt{\chi_{10}^2/10}}$, або $t_n = \frac{z}{\sqrt{\chi_n^2/n}}$.

8.5. Оцінювання: генеральна сукупність, випадковий вибір, вибірковий розподіл. *Генеральна сукупність* – будь-яка велика (кінечна чи безкінечна) сукупність предметів, які ми бажаємо досліджувати, чи відносно яких ми збираємось робити висновки. *Вибірка* – це частина чи підмножина сукупності. *Випадкова вибірка* – це сукупність у всіх відношеннях випадкова. Важлива особливість випадкової вибірки полягає в тому, що можна визначити, яких типів непередбачуваності слід очікувати у великій серії чи великій групі випадкових виборок. *Вибірковий розподіл* – процес вилучення з деякої генеральної сукупності об'єму n однієї за одною і запису для кожного з них деякої оцінки, наприклад, вибіркового середнього \bar{X} [2, с. 217-220].

Перевірка гіпотез. IX етап (рівень).

9.1. Наукова гіпотеза – це припущення дослідника щодо вирішення тієї чи іншої проблеми. Це усвідомлене, обгрунтоване і перспективне припущення. Наукова гіпотеза формулюється як теорема.

9.2. Статистична гіпотеза (H) – це твердження відносно невідомого параметра.

9.3. Середнє значення сукупності (μ). ($\mu_1 - \mu_2$). Гіпотеза, яка перевіряється, полягає в тому, що середнє μ генеральної сукупності дорівнює деякому дійсному числу a . $H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$; $H_0: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$, де μ – сукупність; μ_1 – середня сукупність (однорідна); μ_2 – середня неоднорідна сукупність.

9.4. Дисперсія – це міра варіації, яка вимірюється величиною суми квадратів двох сукупностей, різних за об'ємом, і поділена на кількість вимірів без одиниці [2, с. 273]: $H_0: \sigma_x^2 = a$; $H_0: \sigma_x^2 \neq a$.

9.5. Висновки $\rho_1 - \rho_2(\rho)$ стосуються можливої різниці між кореляцією ρ_1 X і Y у першій сукупності і кореляцією тих самих двох змінних у другій сукупності [2, с. 283], де $\rho_1 - \rho_2$ – різниця між нульовою і альтернативною гіпотезою: $H_0: \rho_1 = \rho_2$; $H_1: \rho_1 \neq \rho_2$.

9.6. Висновки $P_1 - P_2(P)$ при незалежних вибірках: $H_0: P_1 = P_2$; $H_1: P_1 \neq P_2$. При залежних вибірках: $H_0: P_1 = P_2$; $H_1: P_1 \neq P_2$.

Однофакторний дисперсійний аналіз. X етап (рівень).

10.1. Модель для даних, або лінійна модель – це розкладання значення X_{ij} на суму членів, що мають для статистики визначену суть [2, с. 306].

10.2. Суми квадратів, які мають вигляд:

$$\sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{10} (X_{ij} - \bar{X}_{.j})^2 = \sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{10} [(\bar{X}_{.j} - \bar{X}_{..}) + (X_{ij} - \bar{X}_{.j})]^2$$

Величини в лівій частині рівняння називається *повною сумою квадратів*. Для повної множини чисел, отриманих в експерименті, сума квадратів відхилень кожного числа від загального середнього утворює повну суму квадратів: $SS_{\text{повн}} = SS_{\text{між}} + SS_{\text{всеред}}.$ Повна сума квадратів $SS_{\text{повн}}$ розкладається на 2 аддитивні компоненти, суму квадратів між групами $SS_{\text{між}}$ і суму квадратів всередині груп $SS_{\text{всеред}}$ [2, с. 309-311].

10.3. Нуль-гіпотеза – це гіпотеза, яка доводить істинність твердження, що $\bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2 = \bar{\mu}_3$ (середні сукупності).

10.4. Ступені вільності. Число ступенів вільності визначається як добуток $IJ(n-1)$, де I – середнє значення стовпчиків X_i ; J – це SS_w значення; n – кількість імовірностей [2, с. 372].

10.5. Середні квадрати. *Середнім квадратом (MS)* називається сума квадратів (SS), поділена на число ступенів вільності (df). Середній квадрат між $MS_{\text{між}}$ дорівнює відношенню вигляду $SS_{\text{між}}/df_{\text{між}}$. Середній квадрат всередині $MS_{\text{всеред}}$ дорівнює SS_w/df_w [2, с. 313-314].

10.6. F-критерій для нуль-гіпотези і його потужність. Потужністю конкретного F-критерію залежить від чотирьох величин: ступенів вільності «між» (n_1), «всередині» (n_2), величини φ , що є мірою ступеня нуль-гіпотези, і α – рівня значимості критерію [2, с. 340].

10.7. Методи вирахування різниці середніх значень. *T-метод* – це вирахування різниці середніх значень для побудови множини сумісних довірливих інтервалів. ***S-метод*** дозволяє побудувати довірливі інтервали, які розглядаються як сукупність сумісних довірливих інтервалів. Однак, ці інтервали будуються так, що їх сукупність можна буде визначити в будь-якому досліді, що має імовірність охоплення істинної величини контрастів і оцінюється в межах $1 - \alpha$ [2, с. 355].

Двофакторний дисперсійний аналіз. XI етап (рівень). Дані, отримані в плані двофакторного дисперсійного аналізу, класифікуються за двома факторами [2, с. 359]:

11.1. Модель для даних. Лінійна модель – це розкладання значення X_{ij} на суму членів, що мають для статистики визначену суть.

11.2. Нуль-гіпотезу у двофакторному дисперсійному аналізі для фактора *A* можна сформулювати так: $H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2 = \dots = \bar{\mu}_j$ [2, с. 369].

11.3. Суми квадратів. Сума квадратів для фактора ASS_A являє собою добуток n_j на суму піднесених до квадрату мнк-оцінок $\hat{\alpha}_i$, або: $SS_A = n_j \sum_{i=1}^j \hat{\alpha}_i^2 = n_j \sum_{i=1}^j (\bar{X}_i - \bar{X} \dots)^2$.

11.4. Ступені вільності. Число ступенів вільності суми квадратів дорівнює числу мнк-оцінок ефектів, що містяться в сумі квадратів, без числа незалежних лінійних обмежень, накладених на ці оцінки [1, с. 373].

11.5. Середні квадрати. Для кожної суми квадратів існує середній квадрат (*MS*), що визначається діленням суми квадратів на число ступенів вільності [2, с. 375]: $MS_A = \frac{SS_A}{I-1}$,

$$MS_B = \frac{SS_B}{j-1}; MS_{AB} = \frac{SS_{AB}}{(I-1)(j-1)}; MS_w = \frac{SS_w}{Ij(n-1)}$$

11.6. Розподіл середніх квадратів. Це припущення про те, що визначені сукупності є нормально розподіленими і їх можна довести розподілом MS_w , який визначається за формулою: $\frac{SS_{ij}}{\sigma_{ij}^2} \sim \chi_{n-1}^2$.

Планування експерименту. XII етап (рівень).

12.1. Коваріаційний аналіз – це процедура аналізу результатів, одержаних за факторним планом різних типів (дисперсійний аналіз Фішера)[2, с. 450,451].

12.2. Квазіексперимент застосовується при певних ситуаціях як для керованого лабораторного експерименту, так і некерованого природного експерименту[2, с. 452-453].

Таким чином, нами виділено дванадцять етапів (рівнів) статистик, що застосовуються у педагогічних, психологічних, соціологічних та інших дослідженнях, які водночас можуть оціночно бути рівнями їх використання у конкретних експериментах будь-якого наукового дослідження.

Наведемо один із прикладів застосування окремих статистик у педагогічному дослідженні рівня знань і вмінь учнів з певної навчальної дисципліни чи окремої теми після проведення тесту або контрольної роботи із застосуванням критерію Стьюдента.

З метою одержання узагальнених даних про сукупності, які вивчалися, розрахунку показників зв'язків і впливів, знаходження закономірностей у розвитку сучасних педагогічних процесів, опису і їх пізнання може використовуватися спеціальний науковий метод – статистичний, який значно доповнює, збагачує і розширює існуючу цілісну систему педагогічних методів дослідження.

Множини досліджуваних (учнів, учителів, викладачів, керівників учбових установ), об'єктів дослідження або їх сукупність визначається за однією чи декількома ознаками, основна вимога до яких – якісна однорідність. Нагадаємо, що доречність застосування даного статистичного методу залежить від способу утворення досліджуваної сукупності та від кількості досліджуваних об'єктів[1, 289 с.].

Генеральна сукупність, яка обмежена об'єктами дослідження адміністративної області, міста, району, а також в окремих випадках групами учнів може бути збільшена до меж, що допускає (теоретично) включення кожного члена генеральної сукупності у вибіркочну сукупність.

В експерименті можуть брати участь від 20 до кількох сотень учнів однієї чи декількох шкіл, ПТУ, інших навчальних закладів, які поділяються на експериментальні і контрольні групи (класи). Випадковий відбір може проводитися за таблицею випадкових чисел, або іншими методами, що забезпечуватиме рівний шанс кожному об'єкту потрапити у вибірку сукупність.

Проте в окремих випадках до початку експерименту правомірність однаковості рівня початкової підготовленості учнів чи за інших ознак може перевірятися шляхом виконання ряду статистичних операцій (з використанням електронно-обчислювальних машин).

Варто враховувати, що при використанні якісних показників педагогічного процесу в більшості випадків існує так званий нормальний розподіл результатів, математичним аналогом якого є крива нормального розподілу. Суттєвість відхилень емпіричних даних від ідеальної моделі і можливість застосування її для обробки (на ЕОМ) стандартними методами можна перевірити такими статистиками:

1. Розрахунок середніх арифметичних за формулою:

$$M = \frac{\sum x_i}{N} \quad (1),$$

де x_i – результат; i – досліджуваний за тестом; N – кількість досліджуваних; \sum – знак сумування.

2. Розрахунок показників варіації за формулою:

$$SS_x = \sum (x_i - M)^2 = \sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{N} \quad (2),$$

де x_i – результат кожного досліджуваного в групі.

3. Знаходження міри варіацій або дисперсії за формулою:

$$S^2 = \frac{SS}{N-1} \quad (3)$$

та знаходження стандартного відхилення – $S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}} \quad (4).$

Дослідження в основному варто проводити в групах з малою варіацією або гомогенними, так як в них легше відібрати форми і методи, які будуть ефективними якщо не для всіх, то для більшості учнів, інших об'єктів дослідження.

4. Стандартне відхилення (S) використовується також для розрахунку статистичної похибки середньої арифметичної (S_M), що є показником точності визначення вибіркової середньої по відношенню до середньої арифметичної генеральної сукупності (μ). S_M слід визначити за формулою:

$$S_M = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}} \quad (5)$$

Для експериментальних і контрольних груп (класів) необхідно визначити, відповідно, S_{M_1} і S_{M_2} .

5. Статистичну достовірність величин, відмінностей і меж, їх випадковість, тобто суттєві відмінності рівня підготовленості учнів, які потенційно належать до двох різних генеральних сукупностей, варто підтверджувати за допомогою оцінки генерального параметру (μ), який визначається за формулою $\mu = M \pm \Delta$ (6), де Δ - довірливий інтервал.

При п'ятивідсотковому рівні ризику можна допустити похибку у висновках $\Delta = \pm 1,96 \times S_M$. Відповідно $\mu = M \pm 1,96 \times S_M$ (7).

6. Оскільки в окремих випадках при малих вибірках (в експериментальних і контрольних групах нараховується менше, ніж по 30 учнів) довірливі інтервали порівнюваних середніх арифметичних інколи співпадають; виникає потреба у визначенні допустимої межі їх співпадання за допомогою t -критерію Стьюдента:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 M_2}} \quad (8),$$

де M_1 і M_2 – середні арифметичні в експериментальних і контрольних групах (класах), $S_{M_1 M_2}$ – стандартна похибка різниці середніх арифметичних, яка знаходиться за формулою:

$$S_{M_1-M_2} = \sqrt{\frac{SS_1+SS_2}{N_1+N_2-2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)} \quad (9).$$

Вирахуване значення t -критерію необхідно порівнювати з критерієм (теоретичним значенням) t -розподілу Стьюдента (подається в таблицях до підручників зі статистики). Порівняння проводиться з врахуванням ступеню вільності (df), який визначається за формулою:

$$df = N_1 + N_2 - 2 \quad (10).$$

Основою для прийняття альтернативної гіпотези (H_1) (наприклад, про те, що учні експериментальної групи (класу) показують в середньому більш високий рівень знань), є умова, коли одержане в експерименті абсолютне значення перевищує табличне.

Література:

1. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239с.
2. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – Издательство «Прогресс»: Москва, 1976. – 495с.
3. Ительсон Л. Б. математические и кибернетические методы в педагогике. – Издательство «Просвещение»: Москва, 1964. – 248с.
4. Сидоренко В.К., П.В.Дмитренко. Основи наукових досліджень. – К.: РННЦ «ДіНіТ», 200. – 260с.
5. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208с.
6. Чернілевський Д.В. методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов./ Д.В.Чернілевський, О.С.Антонова, Л.В.Барановська та ін. / За ред.. професора Д.В.Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484с.
7. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 4-е вид. – К.: Знання, 2004. – 307с.

УДК 37.017.4:51

ПУЗИРЬОВ В.Є.

(Донецький національний університет, м. Вінниця)

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядається вкрай важлива проблема сучасного українського суспільства – виховання патріотизму майбутніх фахівців. Автор підкреслює важливість розв'язання цієї проблеми на найвищому щаблі освіти – в університеті. Ілюструється достатньо великий потенціал математичних дисциплін у вихованні патріотичної свідомості студентів. Наводяться приклади фрагментів занять з різних тем вищої математики, спрямованих на виховання патріотизму.

Ключові слова: виховання патріотичної свідомості, навчання вищої математики, дидактичні гри, метод проектів.

В статье рассматривается очень важная проблема современного украинского общества – воспитание патриотизма у будущих специалистов. Автор подчеркивает важность решения этой проблемы на высшей ступени образования – в университете. Иллюстрируется достаточно большой потенциал математических дисциплин в воспитании патриотического сознания студентов. Приводятся примеры фрагментов занятий по различным темам высшей математики, направленных на воспитание патриотизма.

Ключевые слова: воспитание патриотического сознания, обучение высшей математике, дидактические игры, метод проектов.

The burning problem of modern Ukrainian society – patriotism developing of future professionals is presented in the paper. The author underlines the importance of solution of this issue at the highest level of education – in the university. Sufficiently great potential of mathematical disciplines in developing of students' patriotic awareness is illustrated in the paper. Some examples of lessons fragments on various chapters of higher mathematics for developing of students' patriotism are shown.

Keywords: developing of patriotic awareness, teaching higher mathematics, didactic games, project method.

Постановка проблеми. Європейський вектор сучасної української освіти вимагає її більшої спрямованості на духовну, загальнокультурну та гуманістичну складові особистості майбутнього фахівця, його здатність усвідомити розмаїття соціокультурних, етнонаціональних світоглядних систем сучасного світу і на формування толерантності, демократизму, патріотизму.

В Україні на державному рівні розроблено низку нормативно-правових актів з питань патріотичного виховання, зокрема: Концепцію національно-патріотичного виховання молоді № 3754/981/538/49 від 27.10.2009 [1], Концепцію загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки № 6/1-21 від 30.05.2012 [1], Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді № 641 від 16.06.15 [2]. Проте неможливо стверджувати, що хоч якась з них була реалізована повністю через неузгоджені погляди різних урядів на ідеологію і напрями розвитку освіти.

У ВНЗ і сьогодні ще недостатньо уваги приділяється виховному потенціалу різних навчальних дисциплін, у тому числі й математичних. Хоча, на нашу думку, посилення виховної функції математичних дисциплін узгоджується зі стратегією модернізації освіти, відповідає пріоритетам сучасної державної політики в галузі освіти. Такий підхід значно підвищив би ефективність розв'язання вищою освітою виховних завдань загалом та формування патріотичної свідомості студентів зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні засади виховання особистості студентів під час навчання висвітлено у працях В. Андрущенко, І. Беха, В. Білоусової, Г. Васяновича, Л. Виготського, О. Вишневецького, В. Киричок, Г. Костюка, О. Леонтєва, Т. Люріної, М. Фіцули, К. Чорної та інших. Міністерством освіти і науки України розроблено докладні методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі викладання кожного навчального предмету, й зокрема математики. Проте проблема формування патріотичної свідомості студентів, яка не втрачає актуальності ніколи, потребує подальшого дослідження як під час навчання у ВНЗ у цілому, так і при викладанні математичних дисциплін зокрема.

Метою статті є висвітлення досвіду формування патріотичної свідомості студентів під час навчання математичних дисциплін викладачами кафедри вищої математики і методики викладання математики Донецького національного університету.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм (від латинського «*patria*» – країна, вітчизна, батьківщина) – це любов і відданість Батьківщині, прагнення своїми діями служити її інтересам. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Справжній патріот повинен мати активну життєву позицію, своїми справами та способом життя сприяти якісним змінам ситуації в країні на краще. Для формування патріотичної свідомості особистості має бути успішно реалізована цілісна система патріотичного виховання з чітко вказаним внеском кожної навчальної дисципліни. Розглянемо більш докладно шляхи формування патріотичної свідомості студентів засобами вищої математики.

Формування та виховання патріотичної свідомості студентів при вивченні вищої математики можна реалізувати за допомогою використання елементів історизму. Біографії великих українських математиків, їх наукові та моральні вчинки можуть слугувати дороговказом для молоді людини, впливати на процеси її самовдосконалення. Наприклад, на заняттях з вищої математики під час викладання теми «Інтегральне числення. Формула Гаусса-Остроградського», розповідаючи студентам біографію видатного українського математика Михайла Васильовича Остроградського, доцільно зазначити, що *слава М.В. Остроградського була такою великою, що коли молоді люди виїжджали вчитися, то, бажаючи висловити найкращі побажання, рідні й друзі проводжали їх словами: «Ставай Остроградським!»* [3].

На заняттях з дисципліни «Аналітична геометрія» (тема «Геометричні перетворення») ми не пропускаємо можливості розширити знання студентів про культуру українського народу за допомогою різних українських орнаментів в процесі вивчення цієї теми. Звертаємо

увагу студентів на те, що багато орнаментів лише на перший погляд видаються симетричними або утвореними шляхом паралельного перенесення. Насправді ж створення орнаментів людиною є процесом творчим, не завжди підпорядкованим математичним законам. І детальне дослідження українських орнаментів з різних областей України не лише розширює світогляд студентів, а й через ознайомлення з місцевими традиціями сприяє самоідентифікації молодшої людини.

Широкі можливості щодо виховання почуття патріотизму створюються при проведенні тематичних занять, присвячених українським пам'ятникам культури: математичні дидактичні ігри, вікторини, конференції, диспути, дискусії чи змагання тощо. Цікавим прикладом виховання патріотичної свідомості може слугувати розроблена нами гра: «Матемобіль», яку можна проводити при вивченні розділу «Елементи векторної алгебри».

Сценарій дидактичної гри «Матемобіль»

Викладач. Сьогодні на занятті ми з Вами здійснимо подорож у найвидатніше місце України, її серце – місто-герой Київ. У якості транспортного засобу оберемо *матемобіль*, який рухатиметься за рахунок вашого математичного мислення. Київ – місто, історія якого нараховує понад 1500 років. Існує легенда, що Київ заснований трьома братами Кием, Щеком, Хорівом та їх сестрою Либіддю як центр племені полян. Перші згадки про Київ зустрічаються у давніх літописах близько 862 року.

Перша зупинка

Визначимо назву наступної зупинки у нашій подорожі місцем, розв'язавши наведене нижче завдання (Рис. 1). Виконайте обчислення за схемою і знайдіть відповідь. Оберіть назву пункту нашої подорожі, що відповідає правильній відповіді.

Задано точки: $A(1;0;2)$, $B(2;-1;4)$, $C(3;1;4)$, $D(0;-3;5)$.

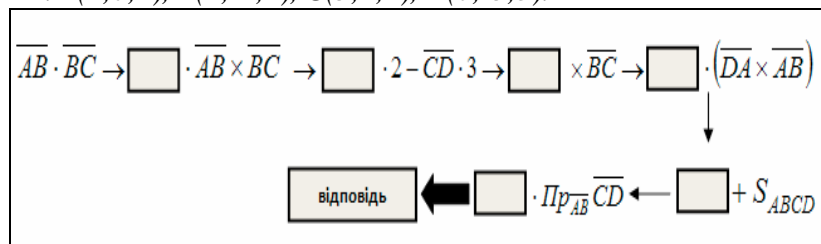


Рис.1 – Завдання для студентів

$-2,5\sqrt{6} + 12\sqrt{174}$
$2,5\sqrt{6} + 12,5\sqrt{174}$
$42,5\sqrt{6} - 2\sqrt{174}$
$-42,5\sqrt{6} + 0,5\sqrt{174}$

- Арка Дружби Народів
- Пам'ятник Богданові Хмельницькому
- Пам'ятник князю Володимиру
- Меморіал пам'яті жертв Голодомору

Відповідь: Меморіал пам'яті жертв Голодомору

У 2008 році Україна відзначила 75-у річницю Голодомору – найжахливішої трагедії в історії нашого народу, української катастрофи ХХ століття. 22 листопада відбулося урочисте відкриття меморіалу «Свічка пам'яті», що є частиною комплексу, присвяченого подіям голодомору в Україні, збудованого у парку Слави. Чуттєво-емоційні розповіді викладача, можливо й студентів, оскільки ця трагедія торкнулася багатьох українських родин, дозволяє відчувати, що голодне лихоліття 33-го – не просто історичне минуле, а незагоєна фізична і духовна рана українського народу, яка пекучим болем пронизує пам'ять багатьох поколінь [4].

Сьогодні на заняттях треба говорити про минуле українського народу задля його майбутнього, адже безпам'ятність породжує бездуховність, котра, наче ракова пухлина, роз'їдає тіло й душу народу – перекреслює її історію, паплюжить традиції й руйнує соціокультурну самобутність нації.

Патріотичну свідомість студентів можна формувати навіть під час введення математичних теорем. Так, одна з класичних теорем, що вказує на зв'язок між описаним колом, вписаним колом та зовні вписаним колом трикутника, має назву «тризуб», бо схожа на форму герба України.

Лема про тризуб (теорема трилисника): Якщо продовження бісектриси кута B перетинає коло, описане навколо трикутника ABC у точці D , то виконується рівність: $DA = DC = DI = DJ$, де I – центр вписаного у трикутник кола, J – центр зовнівписаного кола, яке дотикається до сторони AC (Рис.2).

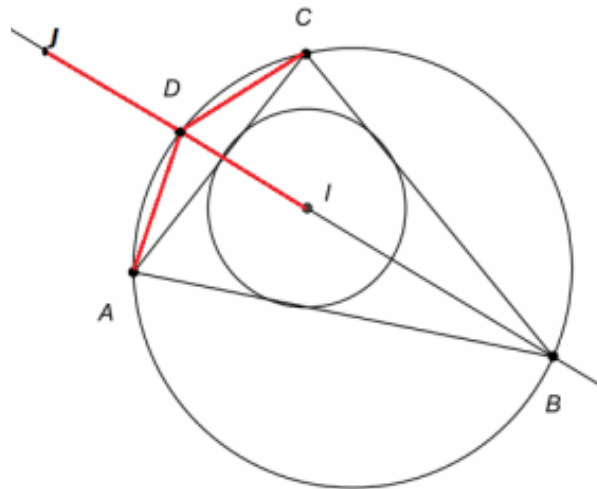


Рис. 2 – Ілюстрація до лема

Студентів доцільно також залучати до проектної діяльності, пов'язаної з вивченням науково-педагогічної діяльності відомих українських математиків та історією міст України. Наприклад, їм можна запропонувати такі теми для розроблення проектів: «Симетрія в архітектурі мого міста», «Орнаменти моєї родини у вишиванках», «Математична подорож улюбленими вулицями рідного міста», «Премії НАН України імені видатних українських учених», «Пам'ятники українським математикам», «Збірник українських історичних задач» тощо.

Висновки. Сьогодні, коли кожна молода людина має бути активним учасником розбудови громадянського суспільства, нести відповідальність за прийняття певних рішень, що впливають на наше життя, на освіту і зокрема вищу покладено складне завдання – формування патріотичної свідомості майбутнього фахівця. Наведені автором приклади ілюструють наявність достатньо великого потенціалу математичних дисциплін у розв'язанні цього завдання. Подальші дослідження можна продовжити у напрямку створення подібних математичних задач, що пов'язані з вихованням у студентів любові й поваги до своєї держави, а також толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій.

Література:

1. Концепція національно-патріотичного виховання молоді № 3754/981/538/49 від 27.10.2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068->
2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013-2017 роки № 6/1-21 від 30.05.2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/images/files/kollegiy/21.doc>
3. Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді № 641 від 16.06.15. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vihovannya>
4. Творці математики з України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.formula.co.ua>
5. Лосева Н.М. Інтерактивні технології навчання математики: навч.-метод. посіб. для студ. / Н.М. Лосева, Т.В. Непомняща, А.Ю. Панова. – К.: Кафедра, 2012. – 227 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье анализируются различные подходы к оценке культурологического характера православной культуры в светской школе и их влияние на мировоззренческий выбор учителя.

Ключевые слова: культура, религия, православие, учитель, мировоззренческий выбор.

У статті аналізуються різні підходи до оцінки культурологічного характеру православної культури у світській школі та їх вплив на світоглядний вибір вчителя.

Ключові слова: культура, релігія, православ'я, вчитель, світоглядний вибір.

The article analyzes various approaches to assessing the cultural character of the «Orthodox culture» subject in the secular school and their influence on teacher ideology choice.

Keywords: culture, religion, Orthodoxy, teacher, ideological choice.

Учитель может дать ребенку только то, чем владеет сам. Поэтому от цельности мировоззрения учителя и воспитателя, их субъектной позиции и ее адекватности православному миропониманию во многом зависит результат педагогического воздействия при любой форме интеграции ценностей православной культуры в учебно-образовательный процесс.

С одной стороны, данные цели и задачи могут быть решены только при личностно-ориентированном подходе, обращении к ребенку как к уникальной и неповторимой личности, при опоре на его субъективный духовный и предметный опыт. Цель такого подхода состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией»[1].

С другой стороны, личностный подход предполагает помощь педагога ребенку в осознании себя личностью, сопричастной ценностям православной культуры, но для этого учитель должен не только владеть личностно-ориентированными технологиями, но и, прежде всего, сам быть личностью, осознающей и реализующей свой православный аксиологический выбор.

В педагогической литературе всегда отмечалось, что для воспитания огромное значение имеет личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции. Этот процесс всегда эмоционально окрашен и содержит информацию о том, насколько выбор учителя стал его внутренним личностным достоянием, так как «свое поведение человек строит в соответствии со своими ощущениями силы, красоты, правды, добра – словом, счастья» [2].

Поэтому для формирования ключевых компетенций вопрос об отношении учителя «православной культуры» [3] к самому предмету является крайне актуальным.

Как известно, в процессе взаимодействия человека с миром интеграция множества смыслообразующих контекстов формирует его субъективную картину. Поэтому отношение педагога к предмету преподавания может быть различным, в том числе обусловленным недостатком знаний о нем или искаженностью представлений о его сущности. Следствия такого положения могут быть негативны для решения образовательно-воспитательных задач любого предмета, но особую опасность здесь представляют дисциплины духовно-нравственного цикла, в том числе «православная культура».

С одной стороны, человек, даже нейтрально относящийся к православию, не сможет раскрыть детям мотивацию мировоззренческого выбора его святых предков, всю красоту и

богатство художественных образов. С другой стороны, свобода выбора личной веры провозглашается и охраняется законом.

Разрешение кажущегося противоречия возможно лишь при создании для педагога условий проявления этого выбора.

Духовность нельзя познать через интеллектуальные знания, но можно с их помощью обратить внимание на собственный внутренний мир. На курсах повышения квалификации это может быть особая система бесед и заданий, имеющих смыслообразующие мотивы и направленных на саморазвитие педагогов, помощь в изменении мировоззренческой парадигмы, иерархии ценностей и приоритетов, их интеграцию с образовательно-воспитательными задачами предмета. Это некий пересмотр «старого багажа» с целью очищения пространства для восприятия нового, ранее неизвестного, переосмысление с точки зрения обретения новых смыслов и жизненно важных, смыслополагающих целей.

Любая личность в условиях свободного выбора создает свою систему приоритетов, иначе ее бытие, ее жизнь становятся совокупностью и случайным нагромождением бессвязных реакций. Но для общества, как нынешнего, так и будущего, крайне важно, что именно ценности личности образуют основу ее нравственности и определяют в итоге нравственное состояние всего общества, поэтому формирование ценностей при добровольном их выборе, должно иметь педагогическую поддержку.

При отсутствии педагогического сопровождения приоритеты ценностных установок деформируются, приводя к противоречиям и конфликтам между людьми, имеющими различные конфессиональные, этнические, социальные и иные ценности. Для этого необходима, прежде всего, информированность личности о существовании различных ценностей, их характере, иерархии и последствиях выбора, иначе невозможно говорить о сознательности и требовать ответственности выбора базовых мировоззренческих установок и их реализации в конкретных убеждениях и поступках.

Таким образом, процесс самосознания педагога «православной культуры» есть путь познание самого себя с позиций внутренних ценностей этой культуры, его самоопределение по отношению к ним, поиск смысла собственной деятельности, стремление к самоизменению и самосовершенствованию на основе свободного и сознательного профессионально-ценностного выбора.

Одной из самых дискуссионных проблем при подготовке учителей «православной культуры» является вопрос о том, можно ли конфессиональное самоопределение учителя считать фактором его профессиональной компетентности?

В настоящее время сложилось два прямо противоположных взгляда о конфессиональном самоопределении учителя «православной культуры»:

да, такой учитель должен быть верующим человеком (а некоторые настаивают и на его безусловном воцерковлении);

нет, такой учитель может быть и неверующим и тем более невоцерковленным.

Аргументы сторонников «верующего» учителя достаточно убедительны. Ведь не может учитель преподавать музыку, если он не играет на музыкальном инструменте, или иностранный язык, если он на нем не общается. Вместе с тем, в глазах администрации и родителей «воцерковленный» учитель приобретает характер некой опасности для реализации задач курса. Поэтому аргументы сторонников «неверующего» учителя опираются на тезис о культурологическом характере предмета в светской школе.

Рассмотрим эту точку зрения подробнее и попробуем ответить на заданный вопрос не с «внешних» позиций (порой идеологических), а с «внутренних»: с точки зрения профессиональной компетентности учителя.

