

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 20 (231) ЖОВТЕНЬ

2011

2011 жовтень № 20 (231)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

За матеріалами

*V Міжнародної науково-практичної конференції
„Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”*

Частина III

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку

наукових фахових видань України

(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 1 від 30 серпня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю заключають 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ХХІ ст.

1.	Павлова О. В. Роль преподавателя в обучении чтению как коммуникативной деятельности.....	6
2.	Панагушина О. Є. Управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді.....	11
3.	Полетаева М. И. Использование новых технологий в процессе обучения иностранному языку в профильном вузе с целью повышения качества образования.....	18
4.	Посторонко А. І. Використання модульної системи навчання при підготовці інженерів-педагогів хімічного напрямку.....	23
5.	Рідей Н. М., Строкаль В. П. Теоретичні аспекти формування професійно-практичної компетентності екологів.....	29
6.	Рум'янцева К. Є. Методичні умови підготовки майбутніх економістів до розв'язування фахових завдань на заняттях з вищої математики.....	41
7.	Сердюкова Т. І. Формування комунікативної компетентності студентів.....	47
8.	Скоробогатова М. Р. Современные тенденции и проблемы развития системы высшего педагогического образования Украины.....	51
9.	Смирнов Д. В. Самореализация педагога в дополнительном профессиональном туристско-краеведческом образовании....	58
10.	Сморочинська О. О. Типові сфери спілкування як основа формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв.....	70
11.	Стародубцева Е. А. Использование метода кейс-стади в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов экономических специальностей.....	77
12.	Стецюк К. В. Парадигма культури в екологічній освіті.....	83
13.	Ступак О. Ю. Місце і роль студентського самоврядування у діяльності педагогічного університету.....	89
14.	Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.....	95
15.	Тараріна О. В. Методологічні засади дослідження проблеми формування демократичної культури.....	101
16.	Тархан Л. З. Дидактическая деятельность будущих инженеров-педагогов в процессе профессионального обучения.....	110
17.	Тен Е. П. Экспериментальная проверка эффективности использования мультимедийных лекций по дисциплине “Профессиональная педагогика”.....	117

18.	Ткачук Т. С. Гуманістичні цінності в життєвій філософії студентської молоді.....	123
19.	Торбенко І. О. Категорія соціальної відповідальності у світлі проблеми формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей.....	130
20.	Федорчук А. Л. Готовність майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю.....	137
21.	Фіногєєва Т. Є. Модель організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням системи пізнавальних завдань.....	145
22.	Чжай Ши. Особенности процесса формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей.....	151
23.	Чжу Цзюньцяо. Подготовка будущего преподавателя по классу вокала в высшем учебном заведении художественного направления.....	157
24.	Чжуан Гуань. Проблема творчества в психолого-педагогических исследованиях.....	163
25.	Шехавцова С. О. Становлення суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності.....	167
26.	Шмалей С. В. Духовно-моральні орієнтири у формуванні екологічної культури майбутнього вчителя біології.....	173
27.	Щепеткина И. В. Структурно-функциональная модель эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза.....	179
28.	Щука Г. П. Формування змісту освіти майбутніх фахівців сфери туризму: дотримання критеріїв відбору навчального матеріалу.....	185
29.	Якімів Ю. Ю. Обґрунтування технології підготовки майбутнього вчителя до застосування комп'ютерних програм у професійній діяльності.....	194

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

30.	Бао Шаожун. Из истории развития вокального искусства.....	203
31.	Бельмаз Я. М. Соціально-історична обумовленість підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століть.....	207
32.	Ван Цзянь Шу. Вокальне виконавство як специфічна творча діяльність.....	215
33.	Дьоміна В. В. Формування педагогічних поглядів майбутніх учителів в епістолярній спадщині Василя Сухомлинського....	219
34.	Жорова І. Я. Ціннісні пріоритети розвитку післядипломної освіти педагогів під час Великої Вітчизняної війни в УРСР...	229
35.	Киричок А. С. Вимоги до духовно-моральних якостей педагогів в оцінці Христини Алчевської.....	237

36.	Костылева Е. В. Цивилизационный подход и принцип диалога культур как методологический инструментарий историко-педагогического исследования.....	244
37.	Кравченко О. О. Передумови виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій.....	249
38.	Кулишева О. О. Православ'я як світоглядна основа педагогічних концепцій діячів братських шкіл.....	257
39.	Литвиненко О. В. Історичний аналіз поняття “проектування” в професійно-педагогічній діяльності викладача ВНЗ.....	264
40.	Лях О. В. Становлення форм інтернаціонального виховання у загальноосвітніх школах України у ХХ столітті.....	271
41.	Майструк О. М. Василь Каразін і Міністерство народного просвітництва.....	276
42.	Матрос О. О. І. В. Лучицький у змаганнях за українську мову.....	284
43.	Метгини Э. Социальный заказ в воспитании двадцатых годов прошлого века: опыт А. С. Макаренко в борьбе с беспризорностью.....	290
44.	Москальова О. С. Роль самостійної роботи в підготовці майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.).....	298
45.	Невмержицька О. В. Аксіологічне становлення особистості в аксіоцентризмі та пайдоцентризмі.....	304
46.	Харченко С. Я. Ідеї Конфуція у сучасній освіті Китаю.....	313
	Відомості про авторів.....	320

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ХХІ ст.