Неверующих людей нет. Это миф. Вера есть характеристика человеческой индивидуальности. Просто разные люди верят в разное, но все эти «верования» в итоге можно свести к вере в силы и способности человека (безрелигиозный подход) или вере в то, что, абсолютными силами и способностями обладает некая Высшая Сила вне человека (религиозный подход). По сути – это или вера в себя, или вера в Бога. В данном случае мы не говорим, в какого Бога, важно другое – в каком отношении находятся человек и Бог и кто

кого в итоге создал: Бог человека или человек – Бога. Именно от ответа на этот вопрос зависит понимание культурологического характера предмета.

Какова диалектика взаимоотношений культуры и религии? Религия – это производная культуры, ее часть или ее основа?

Если человек придумал Бога, то он и создал религию, в таком случае она – часть культуры. Тогда культурологическое содержание предмета – это рассказ о достижениях религиозной культуры – архитектуре, музыке, живописи, о значении Библии, наконец, и пр.

Но если Бог создал человека, то тогда религия – это основа культуры. И содержание предмета «православная культура» – это рассказ о том, в какого Бога верят создатели культуры, по каким внутренним побудительным мотивам, целям, смыслам были созданы те или иные произведения культуры, что есть «добро и зло», в чем смысл жизни и смерти и т.д., то есть «культурные коды», ценности и традиции.

Проблема культурологического характера предмета – одна из самых острых и дискуссионных, так как имеет мировоззренческий смысл.

Одни видят в «православной культуре», прежде всего, «этнографический аспект», то есть рассматривают ее ценности и базовые понятия как достижение прошлого («древнерусского», «Святой Руси») или как достояние некой группы «православных христиан», имеющих свою веру и исповедующих свою религию.

Другие предлагают рассматривать православную культуру как культуру православной цивилизации [4], считают необходимым «обращение к уму и сердцу, борьбу за душу ребенка» [5] и полагают, что «религиозно-культурологическое образование – целенаправленный процесс обучения и воспитания, осуществляемый образовательным учреждением... на основе определенного религиозного мировоззрения в интересах личности и общества, сопровождающийся приобретением обучаемым знаний о религиозном вероучении, культуре и традиционном укладе жизни в религии» [6].

Эти разнообразные подходы обусловлены, на наш взгляд, тем, что в культурологии принято различать внешнюю и внутреннюю детерминацию (обусловленность) культуры. Внешние причины влияют на развитие культуры, но творит ее все же человек, то есть существует внутренняя обусловленность культуры. И творит человек культуру в зависимости от своего мировоззрения, от своего нравственного выбора, от своего понимания добра и зла.

Внешняя и внутренняя культура не должны противостоять друг другу, так как в иерархии ценностей внешнее является вторичным по отношению к внутреннему. Так, например, в православной культуре догматические, богословские основы вероучения являются первичными по отношению к нравственному выбору человека: религиозные догматы накладывают отпечаток на миропонимание человека, осознание им своего места в бытии, способ мышления и восприятия мира. Так же, как и в художественной культуре неслучайно икону называют «богословием в красках», а храм – «богословием в камне».

Интеграция «православной культуры» в учебно-образовательное пространство современной школы – это не обращение в веру, а возвращение в культуру, но не на уровне рассказа о «феноменах и объектах православной культуры», а на уровне сопричастности традиции благоговейного отношения к святыне, что воспитывает православное понимание отношения человека к Богу – благоговение перед Ним, сыновняя любовь, доверие и смирение, а не страх Его наказания.

Условием единства внешней и внутренней культуры является самоопределение человека – творца этой культуры, иерархия его ценностей, которая, в свою очередь, определяется выбором нравственного идеала, опираясь на который, человек формирует свое мировоззрение. В нормативных документах нового курса «Основы религиозных культур и светской этики» прямо указано, что он направлен на «формирование ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры» [7].

Какой тип мировоззрения будет формировать у учащихся педагог?

Любой человек может дать другому только то, что у него есть, поэтому и учитель отдает ребенку только то, чем владеет сам. Даже если педагог избегает прямого ответа на вопрос во что он верит, его вера проявляется в делах, поступках, реакциях на происходящие события и т.д.

Ни педагог, ни родители не могут воспитать ребенка в тех ценностях и на основе тех нравственных идеалов, в которые они сами не верят. Иначе это двуличие и фальшь, которые дети хорошо чувствуют. Так любые разговоры учителя о вреде, например, курения бездейственные, если он сам – раб этой привычки. Любимым для детей становится тот предмет, который учитель преподают с любовью – это очевидная истина. Поэтому преподаватель «православной культуры» в идеале должен любить то, о чем он говорит детям.

Помочь ему в этом может хорошее знание предмета. Поверхностные знания порождают начетничество (механическое, некритическое усвоение прочитанного), а также искажение понимания сущности явления.

Конечно, профессиональное самоопределение педагога останется делом его личного выбора. Но сможет ли он сам адекватно рассказать о смыслах православной культуры, не зная этих смыслов или имея смутное представление о них? Можно ли стать, например, столяром, не беря в руки рубанок?

Становится очевидным, что прежде, чем педагог станет заниматься формированием и развитием определенных компетенций учащихся, он сам должен овладеть набором ключевых, прежде всего, ценностно-смысловых компетенций, которые позволят организовать образовательный процесс таким образом, чтобы личностные, метапредметные и предметные результаты соответствовали требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Поэтому профессиональное самоопределение педагога «православной культуры», на наш взгляд, является фактором его профессионализма. В перспективном идеальном варианте учитель православной культуры призван стать носителем этой культуры, только тогда он сможет адекватно свидетельствовать о ее сущности и ценностях.

Литература:

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 12–17.
2. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М., 1998. С. 97.
3. Здесь и далее по тексту термин «православная культура» применительно к школьному предмету взят в кавычки, так как он носит условный характер и объединяет учебные курсы, дисциплины, модули с различными названиями, которые имеют единое ценностно-мировоззренческое основание – православное христианское вероучение, святоотеческое понимание духовной, нравственной и художественной культуры и реализуемые в системе образования при участии организаций Русской Православной Церкви, направленные на духовно-нравственное воспитание детей по выбору их семьи на основе исторических и культурных традиций православия, но без привлечения учащихся в образовательном процессе к религиозной практике («обучения религии») и их обязательной профессиональной самоидентификации.
4. Георгий (Шестун), игумен. Православная культура – культура православной цивилизации // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondiv.ru/articles/1/164/> (дата обращения 24.03.2014).
5. Борьба за душу ребенка – самый правильный подход к преподаванию ОПК, считает епископ Меркурий. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.blagovest-info.ru/index.php?ss=2&s=3&id=30826> (дата обращения 15.11.2013).
6. Религиозная культура в светской школе: Сборник материалов / Отв. ред. и сост. Л.С. Гармаш и И.В. Понкин. М., 2007. С. 46.
7. Комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики». Аннотация [Электронный ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/press/reliz/6463> (дата обращения 20.12.2013).

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УДОСКОНАЛЕННЯ
ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ТИПУ**

У статті подано характеристику культурологічного підходу як сучасної парадигми удосконалення підготовки професійних кадрів. У контексті висвітлення загальних положень наголошено на потенціалі культурологічного підходу як важливого чинника формування поведінкових аспектів професіонала, його професійно значущих якостей, що у комплексі забезпечує підвищення рівня соціальної успішності майбутнього фахівця, його конкурентоспроможність на європейському ринку праці, особистісне самовираження, саморозвиток, самореалізацію.

Ключові слова: культурологічний підхід, гуманістична парадигма, підготовка професійних кадрів.

В статтє представлено характеристику культурологического подхода как современной парадигмы совершенствования подготовки профессиональных кадров. В контексте анализа общих положений отмечен потенциал культурологического подхода как важного фактора формирования поведенческих аспектов профессионала, его профессионально значимых качеств, что в комплексе обеспечивает повышение уровня социальной успешности будущего специалиста, его конкурентоспособность на европейском рынке труда, личностное самовыражение, саморазвитие, самореализацию.

Ключевые слова: культурологический подход, гуманистическая парадигма, подготовка профессиональных кадров.

The paper presents the characteristics of cultural approach to modern paradigm of improving the training of professional personnel. In the context of the general characteristics of marked potential cultural approach as an important factor in the formation of behavioral aspects of professional, it professionally significant qualities, which in combination provide greater social success of future specialist, its competitiveness in the European labor market, personal self-expression, self-development, self-realization.

Keywords: cultural studies approach, humanistic paradigm, the training of professionals.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства, інтернаціоналізація економіки, науки і культури, динамічні зміни на ринку праці зумовлюють необхідність прогнозування підготовки професійних кадрів в навчальних закладах університетського типу. Але невизначеність ієрархії сучасних вищих навчальних закладів, відсутність об'єктивного оцінювання їх діяльності потребує обґрунтування концептуальних положень, пов'язаних із перспективами розвитку університету, який, за визначенням "Університетської хартії" (Болонья, 1986 р.), "у третьому тисячолітті має формувати у молоді почуття приналежності до духовної еліти суспільства, навчити покоління сприймати та прогнозувати гармонію навколишнього світу і самого життя".

Теоретичні висновки останніх десятиріч засвідчують, що підґрунтям для забезпечення нової парадигми професійної підготовки фахівців є культурологічний підхід, який передбачає розгляд феномена культури в якості стрижневого для розуміння й пояснення сутності людини, її свідомості й життєдіяльності [1]. У цілому культурологічний підхід має ряд змістових інтерпретацій. Його визначають як загальнонауковий метод дослідження; сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз різних сфер соціального або психологічного життя крізь призму системоутворювальних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми, цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо) та ін. [1]. Обґрунтовуючи його значення, європейські аналітики визначають необхідність чіткого структурування загальних та спеціальних компетенцій бакалаврів та магістрів, збереження гнучкості та автономії в архітектурі навчального плану, забезпечення якості освіти як підґрунтя майбутньої професійної діяльності [4, с. 37].

Сучасні дослідження ролі культурологічного підходу в підготовці фахівця ґрунтуються на ідеях культурно-історичної психології (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія,

О.М. Леонтьєв та ін.), положеннях концепції діалогу культур (М.М. Бахтін, В.С. Біблер, І.Є. Берлянд, В.Ф. Литовський та ін.); раціогуманістичних аспектах психології (Г.О. Балл та ін.). Загальна характеристика культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу на засадах культурологічного підходу в умовах навчання за різними профілями активно досліджуються В.В. Гурую, А.В. Погодіною, І.Ж. Балхаровою, Є.Ю. Фортунатовою, І.В. Колмолгоровою та ін. У статті розкриємо основні аспекти культурологічного підходу як ключової сучасної парадигми удосконалення підготовки професійних кадрів у навчальних закладах університетського типу.

Як зазначають Н.В. Бордовська, А.О. Реан, у процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких відповідала домінуючим ідеальним уявленням людини про універсальне знання в певну історичну епоху. Автори пропонують класифікацію парадигм університетської освіти, що включає: культурно-ціннісну; академічну; професійну; технократичну; гуманістичну [2, с. 151-152].

У їх інтерпретації, *культурно-ціннісна парадигма* спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного і поглибленого вивчення надбань великих мислителів латинською чи грецькою мовами (характерно для перших університетів). Культурно-ціннісна парадигма орієнтована на різнобічне пізнання оточуючого світу. У результаті навчання в університеті випускник отримує вище звання освіченої людини – філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів відбиває феномен класичної освіти.

Академічна парадигма університетської освіти характеризується пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук, орієнтацією на підготовку випускників університету до пошуку нових знань, розуміння і пояснення оточуючого світу з позицій теорії. У межах цієї парадигми головною цінністю вважаються наукові знання про природу, людину в суспільстві, космос, життя. За типом та якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень виокремлюють такі види університетської освіти як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо. Головною академічною традицією університету визначається систематичне вивчення фундаментальних основ науки, яке передбачає безпосередню участь студентів у процесі наукових досліджень.

Збагачення і розширення змісту університетської освіти знайшло відображення у *професійній парадигмі*. У її межах наука перестає бути самостійною у якості засобу пізнання і пояснення світу. Вона виконує функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки і виробництва. У результаті впровадження такого підходу університет концентрує і розширює не тільки спектр наукових знань, але й кращі зразки соціокультурної і професійної діяльності людини, а його студенти отримують вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну вищу професійну освіту як відповідь на соціальний запит суспільства.

У XIX-XX століттях на перший план виходить *технократична парадигма* як своєрідний світогляд, суттєвими рисами якого є: примат техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти і розвитку наукового знання. При визначенні мети і змісту університетської освіти згідно цієї парадигми домінують інтереси виробництва, економіки і бізнесу, розвитку техніки і засобів комунікації. У зв'язку з цим у XX ст. з гуманітарним та природничо-науковим компонентами університетської освіти відбулися суттєві, не завжди позитивні і прогресивні зміни. І, як ще у XVIII ст. зазначав видатний український мислитель Г.С. Сковорода: "Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла [8, с. 457]".

Наразі альтернативою технократичній і професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає гуманістична (*від лат. Humanus – людський, людяний*) орієнтація університетської освіти.

Концептуальними ідеями гуманістичної парадигми ("Пізнання (а не знання) – сила!") є: цінність навчання – у співпраці, що базується на діалозі, полілозі, на імпровізації; важливість врахування як результату, так і процесу його досягнення; суб'єктивність, індивідуалізованість, особистісна значущість знань; любов до людини, віра в її творчі

можливості як атрибути професіоналізму; створення умов для успішного розвитку кожної людини; допомога і забезпечення лідерства в управлінні; тривимірність навчання – широкий світогляд, глибина знань, їх постійне оновлення; освіта як шлях здобуття нових знань, а не їх запам'ятовування; знання для розв'язання реальних життєвих потреб; акцент у навчанні на "вміє і може вчитися"; зацікавленість суспільства в освіті; використання часу та коштів для розвитку певних галузей.

За таких умов однією з фундаментальних теорій, що забезпечує побудову сучасної гуманістичної парадигми університетської освіти, стає культурологічний підхід у тлумаченні Г.І. Гайсиної, яка подає його характеристику на засадах принципової гуманістичної позиції, згідно з якою людина визначається суб'єктом культури, її головною дійовою особою [3, с. 43-48], а власне культурологічний підхід уможлиблює окреслення трьох основних взаємообумовлених проблемно-сміслових аспектів освіти:

- особистісного росту (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) на основі розвитку структур культурологічної діяльності, змін в особистісному культурно-творчому досвіді, динаміки культури спілкування та комунікації, еволюції кола спілкування;

- зростання рівня культури (якості й ступеня вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот;

- розвиток і зростання рівня культури освіти як галузі в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти (його предметних, інформаційних і суб'єктивних середовищ, моделей, форм і механізмів організації) [1].

У зазначеному контексті різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури тлумачаться в ієрархічному поєднанні як грані цілісної культурної орієнтації, що дозволяє зосередити увагу на людині як суб'єкті культури, здатній включати в себе всі накопичені людством смисли культури і одночасно виробляти нові, а прийнята змістова інтерпретація культурологічного підходу корелює з базовою парадигмою гуманістичної педагогіки, яка визначає і визнає *ставлення до тих, хто навчається*, як до суб'єктів культури, власного життя та освіти, здатних до культурного й особистісного саморозвитку і творчої самореалізації; *ставлення до освіти* – як культурного процесу, в якому відбувається діалогічна взаємодія між його учасниками, обмін цінностями і смислами, співробітництво в досягненні цілей особистісного саморозвитку.

У такому сенсі пріоритетне значення надається особистості того, хто навчається, людині, яка виділяється із загалу, думає самостійно, вміє себе відстояти, не потребує опіки, має високу самооцінку і почуття власної гідності, новій людині, так званій, людині університетській як феномену цілісності Всесвіту та взаємозалежності. У цьому і є об'єктивні причини створення нових університетів та реорганізації інститутів України в університети, на базі яких розвивається університетська освіта, а завданням професійної педагогіки стає побудова моделей розвитку університетської освіти, спрямованих на організацію саморозвитку майбутнього фахівця, формування рис адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід від стратегії "запобігання можливого збитку" замість "ліквідації катастроф" як природних, так і соціальних систем, довкілля [6, с. 7-8].

Відповідно, головною цінністю університетської освіти згідно гуманістичної парадигми стає особистість людини з її здібностями та інтересами, що в умовах університету дозволяє людині отримати універсальну освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами.

Особливе значення для вищої освіти має ще один аспект цієї проблеми: гуманізація означає не тільки набуття додаткових знань, органічно вбудованих у систему професійної освіти, але й удосконалення культури пізнання, формування ключових умінь надпредметного характеру – умінь, що мають універсальний характер, забезпечують адаптацію майбутнього фахівця у сучасному професійному та життєвому середовищі:

- *пізнавальні* – уміння націленого сприймання та відображення педагогічних знань, що забезпечують орієнтацію студента у ході виконання професійної діяльності та житті;

- *регулятивні* – уміння, що забезпечують усталення професійної позиції шляхом використання заходів організаційного характеру;

- *технологічні* – уміння, пов’язані з відтворенням та творчою інтерпретацією професійних та життєвих дій з опорою на загальнопедагогічний технологічний апарат;
- *комунікативні* – уміння, що забезпечують комунікативний фон адаптації фахівця в умовах знаннєвого суспільства;
- *контрольно-корекційні* – уміння націленого аналізу та самоаналізу оточуючого професійного та соціального середовища (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ключові уміння надпредметного характеру

БЛОК УМІНЬ	ПОКАЗНИК
Пізнавальні	<ul style="list-style-type: none"> - орієнтуватися у широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією; - актуалізувати та розвивати власні ресурси; - оновлювати свої знання; - артикулювати знання; - швидко актуалізувати знання у даний момент у необхідній ситуації; - застосовувати знання у широкому спектрі ситуацій; - виокремлювати ключові елементи знань, їх категоріальний характер; - гнучко використовувати знання поряд з декларативними знаннями й знаннями процедурного характеру.
Регулятивні	<ul style="list-style-type: none"> - однозначно діяти в різних ситуаціях, у тому числі нестандартного характеру; - вибирати оптимальні рішення з різноманіття можливих; - конструювати завдання реалізації певного виду діяльності; - адаптуватися в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору; - мобільно реагувати на зміни у професійному та соціальному середовищах; - перебудовуватися в непередбачуваних умовах; - проявляти волюві зусилля для досягнення необхідних значущих результатів; - діяти самостійно й відповідально у будь-якій ситуації; - стимулювати розвиток активності, ініціативи.
Технологічні	<ul style="list-style-type: none"> - успішно реалізовувати поставлені завдання із застосуванням інноваційних підходів; - проявляти критичність мислення (з безлічі рішень вибирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати неправдиві рішення, брати під сумнів ефектні, але не ефективні рішення тощо); - знаходити з безлічі методів і способів вирішення проблеми найбільш оптимальний для даних ситуаційних умов; - обирати оптимальні засоби самовираження та само творення; - дидактичні вміння з організації навчально-виховного процесу із залученням технічних засобів; - користуватися апаратурою (відеокамери, відеомагнітофони, мультимедійні відеопроєктори, комп'ютери тощо).
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> - будувати взаємодії професіонала зі Світом на основі ставлення до себе, до суспільства, до оточуючих, до діяльності тощо.
Контрольно-корекційні	<ul style="list-style-type: none"> - адекватно оцінювати власні знання, уміння навички надпредметного характеру; - адекватно оцінювати оточуючих, їх дії у межах професійної діяльності, професійні характеристики тощо; - адекватно оцінювати суспільні явища та події.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, партнером студентів-майбутніх фахівців на шляху пізнання. Він виступає провідною постаттю успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність урахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

У цілому ж сучасна університетська освіта має базуватися на двох протилежних позиціях: невідворотності використання ринкових механізмів, та збереженні системи обліку та планування. Єдність таких протилежностей і є квінтесенцією сучасної стратегії розвитку університетської освіти, що передбачає організаційне об'єднання цілеспрямованості та стихії, актуалізує синергетичний аспект проблеми, та особистісно орієнтований розвиток, тих, хто навчається [6, с. 9], а основними пріоритетами організації навчального процесу у межах професійно-педагогічної підготовки студентів університетів стають: визнання пріоритету індивідуальності; співвіднесення технологій навчання на всіх його етапах з віковими особливостями розвитку та становлення особистості; визначення змісту освіти за рівнем розвитку особистісних якостей того, хто навчається, та конгруентністю до майбутньої професійної діяльності; визнання дієвості освітнього процесу організацією педагогічного середовища; максимальне врахування у ході особистісно зорієнтоване навчання індивідуального досвіду тих, хто навчається, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку.

Проекція гуманістичної парадигми сучасного університету, побудованої на засадах культурологічного підходу дозволяє дійти висновку, що в умовах ринкової економіки, яка вимагає швидкого входження молодого спеціаліста в професію, віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості*, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, все частіше наголошується на необхідності поєднання мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості у ході обґрунтування моделі майбутнього фахівця.

Зазначене у період набуття профільними вищими навчальними закладами статусу класичних університетів у контексті модернізації системи вищої освіти сприяє гуманізації професійної підготовки і суспільства в цілому, формуванню високоякісного людського та соціального капіталу.

Література

1. Аніщенко В. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя / Валерій Аніщенко, Олег Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи [Електронний ресурс] / С. Irbis-nbuv. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21CO – 15.04.2013 г. – Загол. з екрану.
2. Бордовская Н. В. Педагогіка : [учебник для вузов] / Бордовская Н. В., Реан А. А. – СПб : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия "Учебник нового века").
3. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гайсина Гузель Иншаровна. – М., 2002. – 366 с.
4. Делор Ж. Образование – сокровище сокрытое. UNESCO, 1996 / Ж. Делор // Университетская книга – 1997. – №4 – С. 37.
5. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М.З. Згуровський. – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 544 с.
6. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія] / Мещанінов О. П. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
7. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти : зб. – К. : Парламент. вид-во, 2004.
8. Сковорода Г. С. Повне збір. тв. : у 2-х т. / [редколегія: Шинкарук В. І. (голова), Євдокименко В. Ю., Махновець Л. Є., Іваньо І. В., Нічик В. М., Табачников І. А.]. – К. : Наук, думка, 1973. – Т. 2. – 574 с.

**ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА
КАК ФАКТОР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**

Статтю присвячено проблемі існування молитовної культури як засобу формування внутрішнього світу людини у сучасному пізнавальному середовищі.

The article is concerned with the problem of prayer culture as a means of the inward man formation in the contemporary cognitive environment.

*Где бы ты ни был, помни, что ты всегда
находишься в присутствии Бога
Ян Амос Коменский*

Поводом для написания данной статьи послужили переданные мне Дмитрием Владимировичем Чернилевским два характерных для нашего времени артефакта. Первый открывает нам доступ к пониманию необходимости борьбы за сохранение духовной культуры в эпоху самых тяжелых испытаний. Он изложен в виде небольшого стихотворения, написанного в концлагере легендарной личностью – священномучеником Николаем Кобрановым, который погиб в заключении 31 декабря 1937 года (см. подробную информацию по эл. р: 1). Тексту предпослан подзаголовок:

МОЛИСЬ!

(приводим его без сокращений)

*Молись в день радужного счастья,
Пред трудным подвигом – молись!
Молись, когда грозит несчастье,
Когда смущаешься – молись!
Молись, когда обиду сносишь,
Когда в опасности – молись!
Молись, когда за милых просишь,
За злого недруга молись!
Молись, когда слабеют силы,
Когда возносишься – молись!
Молись у дорогой могилы,
За жизнь рожденную – молись!
Молись в минуту искушенья,
Коль победил себя – молись!
Молись в печальное мгновенье,
Чтоб Бог простил тебя – молись!*

Второй, свидетельствует о сохранении и развитии этой живоносной традиции на современном этапе. Его автор наш соотечественник – предприниматель Музыка Владимир Григорьевич.

(публикуем на языке оригинала)

МОЛИТВА

«Доброго дня, Господи Боже! Спасибі Тобі, що Ти даєш нам життя. Я люблю Тебе, я радію Тобі, я вдячний (вдячна) Тобі і я пишаюсь Тобою.

Доброго дня, Господи Боже, Творець і Владика всесвіту. Доброго дня, Премудрість, Дух Святий, Матір Божа і Син Божий.

Доброго дня всесвіт, простір, час та все живе і суще, все видиме і невидиме у просторі та часі і поза простором та часом.

Доброго дня рай небесний і всі святі Ангели й духи-помічники Господні: Серафіми, Херувими, Престоли, Господства, Сили, Власті, Начала, Архангели і Ангели.

Ангели-охоронці, ангели імен, які ми носимо, пророки, євангелісти, святителі, праведники, мученики, безсеребренники та всі святі.

Господи, я люблю Тебе і все створене Тобою. Доброго дня матінко земле. Спасибі тобі, що дякуючи Господу Богу, ти нас годуєш, одягаєш, зігріваєш та захищаєш. Спасибі Тобі Господи.

Бажаю всьому, що наповнює всесвіт, мудрості, любові та гармонії в розвитку, а в земному житті бажаю людям душевного здоров'я, віри, миру та достатку.

Господи, благослови і мене на теперішній час, на сьогоднішній день та на майбутнє. Амінь!»

Прежде всего обратим внимание на одно из последних открытий в области энцефалографических исследований мозга. Кроме уже известных трех состояний: бодрствования, быстрого и медленного сна, было обнаружено четвертое состояние – «молитвенного бодрствования», когда кора головного мозга отключена и восприятие информации человеком происходит напрямую, минуя мыслительные процессы и анализ.

«В наших экспериментах, проводимых с людьми, находящихся в состоянии молитвы, - свидетельствует руководитель лаборатории нейропсихологии Санкт-Петербургского психоневрологического НИИ им. В.М.Бехтерева — профессор Валерий Борисович Слезин, - фиксировалось исчезновение альфа – и бета-ритмов, оставался только один дельта-ритм. То есть фактически мозг человека, находящегося в сознании, не работает. Ощущение такое, что человек куда-то уходит... Это говорит о том, что по всей видимости, в своем мире мы ещё как-то ориентируемся, но есть и какие-то иные миры, иные состояния, иная реальность, о которых мы знаем или очень мало или практически ничего не знаем. Но это всё, каким-то образом влияет на нашу жизнь.

Самый важный вывод, который мы сделали: четвертое состояние мозга столь же необходимо человеку, как и три остальных. Отсутствие одного из них нарушает гармоническое развитие человека, приводит к болезни и деградации. Когда в жизни человека нет необходимого для него четвертого физиологического состояния мозга, нет молитвы, происходят серьезные негативные процессы» [2].

Тогда излишний рационализм делает существование человека сугубо функциональным и приводит к утрате ценностных ориентиров. Место нравственного постулата начинает занимать регламент – договорные правила поведения в духе главенствующей корпоративной морали. Блестящий анализ этого процесса содержится в культурологическом исследовании О.Шпенглера «Закат Европы». Он справедливо указал, что «общечеловеческой морали не существует. Существует столько же моралей, сколько и культур» [3]. Непонимание этого приводит к возникновению такого широко распространенного в современном мире явления как двойная мораль и двойные стандарты.

Каким же образом молитва влияет на нашу жизнь? Подвиг священномученика Николая Кобранова во многом помогает нам понять какой огромный потенциал внутренних сил открывается духовному миру человека благодаря молитве. Несгибаемость воли засвидетельствована в каждом слове его письменного протеста на имя начальника секретного политического отдела НКВД: «Сегодня 260 дней моего третьего заключения. Сегодня 130 дней моей голодовки с 16 мая 1936 года. Грубо нарушены принципы веротерпимости и законы отделения Церкви от государства. Здоровьем и жизнью, мукой крайней вынужден в революционной среде защищать неприкосновенность убеждений» [4]. Что еще, кроме молитвы, помогло ему выстоять в этой неравной схватке с безбожной властью?

В его стихотворном послании своим духовным чадам дана исчерпывающая мотивация к молитвенной деятельности человека: в дни счастья и несчастья, перед трудным подвигом, смущением, обидой, опасностью, искушением, печалью, возношением и слабостью, за милых и злых, за ушедших и родившихся, за то, чтобы устоять в победе над собой и, самое главное, чтобы Бог простил все вольные и невольные ошибки юных и зрелых лет. В

результате такого молитвенного труда и создается внутренний мир человеческой личности. Недаром молитву называют хлебом души.

Примерами такого внутреннего духовного делания полна вся отечественная история, начиная с благоверного князя Александра Невского, который с молитвенным возгласом: «Не в силе Бог, а в правде», защищал нашу землю от нашествия шведов и тевтонского ордена. Молитва сопровождала во всех битвах защитника православия князя Острожского – преподобного Федора. Нельзя не упомянуть генералиссимуса Александра Суворова. Известно, что он пел на клиросе. Молитва составляла духовный стержень всех его побед. Без нее он не начинал ни одного сражения. Его перу принадлежит акафист Пресвятой Богородице. Молитвой руководствовался и его лучший ученик Михаил Кутузов. Молитвенным стоянием в вере вызваны блестящие победы адмирала Федора Ушакова, ныне прославленного в лике святых.

Отдельное исследование потребовалось бы для перечисления целого ряда выдающихся ученых, художников, композиторов, писателей, врачей, педагогов и представителей других профессий, труд которых был одухотворен молитвой. У Николая Гоголя, например, сама структура его художественной речи родственна поэтическому языку Псалтири. Достаточно сравнить ритмическую организацию строф: «Славный город Миргород!» и «Живый в помощи Вышняго!». И там и там налицо единый жанр славословия.

Второй артефакт, - свидетельство живой молитвенной традиции в наши дни, раскрывает полноту сердечной радости во внутренних отношениях человека с Богом. Это, прежде всего, славословие, благодарение и прошение о благословении на день грядущий. Кроме того, данная молитва интересна тем, что в ней структурирована иерархичность духовной организации внутреннего мира. Все это есть не что иное, как неоспоримый фактор наличия в ней «жизни в присутствии Бога» или, иными словами, возврат к духовным истокам нравственной парадигмы бытия, о которой в свое время писал Ян Амос Коменский.

Литература:

1. Электронный ресурс. – режим доступа к информации: <http://www.newmartyros.ru/life/zhitie-sshchmch-nikolaya-kobranova-presvitera-1937.html>
2. Электронный ресурс. – режим доступа к информации: <http://krasvremya.ru/professor-valerij-slezin-patriotizm-i-duxovnost-dva-urovnya-soznaniya/>
3. Электронный ресурс. – режим доступа к информации: http://az.lib.ru/s/shpengler_o/text_1922_zakat_evropy.shtml
4. Электронный ресурс. – режим доступа к информации: http://orthodox-ruza.ru/ruzskoe_blagochinie/novomucheniki_i_iskovedniki/sluzhil_v_ruzskom_uezde_moskovskoj_gubernii/nikolaj_yakovlevich_kobranov/

УДК 377.3:379.83

СЛІПЧИШИН Л.В.,

канд. пед. наук, член-корреспондент АМСКП,

(Львівський науково-практичний центр

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів)

ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЇЇ РОЗВИТОК У ГУРТКУ

У статті проаналізовано структуру технологічної культури, визначено сутність техніко-технологічної культури гуртківця, виявлено її зв'язок із напрямками технологічної освіти та художньо-естетичною культурою, показано роль гуртка у її формуванні та розвитку.

Ключові слова: *техніко-технологічна культура, художньо-естетична культура, художньо-технічна творчість, образ, гурток, учень, професійно-технічний навчальний заклад.*

В статті проаналізована структура технологічної культури, определена сутність техніко-технологічної культури кружковця, виявлена її зв'язок з напрямками технологічного образования и художественно-эстетической культурой, показана роль кружка в ее формировании и развитии.

Ключевые слова: *техничко-технологическая культура, художественно-эстетическая культура, художественно-техническое творчество, образ, кружок, ученик, профессионально-техническое учебное заведение.*

In the article the structure of technological culture is analysed, the essence of workshoper's technic and technological culture is determined, it's connection with technological education approaches and artistic-aesthetic culture is revealed, the workshop's role in its formation and development is shown.

Keywords: *technic and technological culture, artistic-aesthetic culture, artistic and technical creation, image, workshop, student, vocational school.*

Сучасна людина у процесі свого розвитку поступово набуває ознак найважливіших у житті соціальних ролей – споживача, користувача, професіонала і творця. Про яку б роль не йшлося, в кожній з них особистість виявляє ознаки культури. Адаптація суспільства до глобальних техніко-технологічних змін, які змінюють професійні поля і галузевий поділ економіки, потребує серйозної підготовки до цього процесу і залучення різних категорій населення з метою підвищити рівень – техніко-технологічної культури.

Проблемі адаптації людини до сучасних техніко-технологічних змін присвячено багато праць, зокрема у таких напрямках: методології сучасної освіти (Б.Гершунський, В.Кремень, В.Стешенко); формування технологічної культури особистості у процесі професійної підготовки (С.Батишев, А.Беляєва, Г.Джевага, В.Скакун, С.Ткаченко), технологічна освіта і підготовка учнів в умовах сучасної профільної школи (О.Коберник, О.Морев, В.Сидоренко, Н.Слюсаренко, В.Тименко), формування і розвиток технологічної культури учнів в професійно-технічній освіті (В.Ковальчук, Л.Комісарова, В.Радкевич). Проте, як показує аналіз проблематики праць, недостатня увага приділяється ролі гуртків, які функціонують в професійно-технічних навчальних закладах, у розвитку техніко-технологічної культури і художньо-технічної творчості учнів.

Мета статті – проаналізувати сутність техніко-технологічної культури, виявити її зв'язок із напрямками технологічної освіти та художньо-естетичною культурою, показати роль гуртка в її розвитку.

У широкому розумінні технологічна культура інтегрує способи і види діяльності, в результаті чого з'являються продукти праці. Для виконання діяльності виконавець застосовує відповідні прийоми, способи і процедури, володіння якими впливає на якість виготовлення продукту праці. Оскільки діяльність може мати певну специфіку, її ефективно виконання потребує специфічної техніки й технології. Відповідно, у перетворювальній діяльності, участь в якій беруть суб'єкти (учень, робітник, працівник) і об'єкти (техніка, яка працює за певним принципом) виділяють інструментальний і технологічний компоненти. *Інструментальний* компонент об'єднує матеріальні засоби, які виконують роль знаряддя праці в конкретній діяльності, а *технологічний* компонент, в свою чергу, – навички, вміння, прийоми застосування знарядь, які має опанувати суб'єкт. Тому в культурі виробництва спостерігаються відповідно дві сторони, перша з яких відображає технічну й інструментальну оснащеність діяльності, а друга – рівень майстерності виконавців і стійкість функціонування технологічного процесу. У цьому контексті можна говорити про те, що під час виконання діяльності виконавець виявляє свою техніко-технологічну культуру, від рівня оволодіння якою залежатиме як перебіг процесу діяльності, так і якість вихідного продукту праці. Це актуалізує необхідність постійного вдосконалення техніко-технологічної культури виконавців, яке має відбуватися у напрямі змістових ліній сучасної технологічної освіти. У свою чергу прогресивні зміни в техніці й технології суттєво впливають на технологічну основу діяльностей, що потребує удосконалення технологічної освіти працюючих.

Технологічна культура формується і розвивається в перетворювальній діяльності, для виконання якої людина застосовує знання і вміння, використовує здатність до мислення і виявляє творчі здібності. У цьому контексті проглядаються два виміри технологічної культури, які актуалізують потребу її розвитку: *соціальний*, який визначається рівнем розвитку суспільства в результаті доцільної та ефективної перетворювальної діяльності та сукупністю технологій, що досягнуті на сучасному етапі розвитку техніки й технології в

матеріальному і духовному виробництві; *особистісний*, який відображає рівень володіння людиною сучасними способами пізнання, перетворення світу і себе [4, с. 68].

Техніка і спосіб виробництва пов'язані з творчим мисленням і творчою перетворювальною діяльністю людини, в якій технологія є універсальним способом, що формує алгоритм діяльності. Цей алгоритм складається з двох компонентів: *основного*, який включає процеси проектування і виробництва, та *допоміжного*, який відображає етапи перетворювальної діяльності і за суттю є варіативним. Допоміжний компонент включає етапи, які відповідають логіці ефективного виконання діяльності, де кожний крок є обумовлений і при потребі прорахований: виявлення потреби, формулювання завдання, дослідження умов і ресурсів виконання завдання, складання переліку необхідних складових (специфікації), планування, виготовлення, економічне обґрунтування, естетичне оформлення тощо.

Технологічна культура тісно пов'язана з особливостями та специфікою діяльності, її зміст визначається тими функціональними обов'язками і завданнями, які стоять перед виконавцем, а рівень опанування характеризує майстерність виконавців.

Кожна професія (і діяльність, яка виконується) має технологічну основу. Тому розвиток виконавця в діяльності (в професії) пов'язується з приростом її технологічної основи, що буде виявлятися у рівні майстерності. Приріст технологічної основи діяльності має відбуватися відповідно до основних змістових ліній, які необхідно забезпечити в технологічній освіті: 1) людина в технічному середовищі; 2) технологічна діяльність людини; 3) соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; 4) графічна культура людини; 5) людина й інформаційна діяльність; 6) проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури [5, с. 218]. У змісті гурткової роботи ці лінії також виявляються, але залежно від напрямку роботи гуртка реалізуються по-різному.

У разі відвідування однорічного гуртка або на першому році навчання гуртківець спирається на базові технологічні знання і вміння, які здобув у школі і набуває вже в професійно-технічному навчальному закладі, а в подальшому розвиває цю основу відповідно до можливостей рівня гуртка. Протягом наступних років навчання у гуртківця продовжує формуватися його технологічна культура, здійснюється творча предметно-перетворювальна діяльність, виховується внутрішня потреба самореалізації в обраному напрямі гуртка. Якщо напрям роботи гуртка наближений до профілю підготовки чи професії, яку освоює учень, то збільшується ймовірність підвищення рівня технологічної культури. Наприклад, на заняттях гуртка технічної творчості учні часто виготовляють об'єкти, що потребують нових рішень, а достатніх знань і вмінь для їх знаходження немає, оскільки предмети, що вивчаються, їх не дають. Особливо це стосується художнього конструювання і моделювання.

В узагальненому вигляді технологічна культура має таку структуру (за В.Симоненком): технологічні знання, вміння та особистісні якості людини; технологічний світогляд; технологічне мислення; технологічна етика; технологічна естетика. Кожен елемент структури, відповідно до [4, с. 218; 5, с. 228], має таке змістове наповнення: 1) *технологічні знання* – знання з галузі техносфери, способів перетворювальної діяльності і сучасних перспективних технологій виробництва та життєдіяльності людини; *технологічні вміння* – вміння робити свідомий і творчий вибір оптимальних способів перетворювальної діяльності, швидко освоювати сучасні технології і відповідно опановувати нові види праці чи професії, проектувати свою діяльність і передбачати її результати, проводити дизайн-аналіз, користуватися ІКТ, здійснювати проектну діяльність, виконувати графічні побудови і т. д.; (технологічно) *важливі якості людини для ефективного виконання перетворювальної діяльності* — самовизначення в діяльності або професії, працелюбність, різноманітність пізнавальних інтересів, гнучкість мислення, самостійність і компетентність, мобільність в діяльності, дисциплінованість, підприємливість, потреба в самовдосконаленні; 2) *технологічний світогляд* – система технологічних поглядів на природу, суспільство, виробництво, людину та її мислення; 3) *технологічне мислення* – мисленнева здібність людини до створення матеріальних і духовних цінностей, спрямована на пошук оптимальних засобів перетворення речовини, енергії та інформації в потрібний продукт; 4) *технологічна*

етика – сукупність норм і принципів, дотримання яких забезпечує партнерське співіснування людини і техносфери (техносистем); 5) технологічна естетика – естетичне ставлення людини до засобів, процесів і результатів перетворювальної діяльності, що виявляється в дизайнерських знаннях, уміннях і здібностях, які людина виявляє в перетворенні технологічного середовища за законами краси [4, с. 68-73].

Визначення змісту технологічної культури учнів у контексті напряму гурткової роботи здійснюється відповідно до компонентів структури культури і напрямів технологічної освіти. *Структура технологічної культури*: ТЗУЯ – технологічні знання, вміння і важливі якості; ТС – технологічний світогляд; ТМ – технологічне мислення; ТЕ – технологічна етика; ТЕс – технологічна естетика. *Напрями технологічної освіти*: 1 – людина в технічному середовищі; 2 – технологічна діяльність людини; 3 – соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці; 4 – графічна культура людини; 5 – людина й інформаційна діяльність; 6 – проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури.

Виходячи із зазначеного вище, *змістове наповнення технологічної культури гуртківця* (на прикладі гуртка художньо-технічної творчості, де провідною діяльністю є художнє ковальство) включає:

ТЗУЯ: 1 – знати види інструментів для роботи, вміти користуватися інструментами, приладами; 2 – послідовність виконання прийомів, дій, робіт; використання різних технік; 3 – знати, які вироби і чому популярні; 4 – виконувати ескізи, малюнки, схеми для кування виробів; 5 – уміти шукати інформацію в різних джерелах, проводити економічний аналіз роботи; 6 – проектувати виріб і процес його виготовлення. ТС: 1 – розуміти взаємодію людини з природою, технікою (провідна роль людини чи техніки); 2 – розуміти роль технологій в людській діяльності; 3 – розуміти необхідність освоєння сучасної техніки і технології; 4 – розуміти потребу створення досконалих схем, малюнків, креслень з використанням ІКТ; 5 – знати програмне забезпечення для виконання роботи; 6 – вміти переносити ідею в проект. ТМ: 1 – вміти здійснювати пошук необхідних інструментів, приладів, матеріалів для виконання роботи; 2 – вміти скласти доцільну послідовність операцій відповідно до умов; 3 – розмірковувати про соціальну роль гурткової роботи; 4 – вміти аналізувати, порівнювати, компоувати при виконанні графічних робіт, розвинутість образного мислення; 5 – розуміти структуру інформаційної сфери та знати способи отримання інформації; 6 – розвинутість проєктивного компонента образного мислення. ТЕ: 1 – знати про шкідливий вплив роботи техніки і способи його уникнення; 2 – знати про можливі негативні наслідки технологій та способи їх уникнення; 3 – вибирати для роботи ті види діяльності, які не шкодять людству і суспільству; 4 – чітко та акуратне виконання графічних робіт; 5 – використовувати коректну інформацію та перевіряти її достовірність; 6 – дбати при розробці проекту про відсутність негативних наслідків. ТЕс: 1 – знати ергономічні вимоги до інструментів, приладів, виробів; 2 – знати і вміти вибирати викінчувальні та оздоблювальні види робіт; 3 – знати естетичні можливості різних технік у ковальстві та вміти їх використовувати; 4 – знати стилі, основи композиції і рисунку, вміти проводити дизайн-аналіз; 5 – вміти шукати і користуватися інформацією естетичного характеру; 6 – мати дизайнерські знання і вміти їх використовувати.

Технічна культура гуртківця визначається рівнем володіння знаряддями праці, які застосовуються в діяльності з напряму гуртка. У репродуктивній діяльності має місце залежність знаряддя праці та операцій від мети і завдання. Це дає можливість контролювати хід і якість роботи. Творча ж діяльність відрізняється тим, що відомі мета і результат, а невідомі знаряддя і операції [1, с. 12-13]. Тому знання можливостей знарядь праці і вміння застосовувати їх в проблемній ситуації позитивно впливає на творчий розвиток гуртківця і рівень його технічної й технологічної культури.

Знаряддя можуть бути фізичні, теоретичні та загальнонаукові. У гуртковій діяльності до фізичних знарядь можна віднести машини різного призначення (прес, штамп, верстат, швейна, вишивальна, набивна машини), контрольно-вимірювальні інструменти (лінійка, штангенциркуль); до теоретичних – закони, правила, які можна використати для досягнення

конкретної мети; до загальнонаукових – знання, які можна застосовувати в різних галузях для розроблення методів вирішення завдань (наприклад, математичні розрахунки).

Таким чином, *техніко-технологічна культура* гуртківця розглядається як його *здатність ефективно здійснювати перетворювальну діяльність із напрямку роботи гуртка, застосовуючи для цього знання знарядь праці, сучасні технології, вміння їх використовувати у звичайних обставинах, а також переносити в нові умови.*

Оскільки в структурі технологічної культури є компонент технологічна естетика, то в техніко-технологічній культурі він інтегрований з технічною естетикою. Розвиток цих компонентів залежить від ступеня розвинутої образного мислення і його проєктивного компонента. Відповідно до цього необхідно забезпечити умови для проєктної діяльності людини у сфері матеріальної культури як одного з важливих напрямів технологічної освіти. Фактично через ці компоненти в художньому проєктуванні (як специфічному виді діяльності) реалізується зв'язок технічної і художньої творчості. Як зазначає О.Плуток, проєктно-художня творчість «інтегрує у собі художню й технічну складові і сприяє освоєнню дійсності на засадах поєднання доцільності, гармонії та краси. Залучення до неї учнів основної школи відкриває значні можливості для вдосконалення їхніх творчих здібностей, проєктно-технологічних і художньо-творчих умінь, естетичних смаків» [2, с. 1]. Це означає, що неможна формувати і розвивати техніко-технологічну культуру відірвано від художньо-естетичної культури.

Якщо в загальноосвітній школі є передумови для їхнього взаємозв'язку і взаємодії [3], то в професійно-технічній освіті це робиться несистемно з того часу, як із навчальних планів зник предмет «Естетика». Концептуальні засади формування змісту художньо-естетичної освіти та виховання в професійно-технічних навчальних закладах визначаються її метою з урахуванням професійної діяльності: опанування цінностей вітчизняної та зарубіжної художньої культури як складових єдиної духовної спадщини людства; профільна диференціація змісту художньо-естетичної освіти, спрямована на вивчення кращих зразків виробів, які мають відношення до професії; розвиток образного мислення як необхідної складової творчого мислення; вивільнення різних видів обдарованостей учнів, що у подальшому дозволить розширити основи для їх адаптації в професійній діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок щодо актуальності розвитку техніко-технологічної культури і ролі гуртка у цьому процесі. На сучасному етапі розвитку суспільства якісні зміни в техніці та технології актуалізують потребу в підготовці творчих фахівців із розвинутою техніко-технологічною культурою. Її основи закладаються в загальноосвітній школі, а в професійній школі вона розширюється і поглиблюється. Аналіз змісту компонентів цієї культури показав важливе значення образу як найменшої частки знання і відповідно образного мислення. Образ завдяки своїм властивостям (образності та предметності) забезпечує взаємозв'язок і взаємодію двох культур – техніко-технологічної та художньо-естетичної, на основі яких виникає і розвивається художньо-технічна творчість. У цьому аспекті набуває значущості участь учнів професійно-технічних навчальних закладів у роботі тих гуртків, які забезпечують інтеграцію художньої і технічної творчості.

Література:

1. Калошина И.П. Психология творческой деятельности : учебное пособие /И.П.Калошина. – 3-е изд., доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 655 с.
2. Плуток О.В. підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до проєктно-художньої творчості учнів основної школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.В.Плуток. — Чернівці, 2010. — 20 с.
3. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [Електронний ресурс] : наказ МОН України та АПН України 25.02.2004 N 151/11. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.609.0>
4. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование /В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.
5. Стешенко, В.В. Основні підходи до визначення змісту і структури технологічної освіти в Україні (щодо проєкту Концепції технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України) /

В.В.Стешенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – №03 – С.216–222.

УДК 37.01

СОЛОГУБ А.І.,

*доктор філософії, член-кореспондент НАПН України,
академік, директор Центру креативної педагогіки АМСКП, м. Кривий Ріг*

ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті наголошується, що профільне навчання може виконати своє призначення тільки як гуманістичне, у якому старшокласник може всіляко звеличується, як унікальна істота, що має можливість соціальної і творчої самореалізації.

Ключові слова: гуманістичне навчання, усебічний розвиток, профільне навчання.

В статті обосновується, що профільне навчання може виконати своє призначення тільки як гуманістичне, оскільки тільки воно може всецело возвышати старшокласника, как уникальное существо предоставляя возможность социальной и творческой самореализации.

Ключевые слова: гуманистическое обучение, всестороннее развитие, профильное обучение.

The article notes that specialized education can fulfill their mission only as humanistic, because it can raise student, as a unique being, providing opportunity for social and creative self.

Keywords: humanistic education, comprehensively development, profile education.

Мета статті – здійснити спробу філософського трактування сутності профільного навчання, як гуманістичного, що всіляко утверджує велич старшокласника, як людини.

Актуальність проблеми. У модернізації сучасної вітчизняної освіти масштабно здійснюється її профілізація. Сама ідея профілізації, хоч і не нова, але є інновацією державного рівня на яку суспільство покладає свої надії у підвищенні рівня майбутнього кадрового забезпечення економіки. У зв'язку з цим, є гостра потреба визначення сутності профільного навчання як гуманістичного, яке категорично не визнає старшокласника «посудом» для наповнення інформацією – знаннями, вміннями та навичками. В такому разі учень – предмет вчительської маніпуляції, а навчання не є за своєю сутністю гуманістичним і тим, що звеличує старшокласника, як людину. Не дивлячись на гостроту проблеми гуманізації навчання у вітчизняних дослідженнях висвітлюється недостатньо відповідні їй технології профільного креативного навчання [15; 16].

Виклад основного матеріалу. Від часів зародження філософії гуманізму головним її предметом була і залишається людина як біологічна, соціальна і творча істота. Як суб'єкт соціальних відносин вона є особистістю – унікальною цілісною системою, що становить не щось назавжди задане, а відкрите до постійних змін. Дослідження проблем сутності гуманістичного навчання спонукає визначення філософського розуміння людини як предмета навчання, що має забезпечувати її усебічний розвиток.

Як зазначає С.Гончаренко, він є відносно цілісною системою поглядів, гуманістичним ідеалом виховання, що склався в епоху Відродження в руслі культурного руху гуманізму [2, с. 84]. Усебічний розвиток – це захмарна мрія багатьох держав світу, оскільки він можливий лише в тих цивілізованих суспільствах, де створені умови одержання високоякісної освіти й оволодіння культурою, що відповідає кращим світовим зразкам. Якщо особистість здатна поєднувати суспільно корисну продуктивну діяльність, як наголошує науковець, з дослідницькою, культурно об'єднувальною, то її можна уважати усебічно розвиненою. Проблеми сутності розвитку, значення, умов забезпечення усебічного розвитку особистості в усі часи хвилювали людство.

Тому логічним є звернення до досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, що сприяли філософському усвідомленню гуманістичного розуміння сутності людини та мети й завдань сучасної освіти. На особливу увагу заслуговують дослідження вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів М.Бердяєва, Л.Бінсвангера, М.Босса,

Дж.Бугенталя, В.Вернадського, М.Горлача, Я.Коменського, А.Макаренка, Т.Марселя, Р.Мея, Е.Мінковського, І.Надольного, І.Песталоцці, Ж.Сартра, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, І.Франка, В.Франкла, Є.Хайдеггера, Д.Чижевського, П.Шардена, В.Шестова, Е.Ясперса та ін.

На початку ХХІ ст. інтерес філософів до проблеми людини загострився у зв'язку з ускладненням умов її життєдіяльності на глобальному, державному, регіональному, локальному й особистісному рівнях. Очевидно, цьому сприяла переорієнтація людства і трансформація індустріальної цивілізації в інформаційне суспільство, яке суттєво підвищує роль людської індивідуальності. Особливу увагу звернено на творчі можливості людини як рушійної сили розвитку усіх сфер суспільства. Український філософ М.Горlach зазначає, що важливим предметом інтересу філософії є «розуміння сутності призначення і цінності природи, сенс існування і перспективи майбутнього його розвитку людства» [3, с. 221]. Активізації зусиль суспільства до прогресивних змін суттєво сприяє і глибоке падіння матеріального добробуту і статусу людини в Україні. Напругу посилює можливість українського суспільства порівнювати своє життя з життям в інших державах. Усі ці і й багато інших споріднених суспільних явищ загострюють увагу громадян України до проблем свого буття. Розмірковуючи над причинами нехтування людиною, як у давній історії, так і новітній, достатньо прозорою є відповідь – примітивне розуміння людини. Сходження людини до самих вершин свого розвитку можливе лише у разі розуміння її як таїни, міри всіх речей і навіть дива.

Звернення до проблем філософського розуміння людини в дослідженні проблем навчання пояснюється необхідністю обґрунтування педагогічної системи, яка б в одному із своїх найбільш важливих концептуальних положень завжди виходила із необхідності захисту прав і свобод дитини. Тому слід зауважити, що завдання сучасного вчителя полягає, не тільки в тому, щоб самому глибоко усвідомлювати кожного учня як таїну, але й щоденно, переконувати в цьому і спільними зусиллями сприяти йому. Бо ж скільки б його не пізнавали кожен учень залишається і для самого себе до кінця не зрозумілий і тим більше для інших. Нехтування цим положенням створює нездоланні перешкоди до утілення ідей гуманістичного навчання. Примітивне ставлення до учня, у нашому випадку старшокласника, збіднюючи педагогічну систему, її взагалі руйнує. Учитель повинен не тільки за власним бажанням робити спроби, а й глибоко усвідомити сутність обґрунтування тези людина-таїна, що автоматично внесе його до чесного і щирого сприйняття концепції гуманістичного навчання.

Розпочинаючи з 80-х років ХХ ст. філософія розвивається на принципі доповнення, взаємозбагачується ідеями різних психологічних теорій, течій і переосмислення надбань філософії. Підтверджується значення для людини не тільки трудової, а й духовно-практичної, теоретичної й духовної діяльності, які зумовлюють розвиток людини як біологічної, соціальної і творчої істоти. Він слугує людині в задоволенні її потреби пізнання й соціальної потреби жити і діяти для інших. У зв'язку з цим відповідальність за свої вчинки, стиль життя, досягнення покладаються на саму людину, оскільки її ставлення і до самої себе не визначаються інстинктивною програмою, а виробляються нею завдяки унікальній здатності й потреби до саморозвитку. Останній здійснюється у процесі самопізнання, самоорганізації, самовдосконалення, самореалізації тощо. Людина не має якоїсь чітко визначеної сутності раз і назавжди. Яким бути людині, визначає і вирішує сама людина і як у тяжкій і повсякденній роботі створювати себе як особистість. В епоху науково-технічної революції, що привела людство до глобальної кризи воно стоїть на порозі самознищення. Тому є вкрай гостра необхідність усвідомлювати, що людина не володар природи, а лише одна із вищих і відомих форм розвитку природи. Цим самим значення людини не применшується, а сутність її не збіднюється, оскільки, виходячи і з розуміння її в єдності соціального і природного відкривається її розуміння як космічної істоти. Таке розуміння людини розвинуто в дослідженнях П.Шардена, Е.Леруа, В.Вернадського, Д.Чижевського та інших. Нова, вища стадія біосфери – ноосфера, як стверджував В.Вернадський, пов'язана з виникненням і розвитком у ній людства, яке, пізнаючи закони природи і вдосконалюючи

техніку, стає найбільшою силою, порівнянної за масштабами з геологічними, і починає робити визначальний вплив на перебіг процесів в охопленій його впливом сфері Землі [1]. Не применшуючи ролі біологічного, слід відзначити, що саме соціальні чинники є вирішальними у тому, як можуть розвиватися генетично зумовлені задатки людини або, навпаки, згаснути. Соціальний чинник як засіб соціалізації – це залучення людини як індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості. Соціалізація дитини здійснюється у її особистому житті, в сім'ї та навчанні. Виходячи з того, що підрастаюче покоління не може бути системно залученим до інших видів діяльності як навчання, його слід уважати головним засобом соціалізації. У зв'язку з дослідженням проблем профільного навчання, доцільно, щоб розроблена педагогічна система якомога більше враховувала природні пізнавальні потреби, мотиви, задатки, нахили старшокласників та філософські, психологічні і створювала педагогічні умови всебічного розвитку старшокласника.

З початку ХХІ ст. людство начебто схаменулося, здійснивши поворот до людини, що сприяло утвердженню ідеї екзистенціалізму – напрямку філософії гуманізму. Гуманізм визнає унікальність людини, що не підлягає загальним схемам визначення її сутності та її особистого досвіду. У розробленні теорії екзистенціалізму помітний внесок зробили зарубіжні філософи Л.Бінсвангер, М.Босс, Дж.Бугенталь, Р.Мей, Е.Мінковські, та вітчизняні М.Бердяєв, Т.Марсель, В.Шестов, Ж.Сартр, В.Франкл, Є.Хайдеггер, Е.Ясперс та інші. Екзистенціальна психологія досліджує проблеми часу, життя, смерті, свободи, відповідальності і вибору сенсу життя. Видатні вітчизняні і зарубіжні педагоги минулого Я.Коменський, Я.Корчак, А.Макаренко, М.Монтессорі, І.Песталоцці, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Френе та інших жили і діяли потребами учня як людини, розробляючи гуманістичні педагогічні системи.

Незважаючи на численні й потужні спроби прогресивних патріотично налаштованих політиків, науковців, освітян, працівників культури, громадських діячів української еліти філософія гуманізму донині не стала теоретичною основою життєвого устрою українського суспільства. Це, безумовно, відображається на освіті, яка ще тільки накопичує потенціал для здійснення гуманізації, як чинника всебічного розвитку кожного учня, у свідомості якого домінують потреби, мотиви і здібності до суспільно корисної продуктивної, дослідницької та культурної діяльності як складників усебічного розвитку.

Узагальнюючи дослідження філософських засад гуманістичного навчання, доцільно знову звернутися до досліджень М.Горлача, який стверджує, що «...покликання, призначення, завдання будь-якої людини – усебічний розвиток всіх своїх здібностей». Далі він наголошує, що «...усебічний розвиток суттєво підвищує обґрунтованість сподівань, тому є засобом реалізації сенсу життя» [3, с.82]. Підкреслюючи значення розвитку людини, як суб'єкта державотворення і розвитку освіти В.Кремень наголошує: «Першою метою, першим прагненням українського суспільства повинна бути мета людського розвитку» [4, с.195].

Тож, усебічний розвиток особистості людини – це не тільки потреба у її життєвій і професійній самореалізації, а й важіль державного піднесення на новий щабель суспільно-економічного розвитку і її намагання увійти до світової спільноти повноправним суб'єктом. У зв'язку з цим О.Ляшенко зазначає, що усебічний розвиток людини покладено в основу парадигми сучасної освіти і саме це, визначає нині стратегію й тактику розвитку освітньої системи України. У руслі цього завдання, вказує автор, слід підходити до проблеми профільного навчання старшокласників, як такого, що спроможне забезпечити особистісну зорієнтованість навчання й розв'язанню завдань завершальної ланки загальної середньої освіти з урахування освітніх потреб учнівської молоді [8].

Отже, запровадження профільного навчання у старшій ланці середньої школи, визнає старшокласника як унікальну істоту, яка може розраховувати на усебічний розвиток, що є пріоритетним завданням розвитку української гуманістичної освіти та стратегії сучасної вітчизняної педагогіки.

Виходячи з означеного висновку, про надзвичайну важливість усебічного розвитку людини здійснимо спробу науково-теоретичного дослідження історії, сутності та значення розвитку та саморозвитку молоді у навчанні. Історія філософії свідчить, що уперше спроба формулювання поняття «розвиток» була здійснена у стародавній Греції, а потім воно розвивалося зусиллями не тільки філософів, а й психологів, педагогів та інших науковців усього світу. Важливого значення воно набуло, як у фахівців будь-якої галузі, так і в тому педагогіки й освіти. Філософськими теоріями, що досліджують закони розвитку людини та її творчості, є діалектика й синергетика. Діалектика – це одночасно теорія і метод пізнання явищ дійсності у їх розвитку і саморухові та про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства, мислення [19, с.122]. Вона як сучасна загальна теорія розвитку всього сутнього, має свої поняття, категорії, закони й закономірності. Закони діалектики універсальні тому, що вони притаманні усім сферам дійсності, а тому діють у природі, суспільстві та пізнанні. Вони розкривають глибинні основи руху та розвитку – механізму переходу від старого до нового, зв'язку нового із старим, того, що заперечує, з тим, що заперечується. Синергетика є міждисциплінарним напрямком чи концепцією, що ставить за мету пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних [11; 20]. Головне, щоб вони мали такі властивості, як відкритість, нелінійність, нерівноважність, здатність підсилювати флуктуації (коливання, випадкове відхилення величини) .

Останнім часом у західній філософії діалектика активно досліджується і її недоліки дещо перебільшуються, а той абсолютизуються. Грунтуючись на визнанні діалектики, як методології науки українською школою філософів, здійснимо дослідження розвитку поняття «розвиток». За філософським визначенням В.І. Шинкарука, *розвиток – це специфічний процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового або поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного*. Головною ознакою розвитку є утворення нового, такого, що відображає перехід одного якісного стану до іншого. Під новим розуміють не просто те, що виникає уперше, а переважно те, що має майбутнє і за певних історичних обставин рухає і спрямовує розвиток явища та більш прогресивне порівняно з попереднім [20, с. 11].

Розвиток є ключовим поняттям діалектики, а тому її називають філософською теорією розвитку [17-20]. Діалектика, як наукова теорія, розпочинаючи з XVIII ст., сформувалася саме в надрах німецької філософії. Її представляють І.Кант та його учні і послідовники Й.Фіхте, Ф.Шеллінг, Г.Гегель, Л. Фейербах [17].

І.Кант займався натурфілософською проблематикою і присвятив себе вивченню походження пізнавальної діяльності і її закономірностей. Він наголошує на тому, що головним чинником визначення способу пізнання є суб'єктом пізнання та його пізнавальні здібності. Й.Фіхте, у свою чергу, сформулював три закони логіки: закон тотожності, закон суперечності, закон виключеного третього, а також спробував обґрунтувати принцип універсальності розвитку через боротьбу протилежностей. Ф.Шеллінг досліджував проблему сутності і взаємозв'язку свободи і необхідності і вперше визначив її як усвідомлену діяльність, а другу – підсвідому. Остання, на його думку, є основою теорії підсвідомої творчості. Заснована Ф.Шеллінгом натурфілософія виявила значний вплив на українську. Учення Г.Гегеля є видатним досягненням німецької класичної філософії, адже саме він вперше створив теорію розвитку суперечності та її подальшого вирішення в синтезі та встановив, що абсолютна ідея є процес неперервного розвитку пізнання і сходження від нижчого до вищого. Окрім цього, він сформулював основні принципи діалектики і принцип кількісних змін у якісні і, навпаки, принцип тотожності протилежностей і принцип заперечення. У філософії природи Гегель окреслив шляхи класифікації природничих наук та здійснив спробу визначення закономірностей розвитку природи. Л.Фейербах підкреслював взаємозв'язок чуттєвого споглядання та мислення у процесі пізнання, а завдання мислення Л. Фейербах вбачав у тому, щоб збирати, порівнювати, класифікувати дані чуттєвого досвіду, усвідомлювати і розуміти їх прихований, безпосередньо не явний зміст. Безперечним досягненням філософії Фейербаха було відтворення матеріалістичних принципів.

Наступним етапом розвитку філософської думки була марксистська філософія, що створювалася К.Марксом і Ф.Енгельсом, кі вважалися послідовниками Г.Гегеля. Особливе місце у філософії марксизму посідає проблема людини. Її автори розглядають людину не лише як продукт природи, а й як соціальний феномен. Людина у марксистській філософії постає як носій соціальної активності, суб'єкт діяльності, творець матеріальних і духовних цінностей. На відміну від розуміння Л.Фейєрбаха людини абстрактної, поза історичної і безособової істоти у філософії К.Маркса і Ф.Енгельса вона конкретно-історична й реальна істота. Людина, на думку авторів, розвивається за законами діалектики і виявляє себе через взаємозв'язки, взаємодію, взаємні переходи явищ і процесів дійсності. Аналізуючи сутність марксистської філософії, слід відзначити, що вона полягала в раціональному обґрунтуванні шляхів зміни світу на краще. Згідно з твердженнями послідовників марксизму діалектика виявляється у двох формах: об'єктивній і суб'єктивній. Під об'єктивною діалектикою розуміється розвиток дійсності, а під суб'єктивною – відображення, відтворення реального розвитку в свідомості людей, як знання про розвиток.

Таким чином, поняття «розвиток» розуміється як предмет суб'єктивної діалектики – теорії розвитку. Саме тому, воно є одним із найбільш важливих завдань сучасної середньої освіти є сприяти розвитку особистості – виникненню певних якостей, які зумовлюють її здатність сприяти майбутньому прогресу людської цивілізації.

У зв'язку з цим, особливої уваги заслуговує робота колективу українських філософів В.Андрущенко, І.Бойченка, В.Бруслинського, О.Гугніна, Г.Зайченко, В.Касьян, І.Надольного, В.Ребко, В.Розумного, П.Скрипки, В.Скуратівського та інших [17]. Автори зазначають, що однією із найбільш важливих ідей гуманістичної педагогіки і зокрема сучасного навчання старшокласників є ідея культури освіти, як ознаки високого ступеню розвитку учня. За визначенням авторів, *розвиток – це філософське поняття, що полягає в незворотній, спрямованій і необхідній зміні матеріальних і ідеальних об'єктів, але не будь-яка зміна і рух є розвитком, а тільки такий рух в якому створюється щось нове, необхідне до саморуху і самовідтворення* [17, с. 222].

Створення і впровадження різного роду новацій зумовлює як значні соціально-економічні зміни в суспільстві, так і самої особистості творця – дослідника, винахідника, раціоналізатора. Він, особисто розвиваючись, одночасно сприяє прогресивному розвитку суспільства, надихаючись цим і духовно збагачуючись, здійснює власну життєву й життєву самореалізацію. Аналізуючи проблеми суспільно-економічного розвитку України через призму досягнень світової філософії і усвідомлюючи актуальність проблеми гуманізації освіти, доходимо висновку, що у виборі головних ідей навчання учитель у сучасних умовах безперечно повинен визначати одним із найбільш важливих своїх завдань розвиток учня. Це основне поняття не тільки філософії, а й багатьох інших галузей науки і не в останню чергу – психології. Проблема розвитку людської особистості вивчалася відомими вітчизняними і зарубіжними психологами Ш.Амонашвіллі, Б.Ананьєвим, Л.Божович, Л.С.Виготським, П.Гальперінім, Ю.Гільбухом, В.Давидовим, Д.Ельконінім, Л.Занковим, О.Запорожцем, Г.Костюком, Н.Лейтесом, О.Леонтьєвим, С.Максименко, А.А.Миткіна, В.Моляко, Ж.П'яже, В.Рибалки, С.Рубінштейном, Б.Тепловим та іншими. Так, Г.Костюк *розробив принцип психічного розвитку особистості, згідно якого він є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах людини та структурних перетвореннях*. Кількісні зміни, як збільшення одних і зменшення інших, зазначає науковець, зумовлюють якісно нові і зникнення інших властивостей психіки [13].

Теорії розвитку психіки розрізняються в залежності трактовки структури психіки і умов, що визначають її перетворення. Конкретно-наукові теорії виникли ХІХ ст. і розроблялися в дитячій психології. На сьогодні виникла необхідність систематизації здобутків психології розвитку. Так, Дж.Дасей і Дж.Траверс запропонували порівнювати теорії психічного розвитку за такими проблемами психології розвитку, виділяючи: найважливіше у психічному розвитку – біологічне, психічне, соціальне; рівномірність перебігу психічного розвитку; стабільний і мінливість психічного розвитку; сенситивні періоди в розвитку; характер розгортання «повного потенціалу. Виходячи з ознак

характеристики психічного розвитку, П. М'ясоїд здійснила аналіз і дійшла висновку, що всі названі теорії виходять із загальнонаукового принципу детермінізму, який є провідною ознакою світової психології розвитку [7]. На думку автора, розроблені теорії визначають можливі причини (біологічні, психічні, соціальні) психічного розвитку, а розбіжність між ними полягає, як у способах розв'язання проблеми детермінізму, так і в поясненні конкретних проблем психології розвитку. Звичайно, це перешкоджає, як наголошує автор, установленню логіки психічного розвитку. Дж. Дасей і Дж. Траверс, систематизуючи тисячі досліджень й ґрунтовної характеристики кожного віку психічного розвитку розробили біопсихосоціальну модель всевікового розвитку людини інтерпретуючи отримані дані теорії розвитку і класифікували їх, як всі біопсихосоціальні З.Фрейда, Ж.Піаже, Л.Виготського, Е.Еріксона, Б.Скіннера та інших.

Здійснивши науковий аналіз положень всіх теорій психічного розвитку, як біопсихосоціальних, П.М'ясоїд підкреслює, що психічний розвиток відбувається у ході реальних життєвих процесів людини. Вони працюють як у тісному взаємозв'язку, що визначаються самою природою людини як біологічної, психічної і соціальної істоти. Очевидно, залежно від того, згідно з якою Концепцією здійснюється психічний розвиток, біологічне, психічне чи соціальне людини може розвиватись по-різному [7].

Розвиток психології детермінує новий підхід у розумінні психічного розвитку людини, сформульований вітчизняними психологами Л. Виготським, П.Гальперіним, В. Давидовим, Д.Ельконіним, Л.Занковим, О.Запорожцем, О.Леонтьєвим. Сутність його, як стверджує П.М'ясоїд, полягає в тому, що «психічний розвиток слід розглядати крізь призму зв'язків людини зі світом, у які вона вступає протягом свого життя» і він здійснюється в ході цих зв'язків, а психіка це опосередковує [7]. Визначення сутності і формулювання нового підходу у розумінні механізму психічного розвитку Л.Виготський та його послідовниками вказують, що формою зв'язків людини зі світом слід уважати діяльність – динамічну систему стосунків, що опосередковується психікою. Визначаючи сутність цього процесу, Л.Виготський особливу увагу приділяв пізнавальній діяльності як функції психіки – здатності людини відтворювати світ у вигляді образу [13]. Реалізація нового підходу у розумінні психічного розвитку зумовила здобутки на ниві пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, мислення, уваги, емоцій, волі. Окрім того, експериментально доведено про залежність цих явищ від виду, змісту та будови діяльності.

Отже, психіка є своєрідним засобом, яким доволіно чи мимовільно послуговується суб'єкт у житті, у цьому і полягає інструментальна функція психіки. Вони забезпечують і відтворення світу суб'єктом і його пристосування до навколишнього середовища й самореалізацію і творчість. Завдяки їм процеси опосередкування є багатofункціональним існування й розвитку психіки.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок щодо вирішального значення в успішності діяльності людини психічного розвитку людини, оскільки психіка виявляє себе в будь-якому процесі життя і без неї його не може бути. Це накладає особливу відповідальність на педагогів за створення психолого-педагогічних умов розвитку психіки дитини і зокрема якостей креативності. Сьогодні як ніколи актуальність розвитку креативності в навчанні актуальна, оскільки набуті знання, в ні якій мірі, не можуть замінити розвинене мислення людини у розв'язанні творчих завдань. Вони вимагають вияву властивостей креативності: оригінальності, гнучкості, критичності, швидкості, асоціативності тощо мислення та здатності до ретельної розробки ідей. У набутому фонді знань далеко не завжди є відповіді на всі питання.

За визначенням С.Рубінштейна зовнішні умови діяльності людини впливають на процес психічного розвитку через внутрішні умови, що містяться в самому індивіді [14, с.139]. Зовнішнє, об'єктивне, соціальне засвоюється індивідом і стає внутрішнім, суб'єктивним, психічним, яке визначає його нові відношення до зовнішнього світу. Механізм такого засвоєння визначається Ж.П'яже, Л.Виготським, П.Гальперіним, як інтеріоризація – перетворення, зовнішніх практичних дій, незважаючи на їх суперечливість, вростає у внутрішні розумові дії [12]. Суперечність між зовнішнім впливом і внутрішнім світом

людини, характер яких визначив Г.Костюк, є джерелом «саморуху» психічного розвитку індивіда і становлення його, як особистості [13,с.139]. Усе життя людини сповнене суперечностей між весь час змінними цілями і наявними можливостями. У навчанні вони поєднані з новими потребами, мотивами, здібностями, цілями і завданнями, а також наявними задатками. Педагогічна майстерність учителя полягає в тому, щоб використати його як засіб, а не перешкоду в забезпеченні постійного психічного розвитку і становлення особистості.

Закономірно, що ідея розвитку особистості знаходить чільне місце в Загальній Декларації Прав Людини, прийнятій і проголошеній Генеральною Асамблеєю ООН 10.12.1948 р. Так, у ст. 22 стверджується, що кожна людина має право на розвиток особистості, а у ст. 26, що «освіта повинна спрямовуватися на всебічний розвиток особистості» [9, с.500]. На підтримку Загальної Декларації Прав Дитини (прийнята 20.11.1959 р.) другим принципом наголошується на тому, що дитині повинні бути надані можливості та сприятливі умови, які дозволяють їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та в соціальному відношенні здоровим і нормальним шляхом. У цьому принципі вказується на право «розвинути свої здібності і особисте мислення і як найкраще забезпечення інтересів дитини» [9, с.503].

І все ж, орієнтуючись на розвиток старшокласників залишається важливим не тільки спонукання їх до продуктивної творчої, а й виконавчої діяльності. Без останньої і перша не може завершитися з бажаним успіхом, оскільки саме виконавча функція діяльності людини сприяє розвитку волі, відповідальності, пунктуальності, послідовності, самостійності, які можуть у розумному поєднанні з творчою сприяти становленню сучасної особистості майбутнього фахівця і громадянина, що має високорозвинену *здатність створювати будь-що нове – креативність* (від. лат. створення) [12].

Виходячи з цього, творча і виконавча складові навчальної діяльності повинні бути взаємно підсилюючими, але вирішальну роль у реалізації природних біологічних, соціальних, творчих потреб людини має креативність. Дослідження проблем розвитку креативності зобов'язує цю проблему вивчати у форматі особистісних змін старшокласників. У зв'язку з цим необхідно звернутися до визначення сутності поняття «особистості» та її структури, умов розвитку, як однієї з найбільш важливих завдань сучасного навчання. Тому, починаючи з XIX століття, означеним вище проблемам, присвячені дослідження як вітчизняних так зарубіжних вчених. Одним із перших наукову проблему особистості, як свідчить В.Рибалка, порушив В.Джемс [13, с.76], який тлумачить особистість людини як загальну суму всього його, що вона може назвати своїм. На цій основі науковець розробив моторно-біотичну концепцію психіки як особливої форми активності організму, що забезпечує його ефективне виживання.

Складові елементи особистості можуть бути розподілені на три класи і фізична особистість, соціальна особистість, духовна особистість [12]. Від набутого розвитку психіки, свідомості і самосвідомості конкретної молодої людини, громадянина і професіонала буде залежати накопичення «критичної маси» суб'єктів суспільного й загальнодержавного соціального розвитку. Сьогодні, враховуючи тенденції світового соціально-економічного розвитку, особливо актуальною є об'єктивна необхідність у розвитку креативного потенціалу кожної молодої чи дорослої людини. Останнє десятиліття проблема ще більш загострилася у зв'язку з поглибленням глобальної комплексної кризи, яку переживає людська цивілізація на планетарному, локальному та особистісному рівнях. У реалізації завдань розвитку особистості провідна роль належить самій особистості людини, яка може різною мірою ефективно використати освіту в навчальних закладах і самоосвіту впродовж усього життя. У такому разі головною ідеєю освіти й самоосвіти безумовно повинно стати навчання самоорганізації і самоуправління.

У сучасних умовах кризи світового і вітчизняного суспільно-економічного розвитку людині важливо мати високий рівень самодостатності, що зумовлюється її невинним саморозвитком. Саморозвиток, як предмет, досліджує синергетика – теорія (концепція), що виникло на початку 70-рр. XX ст. і пов'язане з іменами І.Пригожина, Г.Хагена [10].

Синергетика стверджує, що забезпечення руху як розвитку створюються умовами саморуху. Він у людини здійснюється як саморозвиток та піднесення її на вищий рівень організації і саморозвиток людини виростає з саморуху як властивості всього живого та її здатності не живого до самоорганізації. Вона, як проблема в середній освіті, існуючими концепціями і технологіями навчання, враховується, як того вимагають суспільно-економічні умови в Україні, недостатньо, або ж не береться до уваги взагалі. Не розраховуючи на продуктивну самоосвіту, ресурс середньої освіти реалізується недостатньо, а в деяких випадках ігнорується. Вона традиційно організовується, як примусове і обов'язкове домашнє завдання не виправдовує сподівань не тільки вчителів а й батьків. Учні у відповідь на ігнорування їх потреби у свободі вибору змісту і способів самостійної діяльності виявляють інфантильність, відсутність інтересу, працелюбства, некерованість, а той відмову вчитись.

Виходячи з вище означеного, однією з найбільш гострих проблем саморозвитку є включення учнів в самоорганізацію на основі мотивації їх особистої зацікавленості навчанням, не тільки будь-яким предметам, а й самою самоорганізацією, як ключовою в неперервній і продуктивній самоосвіті. Свідома самоорганізація учня створює умови саморуху і як його наслідку саморозвитку, а тому й підвищення вірогідності його особистісної життєвої і професійної самореалізації. Сучасна цивілізація, пише В.Кремень, здійснює пошуки у розв'язанні глобальних проблем формування нових цінностей, тому освіта має перейти на новий рівень смислових «координат», що «детерміновані егоцентричною структурою індустріально розвинених країн» [4, с.4]. Далі науковець, розвиваючи свою думку, наголошує на тому, що на виклики сучасного розвитку людської цивілізації українській освіті педантичної нації належить реально здійснювати поступи у розв'язанні проблеми «кризи самодостатньої особистості», яка повинна вирішуватися як проблем самоорганізації суспільства та й кожної окремої людини.

Отже, прийшов час такої науково-обґрунтованої освіти, що обов'язково узгоджується з фундаментальними законами філософії, психології, педагогіки та теорій, концепцій, парадигм, ідей тощо. Увесь науковий потенціал повинен слугувати укоріненню в сучасній українській школі гуманістичної освіти, а навчання має будуватися на принципах відкритості рухливості, вільного вибору видів і способів учня – головної дієвої особи, що системно залучається до самоорганізації, як засіб його розвитку й саморозвитку.

Загальні висновки. На початку ХХІ ст. із загостренням проблем цивілізації особливо важливим є усвідомлення сутності людини, сенсу її життя, перспектив майбутнього розвитку й необхідності посилення тенденцій у намаганнях розбудови соціально-орієнтованого і правового суспільства. Завдання сучасної освіти полягає у переосмисленні діяльності на парадигмальному рівні і втілення філософії, психології, педагогіки гуманізму та розробки технологій, що ґрунтуються глибокому усвідомленні кожної дитини як таїни та неповторної біологічної, соціальної і творчої істоти.

У гуманізації освіти важливе значення має упровадження профільного навчання старшокласників, яке спроможне забезпечити особистісну його зорієнтованість і розв'язання освітніх завдань з урахування природних потреб кожного учня. Тому особистісна зорієнтованість є пріоритетним стратегічним напрямком розвитку української педагогіки й освіти, яка ґрунтується на принципі дитиноцентризму.

Гуманізація середньої освіти вимагає розв'язання проблем розвитку особистості – специфічних змін, результатом яких є виникнення якісно нового або поступальний процес сходження людини від нижчого до вищого, від простого до складного. В реалізації цих завдань провідна роль належить самій особистості, що накладає на педагогів особливу відповідальність за створення їй психолого-педагогічних умов творчої діяльності. Вона найвищою мірою цінна, оскільки в ній можуть народжуватися, не тільки якісно нові ідеї, системи, технології, матеріали тощо, а й сама особистість учня, що залучена до процесу самореалізації.

Сучасна освіта має перейти на якісно новий рівень і ставити за мету пошук та практичне розроблення педагогічних теорій, концепцій, технологій розвивального навчання й саморозвитку молоді, що надасть змогу українській суспільству подолати кризу

самодостатньої особистості. Особливо важливе збагачення вітчизняної педагогічної науки теоріями та технологіями профільного, як особистісно-орієнтованого навчання, що створюють умови розвитку й саморозвитку креативності особистості старшокласника.

Література:

1. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере / В.И.Вернадский – М.: Русский космизм: Антология философской мысли, 1993. – С303-311.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Вид-ня друге виправлене. – Рівне: Волинські обереги. 2011. – 552 с.
3. Горлач М.І. Вибране: у 3 т. Т.1. Смисл життя / М.І. Горлач. – Х.Факт, 2003. – 6
4. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / Капица С.П., Курдюмов Л.М., Малинецкий Г.Г. – М.: Наука, 1997. – 148 с.
5. Кремень В.Г. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду) / В.Г.Кремень., Д.В.Табачник., В.М. Ткаченко. – К.: « ARC-UKRAINE», 1996. – 793 с.
6. Максименко С.Д. Розвиток особистості: проблема психологічних механізмів // Педагогічна і психологічна наука в Україні: [збірник до наукових праць 15- річчя АПН України] у 5 т. Т 3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія / С.Д. Максименко – К.: « Педагогічна думка», 2007. – С.11-12.
7. Митькин А.А. На пути к системной психологии развития / А.А. Митькин // Психология – М. – 1997. – № 3. – С.44-50.
8. Мясоед П.А. Проблема ненормативного психического развития / П.А. Мясоед // Вопросы психологии. – 1993. - № 6. – С. 44-47.
9. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти // О.І. Ляшенко // Матеріали методологічного семінару (19 листопада 2008 року) м. Київ. – 264 с. – с.6.
10. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.[підручник]. – вид. 2-ге , стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536.
11. Островерхова Н.М. Синергетичний підхід до аналізу якості уроку / Н.М. Островерхова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №3. – С.90-95.
12. Психология словарь / под. Общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. исп. и доп. – М.: Политиздат. 1990. – 494.
13. Рибалка В.В. Психологія [підручник для студентів вищих закладів освіти] / [Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.]; під. ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Вид-во «Либідь», 1999. – 558.
14. Рубінштейн С.Л. Основи общей психологии : в 2-х т. / С.Л.Рубінштейн – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 322 с.
15. Сологуб А. І. Теоретико-методологічні засади креативного навчання // Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем : [збірник матеріалів Всеукраїнської наукової-практичної конференції (26-27 квітня 2012 р., Кривий Ріг)]. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. / А. І. Сологуб. – С. 30–35.
16. Сологуб А.І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї / А.І.Сологуб // Рідна школа. – 2000. – №12. – С.9–19.Фетискин Н.П. Психодиагностика детской одаренности / Н.П.Фетискин – М.; Кострома, 2001. С.97-102.
17. Філософія : [навчальний посібник] / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В.Бойченко, В.П.Розумний та ін.; за ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар 1997. – 584 с.
18. Философия естествознания. – Вып. 1-й. / за ред. Безчеревных Э. – М.: Политиздат, 1966. – 413 с.
19. Філософський енциклопедичний словник. 2-е узд. – за ред. В. І. Шинкарука. – К., 1986. – 800 с.
20. Шинкарук В.І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти / В.І. Шинкарук // Філософія освіти в сучасній Україні: [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розвитку в Україні» (1-3 лютого 1996 року)]. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 9–23.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУЧАСНИЙ СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ

У статті досліджено сучасний стан розробленості проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. На основі дисертаційних, монографічних досліджень та фахової літератури здійснено аналіз напрацювань вітчизняних та зарубіжних вчених щодо проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, її наукового та методичного обґрунтування.

Ключові слова: етнічність, етнокультура, компетентність, етнокультурна компетентність.

В статье исследовано современное состояние разработанности проблемы формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства. На основе диссертационных, монографических исследований и профессиональной литературы осуществлен анализ наработок отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства, ее научного и методического обоснования.

Ключевые слова: этничность, этнокультура, компетентность, этнокультурная компетентность.

The article reveals the problem of ethno cultural competence forming of would be teachers of music art. The analysis of developments of home and foreign scientists towards the problem of ethno cultural competence forming of would be teachers of music art, its scientific and methodological justification is made.

Key words: ethnicity, ethnic culture, competence, ethno cultural competence.

Становлення нової освітньої парадигми в українському соціумі відбувається в умовах глобалізації та обумовлює необхідність збереження і розвитку надбань народів, що населяють Україну, а також пошук ефективних шляхів взаємодії різних етнокультур, особливо в контексті зближення людей різних національностей. Провідником культурного спадку етносів, націй, спільнот є педагог, що покликаний залучати майбутнє покоління до різних культурних цінностей, традицій; бути носієм етнокультурної спадщини. У зв'язку з цим суспільство висуває якісно нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Поряд із загальною професійною компетентністю педагогів на порядок денний стало питання формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Низка напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Арзамасцева, Т. Браже, О. Гуренко, М. Забрудський, О. Кузнецова, М. Лук'янова, А. Маркова, Н. Романишина, В. Стрельников, С. Федорова) присвячена дослідженню формування компетентності фахівців і, етнокультурної компетентності зокрема.

Однак, проблема формування саме етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва залишилася поза увагою дослідників.

За таких обставин, метою нашої статті є аналіз наукових напрацювань щодо розробленості проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для дослідження й отримання більш повного уявлення про сучасний стан розробленості проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва звернемося до дисертацій та монографій вітчизняних і зарубіжних учених.

Проблемі формування етнокультурної компетентності присвячені дисертації вітчизняних та зарубіжних вчених-педагогів: О. Гуренко, Е. Мілованова, О. Нестеренко, Т. Поштарьова, Н. Сідельник, С. Серякова, Я. Хаштиров, Н. Шагаєва.

З педагогічної точки зору, С. Сєрякова у своїй роботі «Формування етнокультурної компетентності педагога додаткової освіти» (2002) [10] визначає характеристику соціально-педагогічних основ етнокультурної компетентності педагога, специфіку і сутнісні характеристики процесу формування етнокультурної компетентності педагога додаткової освіти, а також зміст, структуру та основні напрямки розвитку етноестетичного центру як системоутворюючого фактора формування етнокультурної компетентності педагога додаткової освіти. Однак, авторкою не були визначенні показники сформованості етнокультурної компетентності педагога додаткової освіти.

У своєму дисертаційному дослідженні вітчизняний вчений-педагог О. Гуренко «Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища» (2005) [4] вперше науково обґрунтувала модель етнокультурної компетентності майбутнього педагога та технологію формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету, уточнила структуру та зміст етнокультурної компетентності педагогів, покликаних працювати в поліетнічному середовищі,

Н. Шагаєва у своїй дисертації «Формування етнокультурної компетентності студента» (2006) [14] розробила механізм реалізації культуровиробничої функції етнорегіонального університету, виявила педагогічні умови формування етнокультурної компетенції у студентів, визначила рівні та критерії сформованості етнокультурної компетенції студентів, у структурі змісту вищої професійної освіти визначила набір етнокультурних компетенцій. Однак авторці не вдалось розробити систему розвитку етнокультурної компетентності студентів.

С. Федорова у своїй роботі «Формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів» (2006) [13] визначає етнокультурну підготовку у оволодінні зразками етнічної культури, умінні передати етнокультурний досвід підростаючому поколінню, забезпечуючи навчання, розвиток і виховання особистості. Викладено теоретичні положення і висновки, що відображають сучасний стан проблеми етнокультурної підготовки педагогів, підкреслено, що формування етнокультурних уявлень педагогів, здійснюване в традиційному просвітницькому руслі. Проте, авторка не здійснила аналіз дефініції «етнокультурна компетентність».

У дослідженні вітчизняної вченої Н. Сідельник «Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки» (2012) [11] вперше уточнила сутність і зміст поняття «етнокультурна компетентність майбутнього вчителя історії». Визначила структурні компоненти етнокультурної компетентності майбутнього вчителя історії (змістовий (гносеологічний), особистісний, діяльнісний) та теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Отже, більшість дослідників уточнили зміст, структуру, базового поняття «етнокультурна компетентність». Однак, окремими вченими не були висвітлені методологічні підходи, які становлять основу етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для поглибленого аналізу проблеми етнокультурної компетентності вважаємо за необхідне звернутися до праць українських та зарубіжних вчених-філософів: Л. Бекірова, Н. Ковальчук, М. Ковальов, Д. Лаврін, І. Малигіна, О. Поліщук [2; 7], які розглядають роль традицій у виживанні етносу, різні теорії традицій та інтервальний підхід. Авторами виявлено деякі особливості впливу глобалізації на динаміку етнокультурної ідентичності; обґрунтовано положення про специфіку формування етнокультурної ідентичності. Однак, дослідниками не дають чіткого визначення понять «етнокультурна компетентність» та «етнокультурна ідентичність».

Також проблемі формування етнокультурної компетентності значну роль у своїх працях відвели вітчизняні історики: Л. Гасиджак, Г. Індиченко, В. Загоруйко, О. Соболева [5]. Ученими було уточнено уявлення про складні процеси трансформації етнокультури українців. Авторами простежуються етнокультурні відмінності. Проте, науковцям не вдалося

виявити етнокультурні риси, етнокультурні цінності та не було визначено поняття «етнокультура».

Розглядаючи особливості етнокультури та етнокультурної компетентності ми звертаємось до досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених-культурологів: Г. Абрашкевичус, Л. Микуланинець, Ц. Надцалова. Загалом, науковцями-культурологами було розмежовано поняття «етнічна культура» та «культура етносу», виявлено значення етнокультури та культури етносу в процесах побудови нації в епоху глобалізації. Однак, авторами не було висвітлено зміст поняття «етнокультура» та «етнокультурна компетентність».

Інтерес до вивчення культури різних регіонів та етнокультури активізувався у дослідженні вітчизняного мистецтвознавця Л. Микуланинець [8]. Дослідниця уточнено поняття «етнос» та «етнокультурна», виявила етнокультурні особливості професійного музичного регіону, виділила основні етнокультурні чинники.

З метою визначення стану розробленості концепту «етнокультурна компетентність» ми звертаємось до праць вітчизняних та зарубіжних вчених-психологів: О. Духніч, О. Купавської, Л. Спиридонової [6]. У своїх дослідженнях вчені-психологи виявляють між поколіннями та регіональними особливостями, виділяють специфічні фактори, обумовлені особливостями української етнічної культури. Вперше було введено нарративний підхід, а також запропонована трьохкомпонентна модель етнокультурної компетентності. Однак, ніхто із психологів не обґрунтував поняття «етнокультурна компетентність».

Вважаємо за необхідне зазначити, що проблема формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ще не отримала достатнього теоретичного і практичного обґрунтування й не стала предметом окремого наукового дослідження, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасній освітній парадигмі вже склалися необхідні передумови й набутий певний досвід щодо теоретичного та практичного осмислення сутності, виявлення змісту, трактування основних понятійних дефініцій.

Здійснений науковий пошук засвідчив, що у контексті досліджування нами проблеми, значний науковий інтерес представляє робота М. Михаськової «Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики» [9]. Авторка підкреслює, що компетентність вчителя включає: психологічну компетентність, під якою розуміється одна з характеристик особистості; педагогічну компетентність, що складається із знань навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання; професійну компетентність, що визначається знаннями, вміннями, нормативами, психологічними якостями, необхідними для виконання професійних функцій; фахову компетентність, здатність до освітньої діяльності на основі набутих знань, умінь та у відповідності з суспільними вимогами, ціннісними орієнтаціями. Проте, етнокультурну компетентність як складову фахової підготовки учителів музичного мистецтва авторка не розглядала.

Широкий спектр наукових робіт, у яких ґрунтовно опрацьовано шляхи професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є доробки вчених: Т. Борисова, Л. Паньків, Н. Сегеда, Ц. Хепін [3], які розглядаючи проблему етнокультурної компетентності, уточнювали поняття. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва авторами було розширено зміст і гармонізацію історичних тем, вдосконалено його зміст і форму з позиції цілісного розвитку загальнокультурних навчальних дисциплін. Однак, зміст та сутність, а також особливості формування етнокультурної компетентності залишилися поза увагою вчених.

Наступним кроком нашого наукового пошуку буде аналіз монографічних досліджень, присвячених проблемі формування етнокультурної компетентності: О. Гуренко, Т. Поштарьової. Вчені визначали критерії ефективності етнокультурної компетентності, висвітлювали питання становлення та розвитку української етнокультури. Науковці обґрунтовали психолого-педагогічну характеристику етнокультурної компетентності майбутнього педагога. Однак, вченими не було розроблено та обґрунтовано змістове наповнення поняття «етнокультура» та «етнокультурна компетентність».

У зв'язку з незначною кількістю монографічних досліджень щодо проблеми етнокультурної компетентності певну наукову вагу представляють праці в яких представлені загальні засади чи деякі аспекти поняття етнокультурна, етнічність, етногенез: В. Балушок, В. Борисенка, Г. Скрипник, О. Сухомлинова [1; 12].

Зазначимо, більшість науковців стверджують, що етнокультура є результатом колективної творчості, вона охоплює міфи, звичаї, фольклор, народне ремесло, мову. Ми розглянули монографії, які висвітлюють український фольклор, що є невід'ємною частиною етнокультури: Л. Єфремова, О. Шалак [15]. Авторами було здійснено комплексний аналіз фольклорних колекцій і наукової спадщини фольклористів – дослідників Поділля, визначено їхні текстологічні принципи. Однак, вчені не зупиняються на визначенні етнокультури окремого регіону.

Отже, здійснений аналіз дисертаційних та монографічних досліджень, присвячених проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволив резюмувати наступне: по-перше, поняття «етнокультурна компетентність» зазвичай використовуються науковцями досить рідко, сам термін «етнокультура» виражає етнокультурний аспект взаємного впливу культурних традицій різних народів та етносів, також віддзеркалює змістовний стан соціокультурного розвитку народів, який виявляє як своєрідність культурних традицій; по-друге, дефініція «етнокультурна компетентність» зазвичай, вживається у дослідженнях, які містять дані про етнічність різних культур; по-третє, педагогічна сутність та зміст поняття «етнокультурна компетентність» не достатньо розроблені, науково обґрунтовані та представлені у вітчизняному і зарубіжному науковому дискурсі; по-четверте, методичні напрацювання щодо окресленої проблеми у аналізованих дисертаціях та монографіях практично відсутні.

Перспективою нашого наукового пошуку вбачаємо подальше дослідження стану розробленості проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у фаховій і методичній літературі.

Література:

1. Балушок В. Українська етнічна спільнота: етногенез, історія, етнімія [Електронний ресурс] : [монографія] / В. Балушок. 2008 : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=2439>
2. Бекірова Л. С. Регулятивно-креативна функція традиції в етнокультурі (на матеріалі досвіду кримськотатарського народу : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Бекірова Лейля Сафетівна. — Сімферополь, 2004. — 180 с.
3. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Борисова Тетяна Валеріївна. — Київ, 2007. — 183 с.
4. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гуренко Ольга Іванівна. — Харків, 2005. — 163 с.
5. Загоруйко В. В. Етнокультурні аспекти українсько-польських відносин у міжвоєнний період (1921 – 1939рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.02 / Загоруйко Віталій Володимирович. — Донецьк, 2009. — 172 с.
6. Купавська О. С. Розвиток етнокультурної компетентності підлітка методом соціально-психологічного тренінгу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол наук : 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / О. С. Купавська. — М., 2008. — 159 с.
7. Лаврін Д. Г. Динаміка етнокультурної ідентичності в умовах глобалізації : дис. ... канд. філос. наук : 24.00.01 / Лаврін Давид Германович. — М., 2008. — 136 с.
8. Микуланинець Л. М. Становлення та розвиток професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини ХХ століття: етнокультурні аспекти: дис. ... канд. мистецтвознав. : 26.00.01 / Микуланинець Леся Михайлівна. — Київ, 2011. — 174 с.
9. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михаськова Марина Анатоліївна. — Київ, 2007. — 235 с.
10. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Б. Серякова. — Новосибирск, 2002. — 15 с.

11. Сідельник Н. В. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Сідельник. — Київ, 2012. — 21 с.
12. Сухомлинов О. М. Етнокультурний дискурс у літературі польсько-українського пограниччя ХХ століття [монографія] / О. М. Сухомлинов. — Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. — 376 с.
13. Федорова С. Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов : дис. доктора пед. наук : 13.00.08 / Федорова Светлана Николаевна. — Москва, 2006. — 528 с.
14. Шагаева Н. А. Формирование этнокультурной компетентности студента : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шагаева Наталья Аркадьевна. — Элиста, 2006. — 150 с.
15. Шалак О. Український фольклор Поділля в записах і дослідженнях ХІХ початку ХХ століття : [монографія]. — К. : Освіта України, 2014. — 464 с.

УДК 372.881.1:378.4

СТАВИЦЬКА І.В.

(Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», м. Київ)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті аналізуються сучасні тенденції формування іношомовної компетентності у вищих навчальних закладах. З'ясовано, що формування іношомовної компетентності у Європі реалізується з урахуванням положень основних методичних документів: Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, проекту Tuning, Мовного портфоліо, Європейського дослідження мовних компетентностей.

Визначено, що основними тенденціями мовної політики в Європейському освітньому просторі є: навчання протягом життя, мобільність студентів, мультилінгвізм, надання англійській мові статусу lingua franca, використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іношомовної компетентності.

Ключові слова: іношомовна компетентність, мультилінгвізм, інформаційно-комунікаційні технології, мобільність, дистанційне навчання, Moodle, вебінар, lingua franca.

В статье анализируются современные тенденции формирования иноязычной компетентности в высших учебных заведениях. Выяснено, что формирование иноязычной компетентности в Европе реализуется с учетом положений основных методических документов: Общоевропейских рекомендаций языкового образования, проекта Tuning, Языкового портфолио, Европейского исследования языковых компетенций.

Определено, что основными тенденциями языковой политики в Европейском образовательном пространстве являются: обучение в течение жизни, мобильность студентов, мультилингвизм, предоставление английскому языку статуса lingua franca, использование информационно-коммуникационных технологий для формирования иноязычной компетентности.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, мультилингвизм, информационно-коммуникационные технологии, мобильность, дистанционное обучение, Moodle, вебинар, lingua franca.

This article analyzes the current trends in the development of foreign language competence in higher education. It is found that the formation of foreign language competence in Europe is implemented on the basis of the teaching documents: The Common European Framework of Reference for Languages, Tuning Project, The European Language Portfolio, The European Survey on Language Competences.

It is determined that the main trends in language policy in the European educational space are: lifelong learning, mobility of students, multilingualism, understanding of English language as lingua franca, the use of ICT for the formation of foreign language competence.

Keywords: foreign language competence, multilingualism, ICT, mobility, distance learning, Moodle, webinar, lingua franca.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку суспільства змінюють вимоги до фахової підготовки майбутніх фахівців. Враховуючи, що Україна прагне стати членом Європейського Союзу, особливу увагу слід приділяти вивченню світових тенденцій підготовки фахівців загалом та мовної політики зокрема.

Країни-учасники прагнуть до консолідації Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Важливим етапом у розбудові європейських цінностей є Бухарестське комюніке, де, визначивши основні цілі ЄПВО, було встановлено пріоритети діяльності до 2015 р. основними з яких є:

- посилення загальної політики доступу до навчання;
- створення умов, що сприяють студентоцентрованому навчанню та інноваційним методам викладання;
- підвищення здатності до працевлаштування та навчання упродовж життя;
- забезпечення запровадження рамок кваліфікацій, ECTS і додатку до диплома, що ґрунтуються на результатах навчання;
- перегляд національного законодавства у світлі його повної відповідності Лісабонській конвенції [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У березні 2002 р. у Барселоні Європейська рада закликала до проведення широкомасштабного дослідження мовних компетентностей. Європейське дослідження мовних компетентностей (European Survey on Language Competences) спрямоване на отримання достовірних даних про рівень компетентностей учнів та студентів у вивченні іноземних мов. Основна мета дослідження – порівняння мовної політики та методики вивчення мов державами-членами Європейського союзу та обмін сучасним досвідом. Результатом роботи стало розроблення «Framework for the European survey on language competence». З'ясовано, що рівень знань іноземних мов значною мірою залежить як від системи освіти, так і від загальних демографічних, соціальних, економічних і мовних чинників. На підставі аналізу отриманих даних, Радою Європи визначено 13 загальних завдань, що стосуються мовної політики, серед яких: раннє навчання мови, мовна різноманітність, неформальні можливості для вивчення мови, наявність шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, застосування інформаційно-комунікаційних технологій для навчання, міжкультурний обмін, долучення до роботи іноземних викладачів, всеохоплююче навчання мови (враховуючи імігрантів), різні стандарти у навчанні іноземної мови, доступ викладачів до якісної і безперервної підготовки, стажування викладачів за кордоном, використання існуючих інструментів оцінки європейських мов, практичний досвід [9].

За результатами дослідження сформульовано основні положення мовної політики Європи:

1. Необхідно працювати над підвищенням іншомовної компетентності, освітні системи повинні активізувати свої зусилля для підготовки учнів до подальшого навчання і здатності працевлаштуватися на ринку праці.
2. Необхідно створювати мовні середовища, як у навчальних закладах, так і поза їх межами. Варто застосувати традиційні засоби навчання, а також новітні, наприклад, медійні засоби.
3. Важливим є раннє навчання мови, збільшення навчальних годин, застосування сучасних комунікативних методів для розвитку навичок говоріння.
4. Слід приділяти належну увагу навчанню іноземної мови враховуючи її важливість для подальшого працевлаштування.
5. Важливо поєднувати вивчення мов, заохочувати мовне різноманіття і міжкультурний діалог.

Отже, серед факторів, які можна корелювати є такі: вік, сприятливий для вивчення іноземної мови, інтенсивність навчальних занять, підвищення кваліфікації вчителів, застосування ІКТ для навчання.

Рада Європи приділяє багато уваги мовній політиці, у зв'язку з цим було розроблено «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching,

Assessment), що забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів із мовної підготовки, розробки програм, визначення єдиних стандартів підготовки до екзаменів у Європі [3].

Однією з інновацій Ради Європи є запровадження Мовного портфоліо (European Language Portfolio), яке було розроблено з метою розвитку плурингвізму, мовної компетентності та міжкультурного порозуміння. Європейське мовне портфоліо включає: мовний паспорт (Language Passport), мовне досьє (Dossier) та мовну біографію (Language biography) [8].

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними тенденціями мовної політики в Європейському освітньому просторі є: навчання протягом життя, мобільність студентів, мультилінгвізм, плурингвізм, надання англійській мові статусу *lingua franca* (мови міжнародного спілкування), використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.

1. *Надання англійській мові статусу lingua franca.* Англійська мова стає мовою міжнародного спілкування, її знання є необхідною умовою для якісного виконання професійних обов'язків.

Основною тенденцією англійської мови як *lingua franca* епохи глобалізації є диверсифікація – англійська мова, з одного боку, виступає як носій, хранитель культури народу, з іншого, як засіб, інструмент комунікації [5].

2. *Мобільність студентів.* Відповідно до європейських стандартів, важливу роль нині відіграє мобільність студентів. Існує багато міжнародних програм, що надають можливість студентам вивчати закордонний досвід та підвищувати рівень володіння іноземною мовою. Серед найвідоміших програм: Fulbright Graduate Student Program, Німецька служба академічних обмінів (DAAD), програми Еразмус Мундус та ін.

The Fulbright Foreign Student Program уможливорює отримання ступеня магістра або доктора філософії в університетах Сполучених Штатів Америки. Більш як 1800 стипендіатів цієї програми щорічно отримують можливість навчатись. Інститут міжнародної освіти (The Institute of International Education) організовує академічні розміщення для більшості студентів та допомагає учасникам під час їх перебування у Сполучених Штатах.

Німецька служба академічних обмінів (DAAD) надає можливості для навчання у німецьких вищих навчальних закладах у магістратурі або на післядипломному курсі (Aufbaustudium чи Masterprogramm) і отримання ступеню «Diplom» або «Master».

Erasmus Mundus – це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти, що спрямована на підвищення якості європейської вищої освіти та сприяння діалогу і розуміння між людьми.

3. *Мультилінгвізм.* Упровадження положень Болонського процесу, розбудова Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) неможливі без знання мов. Саме тому важливими принципами забезпечення якості освіти в Європі є мовне розмаїття та мультилінгвізм або багатомовність (англ. multilingualism). У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що мультилінгвізм є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві і його слід розрізняти від плурингвізму. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення в окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більш як одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови, як засобу міжнародного спілкування. У Резолюції Ради Європи про Європейську стратегію багатомовності («Council Resolution on a European strategy for multilingualism») ключовими є такі положення: забезпечення багатомовності для соціального об'єднання, міжкультурного діалогу та розбудови Європейського співтовариства; навчання протягом життя; багатомовність як фактор, що сприяє конкурентоспроможності економіки Європи, мобільності та працевлаштуванню громадян; забезпечення мовного розмаїття та міжкультурного діалогу; поширення європейських мов у світі [6].

Питання багатомовності є ключовим у сучасних дослідженнях мовної політики. Британська Рада у партнерстві з провідними європейськими агенціями здійснила дослідження у рамках проекту «Багатомовна Європа». У 25 країнах і регіонах Європи досліджено використання державних, іноземних, регіональних мов / мов національних меншин, а також мов іммігрантів. Одним із ключових документів, що підтримує мовну різноманітність в Європі, є Європейська хартія регіональних мов або мов національних меншин. Хартія являє собою конвенцію, яка, з одного боку, розроблена з метою захисту і сприяння розвитку регіональних мов, як аспекту культурної спадщини Європи, а з другого боку, спрямована на створення умов для користування регіональними мовами в особистому і суспільному житті. Для дослідження мовної політики у сфері вищої освіти було зібрано дані у 69 найбільших навчальних закладах із 67 міст-учасників Європи. За результатами дослідження встановлено, що:

- англійська, французька, німецька та іспанська мови займають провідне місце серед іноземних мов;
- 62 із 69 проаналізованих закладів навчають іноземним мовам. У 15 навчальних закладах навчають більше ніж 4 мовам. У 25 закладах навчають мовам національних меншин. Мовам іммігрантів навчають лише в чотирьох закладах;
- міжнародна мобільність студентів і викладачів призвела до того, що англійська мова є другою мовою (після державної) для вивчення в багатьох європейських університетах; велика кількість підручників написана саме англійською мовою;
- університети докладають багато зусиль, щоб залучити якомога більше іноземних студентів;
- європейські університети фінансово підтримують студентську мобільність, проте лише 10 серед опитаних університетів зробили програми мобільності обов'язковими для студентів-філологів [1].

Цілі багатомовної освіти в Україні:

- навчити учнів, студентів вільно користуватися українською та іншими кількома мовами;
- розвивати в учнів етнічну самосвідомість, сприяти збереженню, розвитку рідної мови;
- формувати в учнів патріотичні почуття громадян України, створювати позитивний образ співвітчизника, відчуття приналежності до єдиної загальноукраїнської спільноти;
- стимулювати і заохочувати поглиблене вивчення іноземних мов, насамперед глобальної англійської та інших європейських, регіональних мов, знайомити учнів з надбаннями світової культури, показувати Україну як частину світової і європейської спільноти [2].

4. *Плюрингвізм.* Потрібно розмежовувати поняття «мультилінгвізм» та «плюрингвізм». Мультилінгвізм – це знання декількох мов або співіснування різних мов у суспільстві. Поняття «плюрингвізм» має інше значення. У процесі спілкування люди не розмежовують окремі мови або діалекти і можуть вживати їх залежно від ситуацій. Людина не сприймає мови окремо, у неї формується комунікативна компетенція, завдяки якій окремі мови взаємодіють. Людина використовує різні складники компетенції для кращого розуміння співрозмовника.

5. *Навчання протягом життя.* Сучасні тенденції спрямовані на отримання знань, удосконалення вмінь та навичок протягом всього життя. Основні положення даного принципу відображено в Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualification Framework for Life Long Learning). Основними завданнями програми є забезпечення мобільності для студентів та працівників та можливості навчатись протягом всього життя.

6. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.* Провідні країни світу приділяють належну увагу застосуванню сучасних технологій. Все більшої популярності набувають змішане навчання, дистанційне навчання, онлайн університети, застосування мультимедійних технологій тощо.

Широкого розповсюдження набули системи дистанційного навчання, такі як: ATutor, ILIAS, Dokeos, LON-CAPA, OpenUSS, Sakai, Spaghettilearnin, dotLRN. На основі порівняльного аналізу систем електронного навчання, зроблено висновок, що система Moodle має безліч переваг, і саме тому набула найбільшого поширення у світі. В Україні існують спільноти користувачів системи Moodle для організації дистанційного навчання в мережі Internet.

Систему Moodle доцільно застосовувати для формування іншомовної компетентності студентів, оскільки для цього передбачено безліч інструментів: вікі, глосарій, блоги, форуми, чати та ін. Використання відео- та аудіоматеріалів, графічної інформації, малюнків значно підвищує ефективність викладання та інтерес студентів до засвоєння нового матеріалу. Належне місце в організації навчальної діяльності магістрантів посідають вебінари, які уможливають обмін інформацією між викладачем та студентами за допомогою віртуального класу.

Висновки. В умовах розширення міжнародного співробітництва іншомовна компетентність визначає здатність фахівця працювати в полікультурному середовищі, розширювати фаховий світогляд у процесі залучення до різноманітних джерел інформації та якісно виконувати професійні обов'язки.

Отже, основними тенденціями мовної політики в Європейському освітньому просторі є: навчання протягом життя, мобільність студентів, мультилінгвізм, плюрингвізм, надання англійській мові статусу *lingua franca* (мови міжнаціонального спілкування), використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.

Література:

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. – К. : Ленвіт, 2012. – 168 с.
2. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України [Т. Ф. Алексєєнко [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : 2009. – 376 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія / Галина Олексіївна Козлакова. – К. : Просвіта, 2002. – 230 с.
5. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів технічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія / Олександр Вікторович Хоменко. – К. : КНУТД, 2014. – 364 с.
6. Council Resolution on a European strategy for multilingualism. [Електронний ресурс]: 2905 Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 21 November 2008. – Режим доступу : http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf. – Назва з екрану.
7. Coursera. – Режим доступу : <https://www.coursera.org/>. – Назва з екрану.
8. European Language Portfolio [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>. – Назва з екрану.
9. First European Survey on Language Competences. Final Report. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf. – Назва з екрану.
10. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area [Електронний ресурс] – Bucharest Communiqué, 2012. – Режим доступу : [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf). – Назва з екрану.

УДК 37.034

СТОЛЯРЕНКО О.В.,*канд. пед. наук, доц. каф. педагогіки ВДПУ ім. М. Коцюбинського***СТОЛЯРЕНКО О.В.,***канд. пед. наук, доц. каф. іноз. мов ВНТУ*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються особливості формування полікультурної і професійної компетентності майбутнього учителя, які визначають процес виховання патріотичних почуттів і толерантних міжособистісних взаємин молоді

Ключові слова: *полікультурний підхід, культура, міжособистісні взаємини, толерантність, гуманістичні цінності, загальнолюдські цінності.*

В статье рассматривается аспект формирования поликультурной и профессиональной компетентности будущего учителя, определяющий воспитание патриотических чувств и толерантных межличностных отношений молодых людей

Ключевые слова: *поликультурный подход, культура, межличностные взаимоотношения, толерантность, гуманистические ценности, общечеловеческие ценности.*

The article deals with the intercultural approach, which defines the strategy of youth's interpersonal relationships development based on the principles of tolerance education, humanistic and universal values.

Keywords: *intercultural approach, culture, interpersonal relationships, tolerance, humanistic values, universal values.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, глобалізація, зростання впливу національного фактору, спонукає сучасну освіту звернутися до розгляду нової педагогічної моделі – полікультурного виховання, покликаною забезпечити гармонізацію толерантних відносин в сучасному суспільстві. Учитель повинен стати не просто носієм знань, а й важливою ланкою у процесі налагодження взаєморозуміння між людьми на базі загальнолюдських, гуманістичних цінностей. У цьому зв'язку особливої ваги набуває міжкультурний підхід у підготовці майбутніх фахівців до життя у полікультурному суспільстві XXI століття. Він виступає теоретико-методологічною стратегією формування полікультурної і професійної педагогічної компетентності.

Мета статті. Визначити й обґрунтувати теоретичні основи професійної компетентності майбутніх учителів, розкрити сутність понять «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх вчителів»,

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у навчанні і вихованні, в першу чергу патріотичних почуттів, культури толерантних міжособистісних взаємин в умовах полікультурної освіти.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков. Т. Браже, С. Буда, С. Вершловський, М. Галагузова, В. Кричевський, Т. Новикова, Р. Овчарова, Н. Харитонова наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін, Я. Коломинський, Г. Селевко пов'язують розв'язання проблеми професійного розвитку із технологічною організацією навчання.

У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеер, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона [1; 4]. У дослідженнях і публікаціях цих та інших вчених започатковано розв'язання нашої проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійної компетентності викликає підвищений інтерес науковців у зв'язку з тим, що виникла потреба звернутися до

розгляду нової педагогічної моделі – полікультурного, патріотичного виховання, покликано забезпечити гармонізацію толерантних відносин в сучасному суспільстві.

За педагогічним словником, поняття професійна компетентність – «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [10, с. 78].

За концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями» [2, с. 55]. Означений підхід формує уявлення про професійну компетентність як про систему знань і умінь. Професійна компетентність, на думку В. Сластьоніна, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а також соціально-моральну позицію особистості [12, с. 98].

Отже, маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Проблему виховання полікультурного виховання, толерантних міжособистісних взаємин досліджують у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); етнічну толерантність (О. Байбаков, З. Малькова, В. Подобєд, Ю. Римаренко, В. Тишков); технологічні аспекти виховання толерантності (Т. Білоус, С. Герасимов, О. Кащенко, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанов, Г. Шеламова); засобами формування толерантності обрали гуманітарні дисципліни Л. Алексашкіна, Л. Ванюшкіна, С. Метліна; вивчення досвіду виховання толерантності в зарубіжних країнах є предметом вивчення А. Джуринського. Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус.

Людина живе у суспільстві, де поряд знаходяться інші. Нерідко виникають ситуації, коли одна свобода вимагає реалізації лише через підкорення іншої, одна воля суперечить іншій. Тому людство винайшло і сформулювало відповідні регулятивні механізми. Одним з найбільш ефективних є мораль, толерантність. Мораль допомагає людині обрати варіант вибору духовних цінностей і відповідної поведінки саме тому, що вона спирається на совість – моральне почуття, в якому виявляється самооцінка особою відповідності її дій, прийнятим у суспільстві і перетвореним у переконання нормам моральності. Поступаючись совістю, людина втрачає людяність, особистість, суспільну значущість. Совість репрезентує всі почуття людини, вона – їхній «голос». «Муки совісті» повертають особистість до людяності, толерантності, зумовлюють відвернення помилкового вибору. Людина – продукт суспільного історичного розвитку і його суб'єкт. Тому теоретичну модель гуманістичного суспільства ми уявляємо як таку, в центрі якої знаходиться людина. Цей висновок лишається незаперечним незалежно від теоретичних побутових та ідеологічних домінант суспільного розвитку. Усілякі інші засади теоретичної моделі суспільства (в центрі суспільного життя можна поставити Бога, державу, клас, абсолютну ідею) приречені. Звідси – актуальність толерантного, ціннісного ставлення до людини, яка заслуговує на повагу. До змісту професійної компетентності І. А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [8, 34].

Моральна компетентність – готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

Полікультурна – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками (А. Хуторський та ін.).

Як слушно зазначив С. Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат формування його особистості на етапі становлення, виявлення його громадянської позиції, патріотичних почуттів, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Педагогічний вищий заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активна взаємодія [3, с. 77].

Висновки. Таким чином, ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули сутність поняття «професійна компетентність»; визначили аспекти професійної компетентності вчителів.

На наш погляд, професійна компетентність майбутнього вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки і практики.

Література:

1. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. канд. пед.наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / В. В. Баркасі ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с. – укр. Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net>. – Назва з екрану.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1991. – 207 с.
3. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя/ С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002.–160с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : ІСД, 1997. – 61 с.
5. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Кришук, С. І. Тафінцева. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua>. – Назва з екрану.
6. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – С.120.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая шк., 1990. – 119 с.
8. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / под ред.С. Г. Вершловского, Л. С. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 254 с.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.,2000. – С. 78.
11. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя / О. Сергійчук, П. Шкира // Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2008. — 254 с.
12. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТОЛОГІЇ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовані зв'язки освіти і культури, розкриті методологічні засади реалізації культурологічного підходу до виховання дітей і молоді. Йдеться про аксіологічні та технологічні аспекти культури виховного процесу.

Ключові слова: *виховання, культурологічний підхід, аксіологічна технологічна культура виховного процесу.*

В статтє проанализирована взаимосвязь образования и культуры, раскрыты методологические принципы реализации культурологического подхода к воспитанию детей и молодёжи. Речь идёт об аксиологических и технологических аспектах культуры воспитательного процесса.

Ключевые слова: *воспитание, культурологический подход, аксиологическая и технологическая культура воспитательного процесса.*

In the article the connection between education and culture is analysed. Methodological fundamentals of realization of the culturological approach to children and youth education are discovered. Value and technological aspects of educational process culture are pointed.

Key words: *education, culturological approach, value and technological aspects of educational process.*

Логіка розвитку суспільства закономірно вимагає осмислення новітніх шляхів розвитку освітньої сфери у контексті освітології, яка інтегровано вивчає філософію, історію, соціологію освіти, а також її наявні системи та підсистеми. Закономірно активізувались дослідження в галузі вітчизняної освітології (В.Луговий, В.Огнев'юк, С.Сисоєва, А.Фурман та ін.). Зусилля дослідників зосереджені на новітніх наукових методах та принципах, адекватних завданням освітології. Зокрема, привертають увагу дослідження вітакультурного принципу розвитку освітніх процесів (О.Гуменюк, М.Кубаєвський, С.Лук'яненко, Ю.Мединська), реалізація якого в соціокультурному просторі України детермінує докорінні зрушення, що обумовлюють активне врахування людського виміру суспільного буття і, перш за все, такого важливого фактора соціального оновлення, яким є виховання.

Оновлення парадигмальних підходів до виховного процесу є незворотнім процесом, оскільки парадигмальний рух у методології науки визначається сукупністю цінностей, методів, підходів, прийнятних у певний період часу. Система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які взяті за зразок розв'язування виховних задач, постійно збагачується.

Найбільш розповсюдженим підходом до аналізу філософсько-освітньої парадигми є концептуальний, коли парадигма визначається на основі домінуючої ідеї. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (В.Андрущенко, А.Валицька, Б.Гершунський, С.Гочаренко, І.Зязюн, П.Ігнатенко, В.Краєвський, В.Сагатовський, Ю.Турчанінова, А.Тягло, С.Клепка, В.Корженко, В.Лутай, М.Романенко, В.Шадриков, П.Щедровицький та ін.). Предметом окремої уваги стали механізми зміни ціннісних парадигм та модернізації архаїчних догм й установок у контексті сучасних вітчизняних та зарубіжних моделей виховання (Л.Ваховський, І.Гавриленко, О.Іонова та ін.). Значно посилюється концептуальний пошук у галузі виховання (І.Бех, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Моляко, О.Савченко, О.Сухомлинська, М.Таланчук, Г.Троцько, Д.Чернілевський, Н.Щуркова та ін.). Вельми перспективними у розробці сучасної філософії виховання є ідеї дослідників соціальної поведінки людини (П.Бурдье, Г.Зіммель, Л.Кольберг, М.Мід, Т.Парсонс, Б.Скіннер та ін.). Значний внесок в осмислення нових парадигмальних підходів до виховання

належить філософським дослідженням культури (В.Бескіна, В.Біблер, В. Давидов, В.Зінченко, Е.Ільєнков, М.Каган, В.Кудін та ін.).

Утім недостатньо вивченим залишається культурологічний підхід до виховного процесу, зокрема його аксіологічне і технологічне підґрунтя.

Метою статті є вивчення зв'язків освіти і культури, презентація методологічних засад реалізації культурологічного підходу до виховання дітей і молоді у контексті оновлення освітніх парадигм.

Ми виходимо з того, що особливої уваги сьогодні потребують аксіологічні аспекти сучасної філософії виховання. На думку В.Корженка, виховання стає планетарним соціокультурним явищем формування людини, здатної до самоздійснення, до воління жити для себе власною працею, до зусилля волі задля власного добробуту, для виконання обов'язку перед іншими (5, 17-18). Тому аксіологічний зміст виховання набуває першорядного значення, адже мало прагнути наблизити ціннісну сферу виховання до потреб та інтересів окремої людини (це буде сприяти експансії утилітарно-прагматичних цінностей). Як справедливо зазначає Л.Ваховський, цінності визначають цілі всього людського роду [2]. Тому на сучасному етапі слід формувати у молодих поколінь здатність до повинності, яка, на думку В.Сухомлинського, й робить людину по-справжньому вільною [10].

Цінності, які лежать в основі парадигмального руху освітніх ідей, великою мірою обумовлюють ефективність виховання молодих поколінь. Однак цінності не тільки об'єднують, але й часто роз'єднують науковців, тому конкуренція і навіть відкрита боротьба між різними ціннісними системами є рушійною силою парадигмального розвитку в освіті.

Дослідники (А.Валицька, М.Розов, М.Романенко, Х.Тхагапсоев та ін.) найчастіше виокремлюють такі парадигмальні варіанти освіти і виховання: консервативно-просвітницький (засуджується як застарілий, “знанняцентричний”), ліберально-раціоналістичний (засуджується за технократизм), культуроцентричний (або культуротворчий), гуманістично-феноменологічний (спирається на самоактуалізацію особистості). Причём прихильники екзистенціально-гуманістичної парадигми (Е.Гусинский, Ю.Турчанинова) схиляються до розмежування двох типів освіти й виховання: прилучення до культури та усвідомлення індивідом істини про самого себе.

З нашого погляду, все розмаїття парадигмальних підходів можна редукувати до двох типів: традиційно-унітарний і особистісно-та-культуроцентрований підходи.

Традиційно-унітарний підхід, як правило, спрямований до реалізації єдино визначеної ним мети – приросту знань; ґрунтується на зовнішньому дисциплінуванні, формальному просвітництві задля освоєння вихованцями єдино правильної (ортодоксальної) інформації; ігнорує власний досвід та творчо-особистісну позицію вихованця (їх наявність не підтримується, навіть репресується).

Особистісно-та-культуроцентрований підхід спирається на рефлексивні та емпатійні механізми, глибоке осмислення і усвідомлення індивідом власної діяльності, що, врешті, формує цілісне сприйняття світу і себе в ньому; передбачає індивідуальний темп осмислення вихованцями культурних моделей соціальної поведінки; ґрунтується на децентрованих взаєминах педагога і вихованця на фоні безоцінкового прийняття один одного; заохочує гуманно-особистісне ставлення до навколишнього за рахунок повноцінного розвитку інтуїтивного та метафоричного компонентів пізнання; творчість та особистісна своєрідність учасників педагогічного процесу стають затребуваними і унормованими.

Особливого значення для реалізації культуроцентрованого підходу до виховання набуває осмислення зв'язків освіти і культури. Філософія сучасної освіти в її онтологічних, аксіологічних та епістемологічних вимірах безпосередньо корелюється культурою (нації, суспільства, людства), яку сьогодні інтерпретують як загальний контекст, у межах якого формуються освітньо-виховні пріоритети. Поза культурою не вивчається жодний поведінковий феномен, оскільки взаємообумовленість особистісних і культурних процесів неодноразово доведена психологічною наукою [11]. Сучасні дослідники активізували вивчення ролі і місця культури в освітніх процесах, проте точаться численні дискусії щодо

першочерговості їх впливу на особистісне становлення індивіда. Більшість досліджень тлумачить культуру як передумову людської поведінки [3; 4; 5; 9]. Однак культуру, на думку Д.Мацумото, можна і потрібно вивчати, насамперед, як результат освітньо-виховної діяльності, а не лише як її детермінанту [7, 64].

Діалектику взаємозв'язків освіти і культури неможливо дослідити поза аналізом культури як соціального феномена та її функцій відносно розбудови освітньо-виховного простору. Сьогодні налічують більше 500 визначень поняття “культура”. Це свідчить про полісемантичний характер цього суспільного утворення. Велика кількість визначень культури не є результатом суб'єктивізму аналізу. Це, скоріше, результат багатомірності, конвергентності власне об'єкта дослідження. Неоднозначність, розмаїтість, різноплановість смислових відтінків не дозволяють знайти єдину адекватну дефініцію. Це зумовлено й численними концепціями вивчення культури, що використовують різні підходи до її аналізу – системний, структурно-функціональний, семіотичний, аксіологічний, світоглядний та ін.

Численні підходи до аналізу культури, однак, не спростовують аксіоми, згідно якій культура – поліфункціональна соціальна система, якій належить забезпечити матеріальний і духовний прогрес людства. Але ж освіта як соціальна система також має поліфункціональний характер та ідентичні завдання [4]. Обидві системи – культура й освіта – опікуються, насамперед, духовними аспектами розвитку людини і суспільства. Як культура, так і освіта набувають гуманістичного характеру лише за умов звернення до сфери особистісної самоцінності людини. Це свідчить про співпадіння ціннісно-смислових координат обох соціальних систем, функціональні поля яких багаторазово перетинаються.

Спробуємо визначити характерологічні ознаки, що обумовлюють взаємодію культури і освіти:

- як культура, так і освіта спрямовані на ствердження гуманного світовідношення;
- обидві соціальні системи народжують смисл життєтворчості в сфері людської свободи і одночасно високої відповідальності;
- і культура, і освіта здатні утворювати ансамбль соціокультурних якостей, що забезпечують ціннісний характер життєдіяльності людини та детермінують її поведінкові програми;
- культура є детермінантою і водночас інтегральним показником освіченості.

Культурологічна парадигма освіти допомагає по-новому осмислити зміст, принципи, методи освітньо-виховного процесу. Нове розуміння ролі культури, на думку І.Зязюна, ставить перед освітою нові завдання: сприяти загальному розвитку особистості, формувати її культуру, творчу інтуїцію і творчу самовіддачу, соціальну та екологічну відповідальність, глобальну свідомість [3, 5].

Суспільство сподівається на успішну соціалізацію молодих поколінь в умовах шкільної освіти. Сьогодні триває робота над Законом України про виховання дітей і молоді, над Національною програмою виховання зростаючих поколінь. Наука і практика об'єднали зусилля з метою пошуку нових підходів до виховання в контексті провідних культурних координат. Надзвичайно великої ваги набувають культуротворчі функції виховання. На відміну від нормативно-регулюючих, вони забезпечують не догматичне нав'язування вихованцям норм поведінки у певних ситуаціях, а сприяють глибокому морально-психологічному засвоєнню ними позитивного соціального досвіду. Саме в процесі виховання відбувається міжпоколінна трансмісія культури, а особистість дитини набуває тієї духовності, яка визначає життєві потреби та якість поведінкових програм.

Отже, оновлений підхід до виховання не дозволяє трактувати цей процес як суму окремих засобів і форм впливу на інтелект чи на певні поведінкові реакції вихованців. Виховання – це організація всієї життєдіяльності індивіда на рівні творчості в контексті культури.

Вектор наукового пошуку в сучасній педагогіці і психології стабільно переорієнтований з когнітивно-спрямованої парадигми освіти на гуманно-особистісну, що дозволяє сподіватись на успішне впровадження культурологічних параметрів у процес методологічного та технологічного оновлення виховання в Україні.

Нова методологія виховання орієнтує освіту, перш за все, на забезпечення належної аксіологічної і технологічної культури виховного процесу. Зокрема, *аксіологічна культура* виховання зобов'язує вихователя відмовитись від безособистісної, безоцінної позиції щодо навколишнього світу та подій, які відбуваються у ньому. Виховання має транслювати етично виправдані підходи до навколишнього, які накопичені у національному та загальнолюдському досвіді. Надання вихованню яскраво вираженого ціннісного характеру сприяє формуванню у вихованців правильного світовідношення, яке можливе лише на основі гуманістичних цінностей Істини, Добра, Краси. Розвиток у молоді особистісних цінностей І.Бех справедливо вважає справжньою метою виховання, адже саме цінності завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації людини в світі [1, 5].

Технологічна культура виховання детермінує пошук нетривіальних форм передачі цінностей і норм культурного ставлення до світу, основою яких повинна стати творчість. Система самозахисту свідомості вихованців від прямого педагогічного впливу робить абсолютно недоцільними всі форми демагогічних закликів і заборон, регламентованих вимог та покарань у межах корекції особистісного ставлення до світу. Безперспективність організації виховання за стимул-реактивною схемою, безплідність і недовготривалість її результату стали очевидними.

Насильство над особистістю у будь-якій його формі свідчить про педагогічну неспроможність, про педагогічне безкультур'я вихователя, який обирає дегуманізовані способи взаємодії з вихованцем. Ігнорування базових потреб особистості – в захисті, безпеці, дружбі, любові, повазі, схваленні, свободі, самоактуалізації та ін. [6, 161] – перетворює так зване „виховання” на суцільний диктат, що позбавляє педагогічну взаємодію власне виховного сенсу.

Нехтування гуманно-особистісним підходом до учнівської молоді призводить до тяжких соціально значимих наслідків. Результатом уніфікації педагогом своїх вихованців є неминуча втрата творчого потенціалу суспільства. Як справедливо вважає К.Роджерс, зручна традиція спиратись на конформістів, підкорених стереотипам, а не на тих учнів, хто мислить оригінально, зводить нанівець культурно-виховний сенс творчості як засобу самоактуалізації індивіда [8, 349].

Тому технологічна культура виховання передбачає, насамперед, особистісний вплив педагога на систему ціннісних орієнтацій вихованців у процесі творчої діяльності. Організація освітньо-творчого діалогу активізує пошук не "виховних заходів", а витончених форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення особистості до світу, націлює на створення оригінальних виховних ситуацій з метою її культурного розвитку.

Якість виховної роботи великою мірою залежить від *культуроемкості* її змісту, технології, організаційних форм. Перш за все, це належний рівень інтелектуального забезпечення подачі культурної інформації. Не можна "настролювати" виховний процес лише на механізми наслідування, ідентифікації: роби, як я; роби, як сказано десь. Байдужість до рефлексивно-вольових механізмів самосвідомості вихованців є небезпечною, адже відлучає особистість від власного свідомого вибору, звільняє від мук совісті, культивує пристосовницьку мораль і, врешті-решт, не сприяє засвоєнню культурних цінностей. Виховний процес повинен рівномірно спиратися на різні психологічні механізми (емоційне зараження, наслідування, навіювання, переконання тощо); апелювати до рефлексивно-вольової сфери, яка рухає вчинками; влучно впливати на мотиви життєдіяльності; стимулювати самостійний вибір культурний позицій.

Результативною стороною культурологічного підходу до виховання є *культуротворча діяльність*, яку можна вважати самодостатнім і очевидним критерієм сформованості культурної позиції вихованців. Ознаками такої діяльності є духовно-ціннісна визначеність щодо етичних та естетичних норм ставлення до праці й дозвілля, до однолітків та людей старшого віку, до природи і мистецтва, а також творча спрямованість особистості на посилене розв'язання існуючих життєвих конфліктів.

Як висновок, наголосимо, що культурологічний підхід до виховання молодих поколінь, підпорядкований стратегії парадигмального оновлення освітнього процесу в Україні, виводить ідеї гуманістичної педагогіки на рівень наскрізної актуалізації в сучасних соціокультурних умовах. Освітнологія (як науковий напрям інтегрованого пізнання освіти) повинна включати у власне дослідницьке поле осмислення шляхів комплексної реалізації культурно-освітніх завдань у єдності філософського, психологічного, педагогічного аналізу реалій і перспектив розвитку освітніх процесів.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д.Бех. – Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.– К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Ваховський Л.Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Ц. Ваховський; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2002. – 40 с.
3. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти / І.А.Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С.2 – 8.
4. Клепко С.Ф. Українська царина філософії освіти / С.Ф.Клепко // Практична філософія. – 2001. – №1. – С.197 – 211.
5. Корженко В.В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик: автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / В.В. Корженко; Ін-т філос.ім. Г.С.Сковороди НАН України.– К., 2001. – 34 с.
6. Маслоу А. По направлению к психологии Бытия / А.Маслоу. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. – 272 с.
7. Психология и культура / Дэвид Мацумото (ред.), Т. Гутман (пер.с англ.). — СПб.; М.; Нижний Новгород; Воронеж; Ростов н/Д : Питер, 2003. — 717с.
8. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
9. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / М.І.Романенко; Дніпропетр. нац. ун-т. – Д., 2003. –32 с.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину /Вибрані твори. В 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.школа, 1976.– Т.2. – С.149-416.
11. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Д.В. Чернілевський та ін.; за ред. Д.В. Чернілевського; Акад. міжнар. співробітництва з креат. педагогіки. – Вид. 2-е, доповн. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 457 с.

УДК 37.013.83

ШАНСКОВА Т. І.,

канд.пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті викладено характеристику професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як міждисциплінарної проблеми на рівні загальнофілософської, загальнонаукової та конкретно-наукової методологій.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, методологія, методологічні принципи, філософська методологія, діалектика, гуманістичний, історичний, системний, синергетичний, андрагогічний, аксіологічний, акмеологічний наукові підходи.

В статтє изложена характеристика профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в условиях второго высшего образования как междисциплинарной проблемы на уровне общепсихологической, общенаучной и конкретно-научной методологий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля в условиях второго высшего образования, методология, методологические принципы, философская методология, диалектика, гуманистический, исторический, системный, андрагогический, аксиологический, акмеологический научные подходы.

The article describes the characteristics of professional training of specialists of humanitarian profile in the conditions of the second higher education as an interdisciplinary problem at the level of general philosophical, general scientific and specifically-scientific methodologies.

Keywords: *professional training of specialists of humanitarian profile in the conditions of second higher education, methodology, methodological principles, philosophical methodology, dialectic, humanistic, historical, systematic, andragogical, axiological, acmeological research approaches.*

Вступ. *Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти можна визначити як процес професійного та особистісного розвитку студента, який сприяє формуванню його гуманітарної спрямованості щодо передачі молодому поколінню культурного досвіду людства, впливу на особистість та її соціальне оточення з метою самореалізації та здійснюється із застосуванням андрагогічної технології; а також як складову системи неперервної освіти, результатом діяльності якої є підготовка спеціаліста гуманітарного профілю, спрямованого на подальше самовдосконалення. До фахівців гуманітарного профілю було віднесено вчителів початкових класів, філологів, істориків, психологів та соціальних педагогів.*

Конкуренція на ринку праці вимагає від спеціалістів гуманітарного профілю наявності високого професійного рівня, застосування навичок організаційної роботи в гуманітарній сфері, комунікативних навичок, володіння комп'ютером та знання іноземної мови. Спеціаліст повинен володіти такими особистісними якостями, як відповідальність, комунікабельність, інтелект. Водночас традиційна організація навчального процесу у ВНЗ не сприяє набуттю таких якостей.

За професійним призначенням фахівців гуманітарного профілю готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності у різних типах вищих і середніх навчальних закладів. Ураховуючи професійне спрямування, майбутній фахівець гуманітарного профілю повинен володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін; мати фундаментальні філологічні знання; володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук.

Багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти вимагає її розгляду за різними рівнями методології науки.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемам розробки проблем методології наукової діяльності присвячені праці П. Копніна, В. Краєвського, В. Лекторського, В. Садовського, Д. Чернілевського, В. Швириєва, Г. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. [1-3]. Методологія – це: сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Методологія – це також концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища [2, с. 10-19].

Методологія дослідження професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти базувалася на таких методологічних принципах [4]:

1. Об'єктивності, який передбачає всебічне врахування факторів, які породжують те чи інше явище, умов, за яких дане явище розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість отримати істинні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі та оцінці фактів Принцип об'єктивності ставить вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних положень, логіки дослідження і висновків.

2. Принцип сутнісного аналізу передбачає співвіднесення у досліджуваних явищах зовнішнього, особливого й одиничного, а також розкриття законів їх функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни.

3. Генетичний, сутність якого полягає у розгляді факту або явища на основі аналізу умов його проходження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на інший.

4. Єдності логічного та історичного сприятиме розгляду еволюції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та особливостей її функціонування в сучасних умовах та прогнозування побільших шляхів розвитку.

5. Концептуальності єдності дослідження – спрямований на вироблення власних концептуальних підходів до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти на

6. Єдності динамічного і статичного сприятиме виділенню статичних і динамічних параметрів професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні.

Мета роботи полягає у детальній характеристиці професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти на рівні *загальнофілософської, загальнонаукової та конкретної-наукової* методологій.

Матеріал і результати досліджень. *Філософська або фундаментальна методологія* є системою діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію. Філософська, або фундаментальна методологія є вищим рівнем методології науки, що визначає загальну стратегію принципів пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності. Філософська методологія виконує дві функції. По-перше, вона виявляє сутність наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку відносно практики, суспільства, культури людини. По-друге, методологія вирішує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності, спирається на розроблені нею світоглядні й загальнометодологічні орієнтири та постулати [5, с. 43-45].

Діалектика є методом пізнання природи, суспільства та мислення, фундаментальним науковим принципом дослідження багатопланової і суперечливої дійсності в усіх її проявах.

Щодо взаємозв'язку категорій загального, особливого та одиничного, то відповідно темі нашого дослідження *загальним* є трактування поняття про професійну підготовку фахівця у вищих навчальних закладах; *особливим* – професійна підготовка в умовах другої вищої освіти, а *одиничним* – професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти.

У філософському плані професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти розглядається як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності:

1. Обумовленість системи професійної підготовки потребам розвитку суспільства.

2. Відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку людинознавчих та суспільствознавчих наук, характеру й змісту праці вчителя, психолога та соціального педагога.

3. Саморозвиток та самовдосконалення майбутніх фахівців гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки.

4. Взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів професійної готовності студентів, які здобули другу вищу освіту гуманітарного профілю.

5. Залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної діяльності студентів.

6. Залежність змісту й методів професійної готовності від індивідуальних особливостей і досвіду дорослих студентів. Усі досягнення минулого були опрацьовані у вигляді діалектичного методу пізнання реальної дійсності, в основу якого було покладено зв'язок теорії і практики, принципи пізнаності реального світу, взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного тощо.

Проблема становлення й визначення різних галузей гуманітарного знання розглядалася ще до появи інформаційного суспільства. У ХХ столітті Г. Гадамер – представник онтологічної герменевтики – намагався зблизити філософію і науку, нагадуючи про наявність сумісної межі – “людського життя”. Він спробував показати, що культурно-історична традиція має досвід різних пізнавальних способів ставлення людини до світу. І

науково-теоретичне освоєння світу є не лише однією з пізнавальних позицій людського буття, оскільки істина пізнається не лише науковими методами. Серед поза наукових способів розкриття істини найважливішими філософ вважав мистецтво, філософію та історію, оскільки специфіка гуманітарних наук полягає у належності до пріоритету пізнання того, хто пізнає[6].

На сьогоднішній день можна констатувати підвищення інтересу філософії до гуманістичної проблематики. Предметом осмислення стає буття людини та її самосвідомість, а сутністю філософії – відкриття людини її самої як об'єкта, що зазнає впливу зовнішнього середовища.

Отже, завданням філософії в контексті викликів сучасності є творення гуманістично зорієнтованої філософсько-світоглядної парадигми, в якій освіта була б реальним чинником гуманізації людства. Гуманізм інтерпретується як система поглядів на людину як на найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою відносин між людьми [7, с. 143].

Гуманістичний підхід до освіти дорослих розкрито у працях науковців С. Вершловського, В. Воронцової, Л. Лесохіна та ін. [8; 9] як незавершений процес, який не підлягає суворому плануванню та обумовлений вимогами та потребами людини на різних етапах її життя.

Філософське осмислення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю базувалося на гуманістичному підході, який розглядає становлення та вдосконалення цілісної особистості, яка прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого й обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Сутність педагогічної діяльності в контексті гуманістичного підходу передбачає її вдосконалення крізь призму особистісних структур педагогічної свідомості, які забезпечують на рефлексивній основі активне переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу, змісту власної діяльності і суб'єктивних станів, навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі самоорганізації процесу учіння.

Загальнонауковий рівень методології проблеми професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти базувався на історичному, системному та синергетичному підходах. Це забезпечило цілісність, комплексність, структурність, цілеспрямованість і самоорганізацію дослідження.

Використання *історичного підходу* до вивчення професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти дає змогу з'ясувати передумови вивчення цього явища, його розвиток в історичному контексті та сучасний стан, допомагає виділити та охарактеризувати етапи професійної підготовки фахівця про здобутті другої вищої освіти, їх якісні особливості залежно від вагомих історичних подій в житті українського суспільства.

Системний підхід – один із головних напрямів методології спеціального наукового пізнання та соціальної практики, мета і завдання якого полягають у дослідженнях певних об'єктів як складних систем. Розробкою системного підходу займалися С. Архангельський, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Краєвський, В. Сластьонін, Е. Юдін та інші вчені, що розглядали його як одну з форм загальнонаукового методологічного знання [10; 11]. Професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю було подано як відкриту систему як є підсистемою неперервної та післядипломної освіти.

Багато з дослідників виокремлюють *синергетичний підхід* до освіти (В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Каган, С. Шевельова та ін.) [12, с. 46]. Основні положення синергетичного підходу ми розглядаємо як методологічні засади для розкриття сутності процесу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, його опису та оцінки за допомогою методів математичної статистики в педагогічному експерименті. Синергізм педагогічного впливу – результат комбінованого впливу всіх складових, коли сумарний ефект перевершує вплив поодиноких факторів – на наш погляд, забезпечує оптимізацію процесу підготовки вчителя.

3. *Конкретно-науковий* рівень методології являє собою сукупність специфічних методів кожної конкретної науки, які є базою для вирішення дослідницької проблеми. *Конкретно-наукова* методологія професійної підготовки вчителів, психологів та соціальних педагогів базувалася на андрагогічному, аксіологічному та акмеологічному науковому підходах до вивчення явищ педагогічної дійсності.

Андрагогічний підхід являє собою методологічну основу освіти дорослих. Він спирається на розуміння андрагогіки як галузі педагогічної науки та являє собою сукупність певних методологічних принципів та методів навчання дорослих. Андрагогічний підхід є новою парадигмою в системі безперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує. У роботах Н. Протасової андрагогічний підхід розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, і це пояснюється тим, що для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших; андрагогічний підхід базується на використанні внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення [13, с. 38].

Аксіологічний підхід подає людину розглядає як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. У цьому зв'язку аксіологія, яка є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки. У центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Вона стверджує, що наш світ - це світ цілісної людини, тому важливо навчитися бачити те загальне, що не тільки об'єднує людство, а й характеризує кожну окрему людину.

У сучасних умовах аксіологічний підхід є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх вчителів, психологів й соціальних педагогів, сутність якого полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як до людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.) [14]. У сучасних умовах аксіологія розглядається як теорія цінностей, яка зосереджує увагу на загальнолюдських цінностях. На думку дослідників (В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький та ін.), педагогічна дійсність як частина соціальної включає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які поєднуються приналежністю до цілеспрямованого процесу формування особистості людини. Педагогічні явища (суб'єкти освітнього процесу, його зміст, засоби, форми тощо) якісно відрізняються за змістом, визначеністю, що й зумовлює їхню педагогічну цінність. Педагогічна аксіологія визначається як галузь педагогічного знання, що розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти [15, с. 99]. Цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини.

Акмеологічні концепції розвитку професіонала подано у дослідженнях науковців (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, О. Бодальов, Г. Данилова, А. Деркач, О. Дубасенюк, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, А. Маркова, Л. Марищук, С. Пальчевський, Ю. Синягін та ін.). Окрім фундаментальних методологічних підходів (особистісного та діяльнісного) важливим для андрагогіки є *акмеологічний підхід*. Акмеологічний підхід – це система принципів, прийомів і методів, який базується на методологічних принципах і методах дослідження, вирішенні практичних завдань, пов'язаних з розвитком дорослої людини які забезпечують можливість її успішної самореалізації [16; с. 5]. Акмеологічний підхід як базисна методологічна програма характеризується прогностичністю, оскільки орієнтує дослідника на прогноз якісного результату в підготовці педагогічних працівників, на аналіз продуктивності сучасного досвіду підготовки педагога й виділення перспективних ідей,

чинників, під впливом яких він складається, на вивчення акмевершин у педагогічній діяльності, на проектування продуктивних моделей професійної діяльності.

Висновки. Отже, представлений методологічний базис дозволяє всебічно дослідити професійну підготовку фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти як комплексну наукову проблему та спрогнозувати варіанти її подальшого функціонування, а саме:

1. Адаптивність системи другої вищої освіти передбачає її спрямованість на швидку адаптацію до соціальних запитів відповідно до потреб у фахівцях гуманітарного профілю. З цією метою доцільно постійно проводити моніторинг регіональних потреб у фахівцях гуманітарного профілю. У сучасних умовах важливо готувати професійно мобільного фахівця, який за необхідністю може перекваліфікуватися або змінювати професію.

2. Інтегрованість у світову систему підготовки фахівців гуманітарного профілю завдяки модернізації вищої освіти України відповідно до Європейських стандартів, розширенню академічної мобільності студентів. У контексті приєднання України до Болонського процесу доцільно розширювати співпрацю в вищих навчальних закладах зарубіжних країн щодо отримання студентами спільних дипломів, зарахування кредитів за Європейською кредитно-трансферною системою (ЕКТС).

3. Неперервність полягає в тому, що система другої вищої освіти є підсистемою освіти дорослих яка забезпечує можливості студента у подальшому професійному самовдосконаленні себе як фахівця, а також і можливості професійної підготовки за природничим чи технічним напрямом.

4. Надання соціальних пільг щодо оплати за навчання в системи другої вищої освіти педагогічним працівникам, які першу вищу освіту здобували за контрактною формою.

5. Впровадження дистанційної форми навчання при здобутті другої вищої освіти гуманітарного профілю. Поширення новітніх технологій сприяє більшим можливостям онлайн взаємодії між викладачами та студентами (проведення інтернет-конференцій, семінарів тощо).

Література

1. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов—исследователей / В. В. Краевский. — Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.
2. Чернілевський Д. В. Методология наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський. — 2-ге вид., доп. — Вінниця : АМСКП, 2010. — 484 с.
3. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Габович А. Основи наукових досліджень : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / Габович А. — Київ : ДУІКТ, 2006. — 174 с.
6. Гадамер Г. Истина и метод : пер. с нем. / Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М. : Прогресс. 1988. — 704 с.
7. Моложанова С. В. Гуманизм к новой системе ценностей / С. В. Моложанова. — Минск : Беларуск. наука, 1998. — 364 с.
8. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы пост дипломного образования педагога / В. Г. Воронцова. — Псков : ПОИКРО, 1997. — 421 с.
9. Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей...: теория и практика образования взрослых / Л. Н. Лесохина ; ИОВ РАО. — СПб. : ИОВ РАО : Тускарора, 1998. — 273 с.
10. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. — 1990. — № 7. — С. 59—60.
11. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
12. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід / за ред. проф. П. Ю. Сауха. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.
13. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : [навч.-метод. посіб.] / Н. Г. Протасова. — Київ : Вид-во УАДУ, 2000. — 160 с.

14. Кремінь В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія / В. Г. Кремінь ; АПН України. — 2-ге вид. — Київ : Знання України, 2010 — 520 с
15. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, Г.И. Чижакова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
16. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А. А. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.

УДК 378.14:72.012

ЧИРЧИК С. В.,

канд. фіз.-мат. наук, доцент, докторант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

МАТЕМАТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕГРЕСІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ОПТИМІЗАЦІЙНІЙ МОДЕЛІ «ІНТЕГРАЛ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИЗАЙНЕРА»

У роботі висвітлені проблеми діагностики якості вищої освіти на прикладі аналізу професійної підготовки у вищих навчальних закладах України освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», напряму 6.020207 «дизайн», кваліфікації «дизайнер інтер'єру». Описані математичні передумови регресійного моделювання при побудові запропонованої оптимізаційної моделі «Інтеграл компетентності дизайнера»

Ключові слова: регресійне моделювання, дизайн-освіта, оптимізаційна модель, діагностика

В работе освещены проблемы диагностики качества высшего образования на примере анализа профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Украины образовательно-квалификационного уровня «бакалавр», направления 6.020207 «дизайн», квалификации «дизайнер интерьера». Описаны математические предпосылки регрессионного моделирования при построении предложенной оптимизационной модели «Интеграл компетентности дизайнера»

Ключевые слова: регрессионное моделирование, дизайн-образование, оптимизационная модель, диагностика

The problems of diagnostic the quality of high education with example of analysis of professional preparation in higher educational institutions of Ukraine in level “Bachelor”, the faculty “Design” and qualifications “Interior Designer” were represented in this work. Mathematical backgrounds of regression modeling were described in this article using the building of proposal model “The integral of the competence of designer”.

Key words : regression modeling, design education, an optimization model, diagnostics.

Аналізуючи освітні програми провідних вузів за напрямом «дизайн», приходимо до висновку, що дизайн-освіта в Україні перейшла з стадії становлення в стадію оптимізації, що не може не вплинути на методи оцінки рівня професійної компетентності випускника. Підтвердженням цього є задекларовані засоби діагностики якості вищої освіти в методичних рекомендаціях з розробки складових галузевих стандартів вищої освіти.

При формуванні професійної компетентності майбутніх дизайнерів інтер'єру потрібно провести її диференціацію на компоненти, встановивши їх функціональні зв'язки і таким чином провести структурування цього поняття.

Для дослідження різних педагогічних явищ доцільно використовувати їх спрощений формальний опис - математичну модель. Так нами в роботі [1] запропонована оптимізаційна модель «Інтеграл компетентності дизайнера». Запропонований алгоритм оптимізаційного методу оцінки становлення професійної компетентності дизайнера, за функціональними компонентами передбачає оцінку рівня формування найбільш значущих, з професійної точки зору, компетенцій дизайнера інтер'єру (соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових і професійних).

Методологічну оптимізацію структури становлення професійної компетентності дизайнера, з урахуванням виробничих функцій і типових завдань діяльності, доцільно проводити методом порівняльної комплексної рейтингової оцінки за допомогою системи показників за такими функціональними компонентами [1, с.66]:

Перший блок – «*Мотиваційно-особистісний компонент*» – потребує аналізу показників:

- 1) рівня потреби власного удосконалення та здійснення професійної діяльності;
- 2) мети, мотивів, потреби, ціннісних орієнтирів актуалізації в професійній діяльності;
- 3) наявності професійного інтересу, що аргументує прагнення до професійно-особистісного зростання;
- 4) вольової полярності професійної самореалізації.

У другому блоці – «*Творчо-інноваційний компонент*» – розглядається:

- 1) відповідності знань, умінь, навичок до їх реалізації на практиці;
- 2) система засобів та прийомів професійної діяльності, що необхідна випускнику для проектування власної технології функціонування у професійній площині.

У третьому блоці – «*Реалізаційно-діяльнісний компонент*» – необхідно проаналізувати:

- 1) рівень здатності до генерування оригінальних ідей;
- 2) вміння реалізовувати сучасні проекти; здатності до прогнозування модних стилів та тенденцій у професійній площині;
- 3) рівень просторово-уявного мислення;
- 4) здатності до критичної самооцінки;
- 5) здатності до систематизування аналогів та прототипів;
- 6) вмінні узагальнювати та систематизувати;
- 7) рівень творчо-інноваційного прояву особистості у професійній площині.

Четвертий блок — «*Рефлексивний компонент*» – передбачає аналіз:

- 1) психологічних особливостей та природних професійних задатків;
- 2) уміння самодостатньо контролювати якісні і кількісні показники своєї діяльності та рівень власного розвитку у проекції на особистісні досягнення;
- 3) рівня сформованості таких якостей і властивостей як: ініціативність, послідовність, схильність до самоаналізу, здатність до передбачення та прогнозування результатів своєї діяльності.

Розглянемо поетапно математичний алгоритм оптимізаційної моделі «Інтеграл компетентності дизайнера», який базується на методі регресійного моделювання.

Математичні передумови регресійного моделювання при побудові оптимізаційної моделі

Регресійна модель застосовується для кількісного опису залежності деякої величини (в нашому випадку – рівень сформованості певної компетенції) від ряду факторів, що на неї впливають (ступеневий рівень освіти, рік навчання, методик навчання та ін.). Як правило, врахування усіх факторів неможливе у зв'язку з їх великою кількістю, або є занадто складним. Тому виділяються найбільш значущі фактори, що вважаються пояснюючими (незалежними) змінними, а вплив інших факторів враховується за допомогою деякої випадкової величини, що входить у модель. Внаслідок цього і залежну змінну необхідно розглядати як випадкову.

Нехай маємо n факторів, яким відповідають незалежні змінні X_1, X_2, \dots, X_n і залежну змінну Y (рівень сформованості певної компетенції). Випадкову величину Y вважаємо неперервною з певним законом розподілу.

У традиційній постановці завдання регресійного моделювання передбачається, що умовні розподіли Y при кожному допустимому значенні незалежних змінних *нормальні*. Однак, це припущення не використовується при побудові моделі, а лише при її аналізі. Змінні X_i ($i = 1 \dots n$) можуть бути як випадковими так і не випадковими, в такому випадку їх значення задані чи відомі точно.

У досить загальному випадку, регресійна модель приймає вид [2, 3]:

$$Y = f(X_1, X_2, \dots, X_n) + \varepsilon,$$

де ε - випадкова величина, яка виражає вплив неврахованих факторів.

Природним вибором функціональної частини випадкової величини Y виступає її середнє значення, тобто умовне математичне сподівання $M_x(Y)$ отримане при заданому наборі значень функціональних змінних $(x_1, x_2 \dots x_n)$.

Таким чином, при природному виборі функціональної частини рівняння регресійної моделі прийме вигляд:

$$Y = M_x(Y) + \varepsilon,$$

Передбачається, також, некорельованість випадкових помилок і змінних X і це дозволяє провести аналіз одержаної регресійної моделі.

Функціональна і кореляційна залежність випадкових величин.

Як відомо, залежність, при якій кожному значенню однієї змінної відповідає певний розподіл іншої змінної, називається статистичною [2, 3].

Введення поняття статистичного зв'язку аргументується тим, що вимірювання змінних супроводжується певними випадковими помилками, а також тим що на залежну змінну впливає ряд неврахованих факторів.

У зв'язку з неоднозначністю статистичної залежності між Y і X , для вченого представляє інтерес усереднене по X математичне сподівання $M_x(Y)$. Наприклад, середній рівень сформованості професійної компетентності дизайнера інтер'єру у певній експериментальній групі.

Як відомо з курсу математичної статистики [2, 3], кореляційною залежністю між двома змінними називається функціональна залежність між значеннями однієї з них і умовним математичним очікуванням іншої.

Кореляційна залежність представимо у вигляді:

$$M_x(Y) = \varphi(x).$$

При цьому залежна змінна Y називається функцією відгуку, результуюча змінна, а незалежна змінна X – вхідна, пояснююча. Рівняння, розглянуте вище, називається модельним рівнянням регресії, функція $\varphi(x)$ – модельної функцією регресії, а її графік – модельної лінією регресії.

Для опису результатів моделювання і їх аналізу необхідно знати умовний закон розподілу залежної змінної за умови виконання $X = x$. Завдяки тому, що дослідник має лише вибірку з пар значень $(x; y)$ обмеженої кількості n , у статистиці таку інформацію отримати, як правило, не вдається. За таких обставин оцінюються функція регресії оцінюється за вибіркою.

Цією оцінкою виступає вибіркоче рівняння регресії:

$$\hat{y} = \hat{\varphi}(x, a_0, a_1, \dots, a_m)$$

де \hat{y} – групова середня змінної Y (при $X = x$); a_0, a_1, \dots, a_m – параметри функції.

Експериментальні дані в регресійному моделюванні

Щоб отримати досить достовірні і інформативні дані про формування професійної компетентності дизайнерів інтер'єру, необхідно мати вибірку спостережень досить великого обсягу (велика кількість експериментальних груп з достатньою кількістю студентів у кожній). Вибірка спостережень залежної змінної формування компетенцій і як результат становлення професійної компетентності дизайнера є реперної точкою нашого оптимізаційного дослідження.

Наші вибірки являють собою набори значень $(x_{i1}; x_{i2} \dots x_{im}, y_i)$, $(i = 1 \dots m)$, де n – кількість змінних, m – число спостережень.

Число спостережень m , в нашому випадку, велика і значно перевищує число незалежних змінних. При цьому виконується умова некорельованості їх збурень:

$$r(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0 \text{ при } i \neq j,$$

де $r(\varepsilon_i, \varepsilon_j)$ – коефіцієнт кореляції між збуреннями ε_i і ε_j .

Ця умова істотно спрощує модель і її статистичний аналіз.

Зокрема, у випадку однієї пояснюючої змінної, регресійна модель, побудована на основі вибірки експериментальних даних (x_i, y_i) , має вигляд:

$$y_i = f(x_i) + \varepsilon_i, \quad i = 1..m.$$

Припускається, також, що випадкові складові задовольняють умовам:

$$M(\varepsilon_i) = 0,$$

$$r(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0,$$

$$D(\varepsilon_i) = \sigma^2,$$

де остання умова - це умова гомоскедастичності (постійність дисперсій помилок регресії). У цьому випадку розподілу величин Y_j відрізняються лише значенням математичного сподівання.

Якщо пояснююча змінна - рік навчання, то експериментальні данні можна розглядати і як динамічний ряд. Це дозволяє описати динаміку формування компетенції щодо вирішення типових задач професійної діяльності. В теорії статистичного аналізу [2, 3], динамічний ряд – це вибірка спостережень, у якій важливі не тільки самі спостережувані значення функціональних величин, але і порядок їх слідування. Найчастіше впорядкованість обумовлена тим, що експериментальні дані представляють собою серію спостережень однієї і тієї ж функціональної величини у впорядковані часові моменти (тимчасовий ряд). При цьому передбачається, що тип розподілу випадкової величини залишається одним і тим же (наприклад, нормальним), але параметри його змінюються в залежності від часових проміжків.

Побудова лінійної регресійної моделі

Нехай визначено характер експериментальних даних і відокремлено певний набір пояснюючих змінних (наприклад незалежна змінна – рік навчання, а залежна – рівень сформованості компетенції щодо вирішення типових задач професійної діяльності).

Для того, щоб знайти пояснену частину залежної змінної, тобто величину $M_x(Y)$, будеться вибіркоче рівняння регресії.

Ця процедура складається з двох етапів [2, 3]:

1) визначається параметричне сімейство, до якого належить шукана функція $M_x(Y)$, тобто

$$M_x(Y) = \hat{\varphi}(x, a_0, a_1 \dots a_n),$$

де $a_0, a_1 \dots a_n$ – параметри, що оцінюються;

2) знаходяться оцінки параметрів цієї функції за допомогою методів математичної статистики (як правило – метод найменших квадратів).

Відповідно до методу найменших квадратів невідомі параметри a_0 і a_1 вибираються з умови, що сума квадратів відхилень їх емпіричних значень y_i від значень \hat{y}_i , знайдених за рівнянням

$$\hat{y} = a_0 + a_1(x),$$

була мінімальною:

$$S = \sum_{i=1}^m (\hat{y}_i - y_i)^2 = \sum_{i=1}^m (a_0 + a_1 x_i - y_i)^2 \rightarrow \min$$

На підставі необхідної умови екстремуму функції двох змінних $S = S(a_0, a_1)$ прирівнюємо до нуля її частинні похідні:

$$\begin{cases} \frac{\partial S}{\partial a_0} = 2 \sum_{i=1}^n (a_0 + a_1 x_i - y_i) = 0 \\ \frac{\partial S}{\partial a_1} = 2 \sum_{i=1}^n (a_0 + a_1 x_i - y_i) x_i = 0 \end{cases}$$

після перетворень отримаємо систему нормальних рівнянь для визначення параметрів лінійної регресії:

$$\begin{cases} a_0 n + a_1 \sum_{i=1}^n x_i = \sum_{i=1}^n y_i \\ a_0 \sum_{i=1}^n x_i + a_1 \sum_{i=1}^n x_i^2 = \sum_{i=1}^n x_i y_i \end{cases}$$

Розділивши обидві частини рівнянь на n , одержимо систему рівнянь:

$$\begin{cases} a_0 + a_1 \bar{x} = \bar{y} \\ a_0 \bar{x} + a_1 \bar{x}^2 = \overline{xy} \end{cases};$$

Уточнимо, що середні значення визначаються за формулами:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \quad \bar{y} = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n}, \quad \overline{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i y_i}{n}, \quad \bar{x}^2 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n}.$$

Шляхом підстановки значення з першого рівняння системи у рівняння регресії отримаємо:

$$\hat{y} - \bar{y} = a_1 (x - \bar{x}),$$

де a_1 - вибірковий коефіцієнт регресії Y по X (коэф. регресії Y по X показує, на скільки у середньому одиниць змінюється змінна Y при збільшенні змінної X на 1).

Розв'язуючи систему нормальних рівнянь, отримаємо:

$$b_1 = \frac{\overline{xy} - \bar{x}\bar{y}}{\bar{x}^2 - \bar{x}^2} = \frac{\overline{\text{cov}(X, Y)}}{S_x^2},$$

де S_x^2 - вибіркова дисперсія змінної X : $S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n} - (\bar{x})^2$,

$\overline{\text{cov}(X, Y)}$ - вибіркова коваріація.

Оцінка значущості рівняння регресії в оптимізаційній моделі.

Як відомо з курсу математичної статистики [2, 3] перевірити значущість рівняння регресії, означає виявити відповідність математичної моделі експериментальним даним.

Така перевірка значущості рівняння регресії проводиться на основі дисперсійного аналізу. У математичній статистиці дисперсійний аналіз виступає як самостійний метод. У нашому випадку він використовується у якості допоміжного для якісної оцінки регресійної моделі.

У відповідності до дисперсійного аналізу (див., наприклад, [2, 3]) повна сума квадратів відхилень окремих значень залежної змінної від середнього розкладається на два доданки:

$$Q = \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 = \sum_{i=1}^n [(\hat{y}_i - \bar{y}) + (y_i - \hat{y}_i)]^2 = \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})^2 + \sum_{i=1}^n (y_i - \hat{y}_i)^2 + 2 \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})(y_i - \hat{y}_i).$$

Продемонструємо, що

$$2 \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})(y_i - \hat{y}_i) = 0.$$

$$\hat{y}_i - \bar{y} = a_1(x_i - \bar{x}); \quad \hat{y}_i - \bar{y} = y_i - a_0 - a_1 x_i = y_i - (\bar{y} - a_1 \bar{x}) - a_1 x_i = (y_i - \bar{y}) - a_1(x_i - \bar{x}).$$

Тобто:

$$2 \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})(y_i - \hat{y}) = 2a_1 \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y}) - 2a_1^2 \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 = 0.$$

Отже:

$$Q = Q_R + Q_E$$

де Q – загальна сума квадратів відхилень залежної змінної від середньої, Q_R – сума квадратів, що обумовлена регресією, Q_E – залишкова сума квадратів, яка характеризує вплив факторів, що не були враховані.

Схема дисперсійного аналізу має вигляд [див., наприклад 2, 3]:

Компоненти дисперсії	Сума квадратів	Число степенів свободи	Середні квадрати
Регресія	$Q_R = \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{y})^2$	$k - 1$	$S_R^2 = \frac{Q_R}{k - 1}$
Залишкова	$Q_E = \sum_{i=1}^n (y_i - \hat{y}_i)^2$	$n - k$	$S^2 = \frac{Q_E}{n - k}$
Загальна	$Q = \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2$	$n - 1$	

k – число параметрів рівняння регресії, що підлягають оцінці; n – число спостережень. Величину Q можна обрахувати і за формулою:

$$Q = \sum_{i=1}^n (y_i)^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n y_i)^2}{n}.$$

При відсутності лінійної залежності між залежною і пояснюючими змінними випадкові величини S_R^2 і S^2 мають χ^2 -розподіл відповідно з $k - 1$ і $n - k$ степенями вільності, а їх відношення – F-розподіл з такими самими степенями вільності. Це відношення виступає в ролі тестової статистики:

$$F = \frac{Q_R(n - k)}{Q_E(k - 1)} = \frac{S_R^2}{S^2}.$$

Для перевірки вибирається рівень значимості α – це ймовірність помилки першого роду, тобто ймовірність відхилення правильної гіпотези, в даному випадку – гіпотези про значущість знайденого рівняння. Як правило $\alpha = 0.01 \dots 0.05$.

Значення, отримане при спостереженні F порівнюється із критичним F_{α, m_1, m_2} : якщо $F > F_{\alpha, m_1, m_2}$, то рівняння регресії є значущим на рівні α .

де F_{α, m_1, m_2} – табличне значення F-критерію Фішера-Снедекора, визначене на рівні значущості α при $m_1 = k - 1$ і $m_2 = n - k$ степенях вільності,

У випадку лінійної парної регресії $k = 2$, і вибіркоче рівняння регресії є значущим на рівні α , якщо

$$F = \frac{Q_R(n - 2)}{Q_E} > F_{\alpha, 1, n - 2}.$$

Відзначимо, що значущість вибіркового рівняння парної лінійної регресії може бути перевірена і шляхом оцінки значущості коефіцієнта a_1 , який, має t -розподіл Ст'юдента з $m = n - 2$ степенями вільності.

Рівняння парної лінійної регресії або коефіцієнт регресії α_1 значущі на рівні α , якщо спостережуване значення статистики критерію Ст'юдента

$$t = \frac{a_1 - 0}{s} \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$

за абсолютною величиною більше критичного ($|t| > t_{1-\alpha; n-2}$). Тут

$s^2 = \frac{1}{n-2} \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - y_i)^2$ незміщена оцінка дисперсії обурення.

Можна показати, що для парної лінійної моделі обидва способи перевірки значимості з використанням F- і t- критеріїв рівносильні, тому що вони пов'язані співвідношенням $F = t^2$.

Однією з найбільш змістовних оцінок якості рівняння регресії є коефіцієнт детермінації, який можна визначити за формулою:

$$R^2 = \frac{Q_R}{Q} = 1 - \frac{Q_E}{Q}.$$

Його величина показує, яка частка варіації залежної змінної обумовлена варіацією пояснюючої змінної ($0 \leq R^2 \leq 1$).

Чим ближче значення R^2 до 1, тим вища якість апроксимації емпіричних даних при регресії (при $R^2 = 1$ – емпіричні точки $(x_i; y_i)$, що лежать на лінії регресії; при $R^2 = 0$ – варіація залежної змінної повністю обумовлена впливом неврахованих у моделі змінних, і лінія регресії паралельна до осі абсцис).

При відомому коефіцієнті детермінації R^2 статистику критерію значущості рівняння регресії можна подати у вигляді:

$$F = \frac{Q_R(n-k)}{(1-R^2)(k-1)} > F_{\alpha, m_1, m_2}.$$

Зауважимо, що коефіцієнт детермінації дорівнює квадрату коефіцієнта кореляції ($R^2 = r^2$) при побудові парної лінійної регресійної моделі.

Наприклад, в нашій моделі достатньо високе значення R^2 свідчить про стійку динаміку формування компетенції щодо вирішення типових задач професійної діяльності.

Використання цієї моделі дає можливість кількісно оцінити динаміку формування компетенцій, щодо вирішення типових задач професійної діяльності (соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових і професійних).

Для порівняння ефективності впровадження запропонованої нами концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру [4] із існуючими нами буде використано дисперсійний аналіз, результати якого буде висвітлено у наступних роботах.

Література

1. Чирчик С.В. Оптимізаційна модель «Інтеграл компетентності дизайнера» / Вища школа – 2014. – № 2. – с. 59-95.
2. Ферстер Э., Ренц Б, Методы корреляционного и регрессионного анализа: Пер. с нем. — М.: Финансы и статистика, 1982. - 304 с.
3. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Юнити-Дана, 2004. — 573 с.
4. Churchuk S. Conceptual model of professional training of future interior designers / Збірник наукових доповідей. «Педагогіка. Актуальні наукові дослідження. Теорія, практика» (30.03.15 – 31.03.15) – Познань – С.77-85

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Охарактеризовано основні методологічні підходи до обґрунтування професійного розвитку особистості фахівця, пріоритет надано суб'єктно-діяльнісному підходу, який водночас враховує вимоги багатьох інших підходів (особистісного, діяльнісного, системного, суб'єктного, компетентнісного) і методологічних принципів (єдності свідомості та поведінки, особистості та діяльності, суб'єкта та діяльності тощо). Водночас особистість (як соціальний суб'єкт) і фахівець (як професійний суб'єкт) знаходяться в творчій єдності, мають безпосередній вплив один на іншого та безпосередньо взаємозумовлені між собою. Стисло представлено професійний розвиток особистості фахівця та охарактеризовано його основні чинники – біологічний, соціальний, виховний і діяльнісний. Визначено основні етапи професійного розвитку особистості фахівця та стисло охарактеризовано їх зміст. Наголошено, що такий розвиток має суб'єктно-професійний характер, що представляє процес розвитку особистості, як соціального суб'єкта, в професійному середовищі як професійного суб'єкта. Такий розвиток орієнтований на актуалізацію духовного, когнітивного, професійного та фахового видів потенціалу як конкретного фахівця у професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у цій діяльності.

Ключові слова: особистість фахівця; професійний розвиток; чинники професійного розвитку; етапи професійного розвитку; суб'єктно-професійний розвиток; професійна діяльність.

Охарактеризованы основные методологические подходы к обоснованию профессионального развития личности специалиста, приоритет предоставлен субъектно-деятельностному подходу, который учитывает требования многих других подходов (личностного, деятельностного, системного, субъектного, компетентностного) и методологических принципов (единства сознания и поведения, личности и деятельности, субъекта деятельности и др.). В то же время личность (как социальный субъект) и специалист (как профессиональный субъект) находятся в творческом единстве, имеют непосредственное влияние друг на друга и взаимообусловлены. Кратко представлено профессиональное развитие личности специалиста и охарактеризованы его основные факторы – биологический, социальный, воспитательный и деятельностный. Определены основные этапы профессионального развития личности специалиста и кратко охарактеризованы их содержание. Отмечается, что такое развитие имеет субъектно-профессиональный характер, что представляет процесс развития личности как социального субъекта, в профессиональной среде как профессионального субъекта. Такое развитие ориентировано на актуализацию духовного, когнитивного, профессионального и профессионального видов потенциала как конкретного специалиста в профессиональной деятельности и на достижение существенных результатов в этой деятельности.

Ключевые слова: личность специалиста; профессиональное развитие; факторы профессионального развития; этапы профессионального развития; субъектно-профессиональное развитие; профессиональная деятельность.

The article characterizes the main methodological approaches to the substantiation of the specialist's personality professional development. The priority is given to the subject-activity approach, which simultaneously considers demands of many other approaches (personality-oriented, activity-oriented, systematic, subject) and methodological principles (unity of consciousness and behavior, personality and activity etc). At the same time, personality as (as social being) and specialist (as professional being) are in the creational unity, have direct impact on each other and directly interact with each other as well as are interrelated with each other. The article also briefly presents specialist's personality professional development and characterizes its main factors – biological, social, educational, and activity related. It sets out the main stages of the specialist's personality professional development and briefly characterizes its contents. It stresses that such development is subject professional in nature, which presents the process of the personality development as that of a social being in the professional environment as a professional being. Such development is oriented at the actualization of spiritual, cognitive and professional strength of certain specialist in the professional activity as well as at achievement of essential results in this activity.

Key words: specialist's personality; professional development; factors of professional development; professional development stages; subject professional development; professional activity.

Актуальність статті. Провідні суб'єктні якості особистості у цілому, так і професійно важливі якості особи як фахівця формуються в процесі набуття професійної освіти, закріплюються/розвиваються/вдосконалюються/ підвищуються безпосередньо в процесі професійної діяльності та вирішення конкретних фахових завдань, актуалізуються в процесах професійного становлення та розвитку як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку з цим у психологічній і педагогічній науках проблема методологічних засад професійного розвитку фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, є актуальною системною науковою методологічною, теоретичною і методичною проблемою.

Мета статті: обґрунтувати методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця.

Результати останніх досліджень. Проблема професійного розвитку фахівця є однією з вузлових у психології праці, професійній педагогіці, психології професійного розвитку та психології діяльності, над розв'язанням якої активно працюють А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін. Окремі аспекти цієї проблеми знаходять своє відображення в концепції професіоналізму (О.О. Бодальов, Є.О. Климов, А.О. Реан, В.Д. Шадриков та ін.). Водночас недостатньо уваги звертається, на нашу думку, на обґрунтування провідної методологічної думки – інтегральної єдності особистості та фахівця та вплив цієї інтегральності на розвиток фахівця як суб'єкта професійної діяльності – професіонала.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Центральною категорією, яка відображає професіоналізацію особистості фахівця, тобто розкриває цілі, зміст й основні етапи взаємодії особистості та професії, поступове набуття особистістю фахового досвіду, вдосконалення фахових теоретичних знань, практичних навичок і вмій, професійно важливих якостей, тобто становлення справжнім суб'єктом професійної діяльності, є *професійний розвиток*: «...зміни психіки в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності» [6, с. 333]. Ця категорія є провідною у психології праці та професійній педагогіці, яка розкриває, на нашу думку, професійне дозрівання, формування, вдосконалення, саморозвиток і самовдосконалення суб'єкта праці. Початок професійного розвитку слушно пов'язується з моментом «...прийняття людиною професії та включення в процес її освоєння» [5, с. 30].

Проблему професійного розвитку активно досліджували та продовжують досліджувати А.О. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін. Аналіз результатів наукових досліджень і змісту наукових праць цих та інших дослідників показує наявність спільних рис і певних відмінностей в їх методологічних підходах до розуміння сутності професійного розвитку фахівців. Відмінності в їх підходах представлені у таблиці 1, аналіз яких свідчить, що навіть між провідними науковцями немає однаковості в з'ясуванні суті професійного розвитку фахівців.

Таблиця 1

Відмінності методологічних підходів науковців до професійного розвитку фахівців

№ з/п	Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основа професійного розвитку	Основні представники
1	Професійне становлення	Особистість	Соціум, провідна діяльність	Е.Ф. Зеєр, Є.О. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков
2	Професіоналізація	Суб'єкт діяльності	Рівні успішного виконання діяльності	Л.М. Мітіна, А.Р. Фонарев та ін.
3	Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.

Водночас методологічний аспект у розв'язанні проблеми професійного розвитку фахівців є вирішальним, оскільки він визначає концептуальне наповнення ідеями, принципами та цінностями смисл і зміст поняття «професійний розвиток фахівців», безпосередньо впливає та теоретичні, методичні та практичні основи професійного розвитку фахівців. Відмінності стосуються насамперед і форм (професійне становлення – професіоналізація – особистісно-професійний розвиток), і об'єкта (особистість – суб'єкт діяльності – зріла особистість), і основних чинників (соціум, провідна діяльність – рівні успішного виконання діяльності – самоактуалізація) професійного розвитку.

Спільність проявляється в тому, що, по-перше, професійний розвиток стосується особистості або суб'єкта, в яких спільна основа – особа, тобто соціалізований індивід; по-друге, більшістю дослідниками визнається діяльність як провідний чинник професійного розвитку фахівця. Ці два аспекти мають виступати методологічною платформою напрацювання спільної позиції, враховуючи те, що індивідуальний світ кожної особистості як суб'єкта професійного буття неповторний, що зумовлює багатство проявів кожної особистості фахівця. Відповідно, психологічна структура особистості фахівця залежать від конкретних історичних, культурних, соціальних і професійних відносин в українському суспільстві, оскільки вона безпосередньо формується, розвивається і вдосконалюється в процесах активної соціальної взаємодії, професійної та інших видів діяльності, особистісного, професійного та суб'єктного самоствердження та фахової самоактуалізації у професійному середовищі. Таким чином ми підкреслили основні чинники професійного розвитку – соціум, провідна діяльність – рівні успішного виконання діяльності – самоактуалізація, на які вказують більшість науковців, тобто без цих сприятливих, мінімально необхідних обставин не має практично професійного формування та розвитку будь-якого фахівця.

По-перше, зміст цих обставин залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних обставин, певних передумов, закономірних, а дуже часто і ситуативних умов індивідуального, соціального та професійного буття особи, які у психології особистості прийнято називати **основними чинниками формування особистості як суб'єкта соціального буття чи соціального суб'єкта**, а ми додаємо – **а також і суб'єкта професійного буття**. Так, психологи зазначають, що людина як біологічна істота народжується один раз, як соціальна істота – особистість – двічі, а ми додаємо – але як суб'єкт – тричі. Уперше тоді, коли дитина починає говорити “Я”, відокремлюючись з оточення, протиставляючи себе іншим людям і порівнюючи себе з іншими. Ці процеси самоідентифікації відбуваються приблизно біля 3-ох років. Напевно, з цими процесами пов'язана думка японців про те, що особистість дитини формується до 3-років.

Друге народження особистості відбувається, коли в особі в основному сформувався світогляд, життєві цінності, власні моральні потреби та оцінки, провідні соціально значущі якості, властивості і риси, які роблять її відносно автономною в суспільстві та достатньо стійкою від впливу переконань інших. Це дає їй набути відносну автономність, змогу керувати своєю поведінкою і діяльністю згідно зі своїми та суспільно прийнятими переконаннями, моральними нормами та цінностями. Тут думки різняться щодо фізичного віку другого народження: від 18 років (Україна) до 21 року (США), коли особа становиться юридично повноцінним автономним суб'єктом соціального буття.

Третє народження – це становлення особистості (чи соціального суб'єкта) суб'єктом професійної діяльності чи професійним суб'єктом, основним проявом якого є професійна суб'єктність. Проблемі суб'єкта в різних видах діяльності відведено особливе місце в дослідженнях К.О. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, А.М. Бойко, А.В. Брушлинського, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В.І. Осьодла, В.А. Петровського, В.В. Рибалка, В.В. Ягупова та ін. В їхніх працях також обґрунтовано психолого-педагогічні засади формування та розвитку того, хто вчиться, як суб'єкта навчальної діяльності, який у співпраці з педагогом реалізує свій інтелектуальний, професійний та суб'єктний потенціали, розвиває себе спочатку як суб'єкт навчальної діяльності, а згодом – як творчий суб'єкт майбутньої професійної діяльності.

Суб'єктність – це, на нашу думку, право учня (студента) на власну активність, самобутність, самовизначення, самореалізацію і, врешті-решт, на самоактуалізацію в житті та професійній діяльності, з використанням власної життєвої і професійної траєкторії.

По-друге, аналіз табл. 1 показує, що науковці, практично одноставно, визначають основні чинники професійного розвитку фахівця, які є також, на думку психологів, і провідними чинниками формування особистості – біологічний, соціальний, виховний і діяльнісний [7, с. 57-63].

Отже, «Третьюму народженню» особи, як професійного суб'єкта, сприяють, на нашу думку, низка чинників, зокрема – соціальний, виховний і діяльнісний. Кожен чинник формує і наповнює конкретним змістом, смислом і цінностями певну сферу суб'єкта професійної діяльності в процесі набуття професійної освіти та найголовніше – професійної діяльності. Водночас, одні з них, практично, впливають опосередковано на формування і розвиток професійного суб'єкта – соціальний, другі – частково (виховний), а треті – безпосередньо (діяльнісний) на формування, розвиток і вдосконалення фахівця. Отже, онтогенез суб'єкта професійної діяльності визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю та її соціальним буттям, а професіогенез – цінностями, смислом, змістом і результатом професійної діяльності суб'єкта професійного буття.

Таким чином, фахівцем взагалі та найголовніше – суб'єктом професійної діяльності, зокрема, не народжуються, а стають в онтогенезі та професіогенезі відносно пізно. При цьому особливо важливо, що поняття «особистість» має передусім соціальне «навантаження», оскільки тільки в суспільстві можливе формування особистості, за його межами це неможливе, а поняття «професійний суб'єкт» чи «суб'єкт професійної діяльності» включає такі *рівні активності*: біологічну, психічну, соціальну та професійну (ось чим професійний суб'єкт і відрізняється від особистості), а також такі *рівні професійної суб'єктності*: суб'єктну диспозицію; актуалізовану професійну суб'єктність.

При цьому ми дотримуємося думки *К.О. Абульханової-Славської* про те, що *суб'єкт виступає потенціальною можливістю зміни самого себе*: у психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність [2].

Безумовно, особистість не протистоїть суб'єктові, оскільки перше є стрижнем другого, тобто без соціального суб'єкта (особистості) не може бути професійного суб'єкта (професіонала). У зв'язку з цим особистість фахівця є безпосереднім відбиттям культури певного соціуму та професійного середовища. Відповідно, у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця особливу увагу слід звернути на формування і насичення його морально-духовної сфери, яка має «наповнюватися» конкретним змістом у процесах засвоєння ним певних професійних знань, фахового досвіду, набуття професійного світогляду, фахових норм і цінностей, включення до системи зв'язків і відносин, необхідних для його професійного становлення і повноцінного функціонування в фаховому середовищі, тобто становлення справжнім суб'єктом професійної діяльності. Професійна соціалізація характеризується важливим моментом: засвоєнням професійного досвіду та його «перерозподіл» до рівня особистісних, суб'єктних і професійних настанов і цінностей. Впливи соціально-професійного середовища мають, у першу чергу, опосередкуватися рівнем власної активності фахівця у діяльності та поведінці, характером відносин з іншими фахівцями, рівнем освіченості та вихованості, індивідуальними рисами характеру, життєвими та професійними настановами тощо.

Водночас, слід пам'ятати, що особистість фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, а вона насамперед вона розвивається та вдосконалюється в процесі власної активної діяльності людини як суб'єкта діяльності. Зв'язок між поведінкою, діяльністю й особистістю був найбільш чітко підкреслений *О.М. Леонтєвим*, *С.Л. Рубінштейном* і *Г.С. Костюком*. Вони особливо підкреслювали власну активну діяльність людини як одному з основних чинників формування особистості. За психологічними теоріями *С.Л. Рубінштейна* та *О.М. Леонтєва*, особистість формується в діяльності та народжується з діяльності. Особистість,

на їхню думку, виступає, з одного боку, як умова діяльності, а з іншого – як продукт діяльності. О.Г. Асмолов стверджує, що «справжньою основою і рушійною силою розвитку особистості є спільна діяльність, в якій відбувається соціалізація особистості, засвоєння заданих соціальних ролей» [4, с. 6].

Ці чинники, насамперед діяльнісний, мають формувати, а згодом і розвивати *суб'єкта професійної діяльності, провідними якостями, рисами та проявами якого є*, на нашу думку, такі: свідома активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і на самоактуалізацію в ній; свідома включеність особи, як суб'єкта професійної діяльності, у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі; ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність; свідома цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодетермінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта; здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця; професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі.

Отже, аналіз змісту професійного розвитку фахівців показує, цей складний психічно-, соціально-, професійно- та фахово зумовлений процес насамперед має суто індивідуалізований – суб'єктний – характер, а його особливість визначається специфікою фаху та активністю фахівця в професії. Узагальнено такий методологічний підхід називається *суб'єктно-діяльнісним*, який в себе включає провідні ідеї та принципи багатьох інших методологічних підходів – системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, модульного тощо, а також вимоги таких методологічних принципів як системності, активності, розвитку, детермінізму, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності.

Ми вважаємо, що найбільш продуктивним для усвідомлення проблеми професійного розвитку фахівців є суб'єктно-діяльнісний підхід, що спирається на аналіз її діяльності у фаховому середовищі, вплив професійної діяльності на формування провідних рис фахівця. Суспільні умови, які існують в українському суспільстві, визначають провідні його якості не самі по собі, а завдяки його діям, загалом – професійної діяльності. Водночас, слід пам'ятати, що будь-який фахівець виступає як соціальна постать певного соціуму. У зв'язку з цим особистість фахівця має розглядатися не лише в діяльнісному, а й додатково соціально-психолого-індивідуальному плані, тобто як суб'єкта соціального буття, суб'єкта професійної діяльності та суб'єкта індивідуальної життєдіяльності.

Але, завжди слід пам'ятати про вирішальний вплив професійної діяльності на професійне становлення та згодом і на професійний розвиток фахівця. У зв'язку з цим найбільш перспективним напрямом психологічного обґрунтування проблеми професіоналізму є, на нашу думку, її дослідження у нерозривному зв'язку з розвитком особистості як суб'єкта професійної діяльності протягом набуття професійної освіти та наступної фахової діяльності. Цей аспект є принциповим, оскільки не особистість визначає фахову діяльність, і не фахова діяльність визначає особистість, а суб'єкт професійно-фахової діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої та внутрішньої детермінацій, стандартизації фахової діяльності та необхідності творчості в ній, регламентації та нормативності посадових компетенцій фахівця та творчої природи особистості: «Особистість, як суб'єкт, випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності... і вимогам, об'єктивним характеристикам власне даного виду діяльності. Спосіб діяльності є більш менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх

індивідних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [1, с. 91].

Такий підхід є, на нашу думку, методологічно обґрунтованим, оскільки особистість фахівця і його діяльність усвідомлюються, сприймаються і досліджуються в комплексі. Але при цьому слід мати на увазі такий принциповий аспект: особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, методи, технології, засоби та результат, а при необхідності вносить до них певні необхідні корективи. У зв'язку з цим ми наголошуємо про індивідуальний стиль професійної діяльності та про отримання такого результату, який відповідає суб'єктивним очікуванням конкретного фахівця.

А психологічними механізмами регуляції цієї діяльності виступають самооцінка, саморефлексія, саморегуляція та самодетермінація фахівця, які безпосередньо залежать від розвиненості його особистісних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей, фахової компетентності і професійного досвіду, що проявляється у професіоналізмі діяльності. Це свідчить про те, що практична діяльність обумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними є особистісні та суб'єктивні якості особистості та фахівця, професійні як представника конкретної професії, фахові як суб'єкта конкретного фаху, а також і об'єктивними чинниками, які впливають із умов здійснення професійної діяльності. Наприклад, у концепціях професіоналізму О.О. Бодальова, Є.О. Клімова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної, А.О. Реана, В.Д. Шадрикова відмічається, що характеристики особистості істотно впливають на результати діяльності саме в процесі професіоналізації особистості як фахівця, тобто його становлення професіоналом.

«Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвивальну систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, особистісне і професійне досягнення, які мають соціально-позитивне значення» [3, с.184].

Отже, в останньому визначенні на основі провідного методологічного принципу психологічної науки – єдності особистості та діяльності – **професіонал** розуміється як система двох важливих складових: професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності:

«Професіоналізм діяльності – якісна характеристика **суб'єкта праці** (виділення наше), яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність професійних навичок і вмінь, у тому числі й таких, які ґрунтуються на творчому вирішенні, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика **суб'єкта праці**, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [3, с.174].

У процесі професіоналізації фахівців суттєвим є, на нашу думку, те, що об'єктом розвитку є, згідно зі суб'єктно-діяльнісним підходом, суб'єкт діяльності – фахівець, який у залежності від успішності виконання діяльності проходить чотири стадії професіоналізації – профадаптації, первинної і вторинної професіоналізації, майстерності.

Основними **психологічними показниками професіоналізму фахівця**, які дозволяють йому успішно працювати, є, на нашу думку, такі: суб'єктивна компетентність як фахівця та представника певного професійного середовища; професійна компетентність як представника конкретного виду професійної діяльності; фахова компетентність як представника конкретного фаху, тобто спеціалізація в конкретній професії; розвиненість суб'єктивних і професійно важливих якостей і рис як фахівця конкретного виду діяльності; чітке усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності та їх цілеспрямована свідомо реалізація; володіння сучасними фаховими технологіями, методиками та засобами реалізації посадових компетенцій як суб'єкта професійної діяльності; низький рівень залежності в процесі реалізації посадових компетенцій від зовнішніх чинників і обставин; успішність,

продуктивність та ефективність професійної діяльності.

Отже, система професійного розвитку має бути орієнтовна на ці психологічні показники професіоналізму фахівця та їх цілеспрямований розвиток. Зокрема, за такими завданнями: розширення, збагачення та постійне наповнення новим змістом професійної та фахової спрямованості особистості; збагачення професійного та фахового досвіду; розвиток складних спеціальних здатностей і пізнавальних процесів, які необхідні для успішної реалізації посадових компетенцій; постійний розвиток особистісної, професійної та психологічної готовності фахівця до цілеспрямованої професійної діяльності на сучасному ринку праці.

Отже, ці зміни стосуються як особистісної, так і професійної сфер фахівця. У зв'язку з цим ми наголошуємо про **суб'єктно-професійний розвиток фахівця**, що представляє процес розвитку особистості в професійному середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, професійного та фахового видів потенціалу як конкретного фахівця у професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній.

Основні висновки: професійний розвиток особистості фахівця – це:

– мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та як конкретного фахівця;

– складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер;

– результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намагання фахівця їх вирішити або зняти;

– необхідна умова успішної професійної діяльності фахівця;

– необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності.

Водночас персональний професійний розвиток фахівця має свою межу і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків:

1) зміст, особливості і результативність процесу професійного розвитку конкретної групи фахівців;

3) розвиток психічних утворень, які мають неповторний характер і складають основу індивідуального стилю професійної діяльності фахівця.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М. : РАГС, 1995. – С. 85-108.
2. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О. А. Донченко [та ін.] ; заг. ред. В. О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 37–51.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала : [текст] / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития : [монография] / Д.Н. Завалишина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала : [учеб. пособие] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
6. Психология : [словарь] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевського. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Ягупов В.В. Військова психологія : [підручник] / В.В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 656 с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Розглядаються соціально-філософські аспекти сучасного стану проблеми особистісно орієнтованого навчання. Аналізується проблема організації особистісно орієнтованого навчання. Визначено чинники, що зумовлюють ефективність функціонування педагогічної системи, яка спрямована на реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, педагогічна система

Рассматриваются социально-философские аспекты проблемы современного состояния проблемы личностно ориентированного образования. Анализируется проблема организации личностно ориентированного обучения в современной педагогической науке и практике. Определяются факторы, обуславливающие эффективность функционирования педагогической системы, направленной на реализацию суб'єкт-суб'єктна взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, педагогическая система

The article touches upon the social and philosophical aspects of the problem of modern personality-oriented education. The article deals with the problem of individual orientated education organization. The factors determining the effectiveness of functioning of pedagogical system which is directed to the realization of subject-subject interaction are defined.

Keywords: personality-oriented education, subject-subject interaction of the participants of educational process, pedagogical system

В сучасній теорії та практиці навчання і виховання можна вирізнити кілька підходів, що визначають основи особистісної орієнтації освіти: філософський, представниками якого є Д.Н. Белухін, В.С. Біблер, Б.С. Гершунський, С.В. Клепко, В.В. Лутай, М. Полані, Н.Г. Ничкало та ін.; психологічний (І.Бех, Л.С.Виготський, С.Рубінштейн, К.Роджерс, А.Маслоу, Е. Фромм та ін.); педагогічний (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Ж.А. Меншикова, О.М. Пехота, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, Г.С. Сазоненко, В.В. Серіков, В.О. Сухомлинський, В.М. Хайруліна І.С. Якиманська, та ін.); соціально-педагогічний (Я.А. Коломинський, С.І. Подмазін, А.А. Реан., та ін.); соціологічний (А.Й. Капська, С.Г. Карпенчук, О.А. Кузьменко, Д. Майєрс, Д.І. Пашенко та ін.). Особистісна орієнтація розглядається також в процесі навчання і виховання (І.Д. Бех, М.Ю. Красовецький та ін.).

Аналіз еволюції орієнтації освіти як соціального інституту (С.І. Подмазін) доводить, що в процесі суспільного розвитку відбувалась еволюція орієнтацій освіти: синкретична соціогуманістична, притаманна первіснообщинному ладу; політична – рабовласницькому і феодальному ладу; поліекономічна орієнтація з представленням всіх функцій освіти, включаючи і гуманістичну, характерна для нашого часу .

Однак, на думку Б.С. Гершунського, залишається невирішеною проблема світоглядного синтезу Знання та Віри, який може забезпечити поступальний рух кожної особистості до реалізації власного творчого потенціалу на користь собі і суспільству, що зумовлює необхідність розгляду категорії особистісно-орієнтованої освіти в чотирьох аспектах її змістового трактування: освіта як цінність (на рівні держави - усвідомлення державної значущості, підкріплене матеріальними інвестиціями і моральними зобов'язаннями; суспільства – визнання освітніх пріоритетів, індивідуально-мотивоване і стимульоване ставлення людини до власного навчання, його рівня і якості); освіта як система, компонентами якої є цілі навчально-виховної діяльності, зміст (навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, комп'ютерні, відео, інформаційні, телекомунікаційні засоби навчання), що повинна створювати умови для самореалізації кожної особистості; освіта як процес, який повинен базуватись, в першу чергу, на суб'єкт-суб'єктній взаємодії

всіх його учасників; освіта як результат, що передбачає досягнення конкретної мети – формування соціально компетентної (адаптованої та мобільної) особистості.

Висуваючи перед освітою вимогу виконувати в першу чергу інтегративну (культуротворчу) функцію як безперечну умову духовного єднання і взаєморозуміння людей, дослідники зауважують, що цей соціальний інститут людства не реалізує свого прогностично важливого "культуруотворюючого та менталітетотворюючого призначення" [1, с. 28], з огляду на вирішення проблеми повноцінного задоволення потреби особистості в природному праві на освіту з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей людини.

У відповідь на цей соціальний запит процес суспільного розвитку людства, на наше глибоке переконання, ініціював становлення феномена особистісно-орієнтованого навчання в ХХ столітті, яке на сьогодні визначає усталені принципи: визнання людини складною системою, яка саморозвивається; визнання особистості (учня, вчителя, керівника) суб'єктом освітньої діяльності і суб'єктних відносин; визнання особистості як мети, а не засобу освітньої діяльності; врахування притаманного кожній унікальній особистості власного (за визначенням І.С. Якиманської, суб'єктного) досвіду, який є результатом формування особистісного знання.

Багато сучасних науковців, що досліджують проблему особистісної орієнтації у навчанні, схилиються до думки, що проблема мети освіти – це, насамперед, проблема ролі особистості в освіті – особистості педагога і особистості учня. Ми визначили б це положення як окремих аспекти розгляду проблеми у соціально-філософському плані. Становлення феномена особистісної орієнтації навчання передбачає також переосмислення поняття людської особистості як філософської категорії, що має сьогодні два основних підходи, які можна визначити як: особистісно-центричні, де особистість розглядається як центр обертання світу (І. Кант); соціоцентричні (по А.Н. Леонтьєву – "коперніканські"), які передбачають соціум центром буття особистості [5, с. 8].

С.І. Подмазін визнає джерелом розвитку особистості не суспільство загалом, а інтенційно притаманну кожній особистості потребу в розвитку, яка реалізується у процесі взаємодії з іншими особистостями, таким чином взаємодіючи із суспільством. Запропонована цим автором інтегративна концепція особистості у контексті проблеми особистісно-орієнтованого навчання, стверджує особистісний спосіб буття в людині як такої, доводить, що особистість – не структура, не "системна якість індивіда", не соціальна роль або соціальне обличчя, а сама людина. Це положення підтверджує філософські погляди М.А. Бердяєва, в яких особистість розглядається як цілісний образ людини, в якому духовне начало опановує душевні і тілесні сили людини.

Інтегративна концепція особистості передбачає наступні положення: особистість є одночасно і біологічна, і соціальна сутність, сутність, вроджена і одночасно створювана в процесі свого розвитку; її активність детермінована як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками; особистість є не абстрактна людина, а носій конкретного образу-себе-в бутті. Такий образ, на думку С. Подмазіна, є континуум, який з'єднує одинично унікальне "Я" людини і буття взагалі, минуле, теперішнє і майбутнє, в тій чи іншій мірі свідоме і несвідоме, зрозуміле і незрозуміле, бажане і дійсне. Образ – себе – в бутті є спосіб явлення буття конкретній людині (особисто) і спосіб входження конкретної людини в буття [5, с. 10].

Отже, відповідно до цих міркувань, особистість і соціум як взаємообумовлені системи обертаються навколо третього епіцентру, в якому і повинен бути заключений сенс історії розвитку суспільства і особистості, сенс буття як такого. Слід зауважити, що інтегративна характеристика особистості може бути отримана тільки на основі вивчення динаміки, процесу реальної життєдіяльності людини у соціумі, який теж постійно розвивається.

Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості, на думку І.С. Якиманської, відомого дослідника проблеми особистісно орієнтованого навчання, описувались у вигляді зовні визначених зразків, еталонів пізнання (пізнавальної діяльності), то особистісно-орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що проявляється, зокрема, в пізнанні. Тим самим визнається, що у процесі навчання відбувається не просто інтеріоризація дитиною заданих педагогічних впливів, а

"зустріч" досвіду, що задається, своєрідне "окультуривування" останнього, його збагачення, перетворення, що складає "вектор" індивідуального розвитку [8, с. 31].

Відтак, традиційна педагогіка своїм пріоритетним завданням завжди вважала розвиток особистості і в цьому сенсі, мабуть, була особистісно-орієнтованою. Суперечність лише виявлялась в тому, що сама особистість у цьому процесі сприймалась як засіб, а не мета організації навчально-виховного процесу.

Диференціюючи існуючі моделі особистісно-орієнтованої педагогіки на три групи: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну, психологічну [8], дослідник характеризує:

– соціально-педагогічну модель як таку, що реалізувала вимоги суспільства, його соціальний запит освіти: виховати особистість з наперед заданими властивостями та особистісними якостями – типову модель такої особистості, такий собі "усереднений варіант", як носій і виразник масової культури. Звідси основні соціальні вимоги до особистості: підпорядкування індивідуальних інтересів суспільним, конформізм, слухняність, колективізм і т.п.

– предметно-дидактичну модель особистісно-орієнтованої педагогіки, розробка якої була пов'язана з організацією наукових знань у системі з урахуванням їх предметного змісту, що зумовлює своєрідну предметну диференціацію, забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Засобом індивідуалізації навчання ставали самі знання, які організовувались по рівню їх об'єктивної складності, новизни, інтегрованості, з урахуванням раціональних прийомів засвоєння "порцій" подачі матеріалу, складності засвоєння і т.п., при цьому не враховувався їх конкретний носій - учень. Для предметної диференціації розроблялись факультативні курси, програми спец. шкіл (мовні, математичні, біологічні), відкривались класи з поглибленим вивченням певних навчальних предметів (їх циклів): гуманітарні, фізико-математичні, природничо-наукові; створювались умови для оволодіння різними видами предметно-професійної діяльності (політехнічна школа, НВК, різноманітні форми поєднання навчання з суспільно-корисною працею). І.С. Якиманська зауважує, що така модель організації освітнього процесу засобом індивідуалізації передбачала диференціацію навчання через її форми, була ефективна для оптимальної педагогічної підтримки розвитку індивідуальності, а не її початкового становлення.

У цьому зв'язку важливою постає думка автора, що предметна диференціація, як правило, не торкається духовної, тобто відмінностей національних, етнічних, релігійних, у світогляді, що в значній мірі визначає зміст суб'єктного досвіду учня чи, за визначенням американського філософа Майкла Полані, зміст суб'єктного знання; психологічну модель особистісно орієнтованої педагогіки, що зводиться до визнання відмінностей у пізнавальних здібностях, які розумілись як складне психічне утворення, обумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними чинниками в їх складній взаємодії [8, с. 33].

Освітній процес в психологічній парадигмі організації навчально-виховного процесу повинен бути орієнтований на цілі розвитку особистості, її здібності. Учіння, яке визнається як індивідуальна форма діяльності в системі особистісно-орієнтованого навчання, в цьому контексті виступає як повністю залежне від організації нормативної діяльності, як пряма її проекція.

Порівняльний аналіз трьох визначених І.С. Якиманською моделей особистісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу (соціально-педагогічного, предметно-дидактичного, психологічного) при всіх відмінностях має багато спільного: визнання за навчанням головної детермінанти розвитку особистості на всіх етапах становлення; декларування основної мети навчання як формування особистості із заданими типовими характеристиками; конструювання навчального процесу, що забезпечує оволодіння ЗУНами як основного результату навчання; реалізація головним чином інформативної, а не розвиваючої функції; уявлення про учіння як індивідуальну пізнавальну діяльність, основним змістом якої є інтеріоризація нормативної предметної діяльності, спеціально організованої і заданої навчанням.

Не можемо не погодитись з дослідником, що при такому розумінні особистісно-орієнтованого підходу дитина первісно особистістю не є, а стає нею в результаті цілеспрямованих педагогічних впливів і дій, при спеціальній організації навчання і виховання. І.С. Якиманська пропонує інший можливий підхід до побудови особистісно-

орієнтованої системи навчання, що спирається на наступні вихідні положення: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі; учень не стає, а первісно є суб'єктом пізнання; єдність двох взаємопов'язаних складових освіти: навчання і учіння; проектування освітнього, навчального процесу, що передбачає можливість відтворювати учіння як індивідуальної діяльності щодо трансформації соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих у навчанні.

При цьому зауважимо, що дослідник, на наше глибоке переконання, не обумовив ще одного важливого положення системи особистісно-орієнтованого навчання, а саме: обов'язкову наявність ситуації суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин і взаємодії в організації навчально-виховного процесу, яка передбачає насамперед визнання діалогічної цілісності: особистість учня особистість вчителя.

Нині важко заперечити, що будь-яка соціальна система, яка розглядає особистість як засіб, – антигуманна, і в цьому сенсі історія розвитку суспільства не продукувала системи освіти з особистісною (гуманістичною) направленістю, а традиційна система освіти і виховання залишається безособистісною, "бездітною", "безлюдною" [2, с. 11].

Відтак, вперше існує можливість установа паритету між особистістю і системою як умови взаємного виживання і прогресу. Особистісна орієнтація освіти висуває найбільш інтегративний, найбільш важливий критерій прогресу людства – рівень гуманізації суспільства, тобто таке становище в ньому особистості, яке визначає рівень її економічної, політичної і соціальної свободи; рівень задоволення матеріальних і духовних потреб; стан її психофізичного і соціального здоров'я. Тому в процесі гуманізації суспільства важко переоцінити загалом роль освіти як соціального інституту, і особливо навчальних закладів нового типу, на які покладається завдання створити реальні умови організації особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу з метою подолання головних суперечностей сучасної системи освіти, а саме: відчуження офіційно діючої системи освіти від індивідуальних інтересів більшості людей, від їх власних переживань; відчуженість вчителя і учня від самого процесу навчання в умовах неймовірної рухливості сучасного динамічного світу (елементів його політичної і соціальної структури, інноваційних процесів, наростаючого темпу змін у всіх сферах життя).

Саме тому сучасна освіта, зокрема в контексті організації особистісно-орієнтованого навчання, може і повинна закладати основи розуміння світу як динамічно змінного, в якому особистість перебуває в стані постійного творення цього світу і самої себе. Головною умовою і результатом цієї творчості є гармонія людини із собою і світом, в якому вона живе, що перекликається, на нашу думку, із "філософією серця" Григорія Сковороди. Передумовою необхідності впровадження особистісної орієнтації в навчально-виховному процесі є також визнання необхідності пріоритету духовної функції освіти (її культурної і гуманістичної складових) як важливішого шляху подолання глобальних проблем людства, які створюються сучасною цивілізацією, а також визнання особистісної (за тлумаченням Б.С. Гершунського) цінності освіти поряд з державною та суспільною її значущістю.

Представники філософського підходу в контексті проблеми особистісної орієнтації у навчанні схилиються, зокрема, до необхідності розробки та впровадження альтернативної сучасній системі освіти концепції інтегративної освіти, що орієнтується на можливості, потреби, соціальний запит кожної особистості. Так, С.Ф. Клепка в роботі "Інтегративна освіта: поліформізм знання" відстоює думку, що інтегративний принцип навчання (інтеграція з лат. "відновлення, поповнення, об'єднання в ціле будь-яких частин") надає людині можливість оволодіти вміннями та навичками власної повноцінної життєтворчості, що передбачає відмову від таких методик викладання, що нівелюють особистість і орієнтовані на "середнього учня", і передбачає цілеспрямований рух у напрямку формування такої комунікативно-навчальної системи (ми розглядаємо наявність такої як необхідну умову організації особистісно-орієнтованої системи навчання), що сприяла б максимальному виявленню природних здібностей кожної людини індивідуально. Ця система, за твердженням С. Клепка, має ґрунтуватися на принципі плюралізму педагогічних ідей, концепцій, технологій за умови їх коректної конкуренції. Здійснюючи подальший розвиток уявлення про інтеграцію як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в

розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобуття, так і використання знань, висувається вимога якнайшвидше сформулювати зміст сучасної освіти за принципом технології життєтворчості (відмова від традиційного поділу на навчальні дисципліни; формування особистісно-орієнтованого змісту освіти, що буде раціональним щодо реального життя лише тоді, коли становитиме систему одиниць пізнання, здатних генерувати в учнів здивування, як стимул пізнавального і мовленнєвого процесів). Такі одиниці пізнання за своєю природою є відкритими системами знань, які формуються у початковій школі, а в процесі подальшого навчання доповнюються, трансформуються, еволюціонують в особистісну систему знань кожної людини.

Подальше дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання потребує розгляду психологічних, соціальних та педагогічних основ становлення феномену особистісної орієнтації сучасної системи освіти.

На основі зазначеного вище та в контексті ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії головних учасників навчально-виховного процесу **як концептуальної умови** реалізації особистісно орієнтованого навчання виокремлюємо **психолого-педагогічні та методичні умови** реалізації особистісно орієнтованої системи навчання.

Психолого-педагогічні умови визначаються психологічними основами організації особистісно орієнтованого навчання та передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на розвиток у суб'єктів навчально-виховного процесу рефлексії в процесі переходу від самоактуалізації до самореалізації.

Методичні умови особистісно орієнтованого навчання покликані гармонізувати освітні запити, цілі, прагнення учня та вчителя з їх потенційними можливостями, цей процес здійснюється шляхом створення *методичної системи* організації особистісно орієнтованого навчання, його *навчально-методичного забезпечення*, запровадження *особистісно орієнтованого змісту освіти* (орієнтація на комплекс цінностей — загальнолюдських, національних, регіональних, групових, етнічних, індивідуальних), що передбачає забезпечення особистісної значущості для кожного школяра засвоєних ним знань та самого процесу учіння. Розглянемо кожну групу умов більш детально.

Працюючи над теоретичним обґрунтуванням та експериментальним дослідженням проблеми особистісно орієнтованого навчання учнів гуманітарної гімназії, ми дійшли висновку, що така система навчання вимагає як створення сприятливих психолого-педагогічних умов організації навчального процесу, так і окреслення чинників, які визначають ефективність її функціонування. До таких віднесемо, насамперед, визнання вчителя та учня суб'єктами навчально-виховного процесу, а також *креативний, професійний, рефлексивний* чинники.

Суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають створення в класі клімату довіри та взаєморозуміння. Діалогічна взаємодія вчителя та учня в системі особистісно орієнтованого навчання спрямована на підтримку та заохочення природного бажання учня навчатися, створювати власний алгоритм діяльності, обираючи способи, методи, прийоми, зміст навчального матеріалу, який задовольняє його запити. Ця взаємодія передбачає такий спосіб прийняття рішень щодо всіх аспектів учіння, коли в ньому беруть участь і учні, і вчителі, і батьки.

У сучасній теорії та практиці навчання існує розбіжність у поглядах на питання ролі педагога, його суб'єктного досвіду, особистісних характеристик в організації навчально-виховного процесу, який забезпечував би умови для повної реалізації особистісного потенціалу учня, здійснення його індивідуально-особистісного проекту, який визначає життєві плани і способи самореалізації, формування життєвих принципів і пріоритетів. Визначення вчителя як одного з головних суб'єктів навчально-виховного процесу, орієнтація на людину взагалі як неповторну, унікальну особистість у системі особистісно орієнтованого навчання вимагає, на думку вчених та практиків, по-перше, професійно-особистісної переорієнтації вчителя, класного керівника, адміністратора з предметно орієнтованого до особистісно, соціально зорієнтованого навчання на основі проектування розвитку кожного учня як неповторної, унікальної особистості, коли вчитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним "інструментом організації взаємодії з учнями" [4, с. 5]. Це

можливо лише за наявності концептуально-гуманістичного мислення та ідеології навчання й виховання, що спрямована на виживання шляхом "стійкого розвитку особистості й індивідуальності та високої мотивації життєдіяльності випускника на основі пріоритету духовно-моральних цінностей" [Майерс, с. 29].

З огляду на це особливого значення набуває *креативний* чинник, що передбачає переорієнтацію функції вчителя з предметно-ілюстративної на фасилітативну (за К. Роджерсом) у процесі творчої рівноправної взаємодії з учнем. Актуальним у цьому контексті є, на нашу думку, забезпечення педагогічно доцільного впливу вчителя, який В.О. Сухомлинський назвав "гармонією педагогічних впливів" [7].

Становлення особистості дитини, створення умов для самовиховання, самоорганізації, саморозвитку вимагає духовних контактів між педагогом і дитиною та взаємно відповідального ставлення до спільної справи. Найголовніше при цьому – постійне спонукання молодої людини до самовиховання за умови виникнення цілісності: уся сукупність видів життєдіяльності вчителя та учня забезпечить активне задоволення їх потреб.

Заохочення та підтримка природного бажання дитини займатися учінням як індивідуальним видом діяльності, яке тлумачиться в контексті проблеми особистісно орієнтованого навчання як унікальний, самобутній спосіб інтелектуального і самостійного відкриття, вимагає від учителя глибокого та всебічного вивчення потреб дитини, її соціальних та особистісних запитів, природних нахилів, індивідуальних особливостей, творчого потенціалу, оптимального темпу навчання, обсягу навчальної інформації тощо.

Професійний чинник організації навчально-виховного процесу тлумачиться нами як відповідність високим вимогам до особистості вчителя, які об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої в суспільстві. Сучасний вчитель повинен виступати свідомим суб'єктом навчально-виховного процесу і активним діячем науково-технічного та соціального прогресу. Наше педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах особистісної орієнтації навчально-виховного процесу великою мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії.

Рефлексивний чинник визнає рівень значущості впливу самої особистості педагога на сутність, зміст, методичку його діяльності. Важко переоцінити роль вчителя в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу, від психологічної самоорганізації якого більшою мірою залежить ефективність становлення особистості учня як мети освіти і життєдіяльності всього соціуму в цілому.

Йдеться як про психотерапевтичний характер педагогічної діяльності, так і про пріоритетність комфорту душевного стану обох сторін.

До психолого-педагогічної саморегуляції вчителя ми відносимо: позитивне ставлення до дітей взагалі; відчуття задоволення від майбутнього спілкування з ними; психологічну, фахову, методичну готовність учителя працювати з дітьми певного віку; не лише знання, а й уміння відчувати проблеми дітей як свої власні; наявність високого рівня емпатії; психологічну готовність учителя спілкуватись і співпрацювати з конкретним класом (уміння визначати "психологічну індивідуальність" цього класу, тобто своєрідну "квазіособистість"); психологічну націленість учителя на мету уроку; готовність до емоційної дії, зацікавленість у досягненні поставлених цілей; упевненість у собі та учнях; моральні якості вчителя, його тактовність, позитивне ставлення до учнів, педагогічно досконалу форму спілкування.

Сукупність названих чинників створюють психолого-педагогічні умови для реалізації особистісно орієнтованого навчання в аспекті допомоги учням у самооцінці, досягненні впевненості в собі, натхненні в інтелектуальному й емоційному процесі відкриття, що, безперечно, відбувається завдяки формуванню в учителів установок, які є найефективнішими для фасилітації – полегшення процесу учіння.

Вивчення досвіду діяльності інноваційних навчальних закладів, експериментальні дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання дають змогу до психолого-педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання віднести також визначення критеріїв оцінки освітньої діяльності вчителя й учня не тільки за результатами, визначеними Державними стандартами освіти, а за рівнем мотивації до навчання та професійної діяльності, що в свою чергу визначає принципи організації психологічної та соціальної

підтримки вчителя та учня, створення ситуації гарантованого успіху, роботу на рівні педагогіки подій, коли спільна справа стає особисто значущою для кожного учасника навчально-виховного процесу і перетворюється на подію його особистого життя.

Професійні умови організації особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються нами в контексті психолого-педагогічних умов, передбачають спеціальну підготовку вчителя до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, що включає не тільки знання свого предмету, досконале володіння сучасною методикою викладання, але й знання, вміння та навички реалізації особистісно орієнтованого навчання, вміння слідкувати за розвитком кожного учня, створювати умови для розкриття його особистісного потенціалу. Така організація навчального заняття вимагає також переорієнтації вчителя з інформаційної моделі викладання (складовою якої є репродуктивний підхід до викладання, оцінки учнівських знань) на особистісно орієнтовану, тобто, створення умов для розвитку й становлення особистості, розкриття її потенційних можливостей, природних нахилів й обдарувань, що висуває нові психолого-педагогічні та професійні вимоги до вчителя як до постаті, від якої найбільшою мірою залежить ефективність упровадження особистісно орієнтованого навчання в ситуації, коли "... вчитель повинен оволодіти парадоксальною здатністю бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнем і керівником цього діалогу" [6, с. 3].

Не менш важливим також є: спрямування діяльності педагогічного колективу загалом та кожного вчителя зокрема на гармонічне включення в цей процес програми корекції та педагогічної підтримки; визначення характеру стосунків основних учасників навчального процесу (керівників, учителів, учнів, батьків) як такого, що спрямований на створення умов комфортності діяльності вчителя та учня.

З огляду на це вважаємо, що необхідною умовою організації особистісно орієнтованої системи навчання в умовах гімназії є також створення особливої системи дослідження характеру й спрямованості розвитку учня, формування його індивідуальності, зміни вже ustalених у нашій освіті уявлень про норми психічного розвитку дитини (порівняння не за горизонталлю, а за вертикаллю), тобто визначення динаміки розвитку дитини порівняно з нею самою, а не з іншими.

Такий підхід реалізує прагнення педагогічного колективу в створенні сприятливого мікроклімату, розвиваючого середовища, в якому кожний учень та його вчитель відчуває себе комфортно і здатний на самооцінку та саморегуляцію, що вимагає узгодження освітніх запитів учня та професійних домагань вчителя з їхніми потенційними можливостями і реалізується, насамперед, шляхом створення *методичної системи* організації особистісно орієнтованого навчання.

Література

- 1 Гершунский Б.С. Философия образования в XXI веке (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. – М.: Изд.-во "Совершенство", 1998. – 608 с.
2. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І.А. Зязюн // Пост методика – 1996. – №4 (14). – С.11.
3. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс / Д.Майерс. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2002. – 512 с.
4. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
5. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И.Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. –250 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник. – К., 1996. – 792 с.
7. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – №4. – С. 10-15.
8. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. С.31-34.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ 85

ВИПУСК 85

Редакційна колегія: Ю.М. Коровайченко (в.о. головного редактора) та ін.

Комп'ютерна верстка і набір: Д.В. Нікітович, О.В. Вознюк

Підписано до друку 20.03 2015 р.
Формат А 4 Папір офсетний
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 22,2 Обл.-вид. арк. 22,4
Наклад прим. Зам. №

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.:(0432) 69-67-69, 603-000.
e-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>