УДК [378.016:003-028.31]:81'243

О. В. Павлова

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ КАК КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сложное динамичное развитие современного мира, требующее обновления языкового образования, предъявляет все более высокие требования к преподавателям иностранного языка современной высшей школы. И обобщая современный опыт преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях России, мы можем наблюдать активное развитие методической мысли, повлекшее за собой появление огромного количества научно-методической литературы. Сегодня квалифицированный специалист имеет достаточно высокую возможность использовать современные образовательные технологии, что позволяет ему находиться в курсе современных приемов и методов обучения, а также изучать и анализировать существующий опыт, осуществлять экспертную оценку современного опыта, учебников и учебных пособий и организовывать самостоятельную работу, внедряя все новое и передовое в свою деятельность.

В обучении, в процессе совместной деятельности преподавателя и учащегося, важно сформировать у будущего специалиста готовность к развитию профессиональной культуры, к взаимодействию с представителями разных школ, к развитию практических навыков и умений межкультурного общения. Особая роль в решении этой проблемы принадлежит преподавателю, который открывает доступ к информационному богатству, а соответственно, к качественному образованию.

Следует отметить, что особенность предмета “иностранный язык” состоит в том, что целью обучения являются не столько приобретенные знания о самом предмете, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Также имеет место некая “беспредельность” изучения иностранного языка, то есть отсутствие границ в овладении языком, это и побуждает хорошего преподавателя стремиться к тщательному и продуманному отбору материала, достаточного для практического пользования им, с учетом современных потребностей обучающегося. Современный преподаватель понимает, что чтение является для его студентов одним из важнейших источников, позволяющим находиться в курсе последних достижений и ориентироваться в широком потоке информации, ведь чтение – это

интерактивный процесс, несущий, по мнению многих исследователей, Т. М. Дридзе, М. С. Глазман, высокую активность читателя. В связи с этим, целенаправленное обучение будущего специалиста чтению текстов будет подвигать студентов к поиску собственных решений, формированию навыков и умений иноязычного чтения.

Как указывают многие ученые, одной из разновидностей общения является текстовая деятельность. Ведь текст, по мнению Т. М. Дридзе, в еще большей степени, чем внутренняя речь, предполагает диалогичность. При этом, студент, читающий текст, не пассивен, а активен, так как он “включен в сложный коммуникативный механизм, который осуществляет как хранение знания, объективированного в виде текстов, так и общение людей, создающих это знание” [3].

Совершенно очевидно, что, при внешней монологичности, тексты пишутся не для себя, они адресованы читателю: коллеге или учащемуся, автор все время имеет ввиду читателя и ориентирует на него свою речь, поэтому термин “диалогичность” текста выражает двусторонность коммуникации, взаимодействие автора и его адресата. Мы уже отмечали, что природа языка, его коммуникативная функция, побуждают автора учитывать адресата, что находит выражение в характере высказывания и в его речевых особенностях, то есть адресат как бы разговаривает с собеседником, в результате чего монологическая по форме речь приобретает признаки диалогичности. В связи с этим очень важна роль преподавателя, побуждающего развитие и поддерживание мотивации студента на высоком уровне. Преподаватель вводит своего студента в проблему, которой будет посвящен последующий текст, и ответ на поставленный им вопрос может вообще отсутствовать, если автор при этом формулирует проблему, не делая при этом попыток ответить на нее. В этом случае, преподаватель акцентирует необходимость постановки самой проблемы, перечисляя целый ряд вопросов, используемых для перечисления имеющихся по данной проблеме мнений, из числа которых преподаватель выбирает, как правильную какую-нибудь одну точку зрения.

Как и любой объект действительности, чтение текста рассматривается в современной науке системно, с различных позиций. При его изучении методика опирается на данные лингвистики, психолингвистики, социальной и возрастной психологии, из чего следует, что чтение текста – это явление речевого характера. Текст создается для реализации цели общения и всегда связан с актом коммуникации между автором и его читателем. Чтение текста – это коммуникативный акт, в котором зафиксирована определенная информация. Понимание текста предполагает идентичность выводов, сделанных читателем с замыслом автора, и коммуникативный акт будет иметь место только тогда, когда понимание будет включать одинаковую интерпретацию содержащихся в тексте единиц значения.

По мнению Е. Ф. Тарасова, понимание текста – это восстановление структуры общения, то есть реального коммуникативного акта, создание экстралингвистического контекста для однозначного понимания текста. Эта задача и возлагается на преподавателя, который должен играть большую роль в процессе коммуникативного обучения чтению, которое обязательно включает экстралингвистические факторы – знание и глубокое понимание описываемого в тексте предмета, его информативного содержания. Также и И. В. Арнольд подчеркивает, что “разные люди, в зависимости от своего жизненного, читательского и социального опыта, могут воспринимать один и тот же текст по-разному. Искусство быть читателем надо развивать” [5, с. 28]. Преподавателю необходимо для образования у студента целостного семантического комплекса постоянно обращаться к опыту, знанию, не содержащемуся непосредственно в тексте, и, поэтому, в процессе чтения преподаватель опирается на индивидуальные качества студента, его готовность к восприятию данного текста.

Коммуникативное единство текста – это последовательное развертывание информации по теме и с актуальным членением текста, то есть чередованием данного и нового, темы и ремы при развертывании информации, содержащейся в тексте. На наш взгляд, текст отражает определенную мысль и написан на определенную тему, которая затрагивает основные понятия и предполагает дальнейшее деление его на подтемы разных уровней. Таким образом, преподаватель раскрывает систему предметных отношений посредством системы заданий и упражнений в разных видах чтения и понимания текстов.

Совершенно очевидно, что понимание текста в результате чтения – это раскрытие главных связей между предметами и явлениями действительности. Только коммуникация как обмен, деление информации, мыслей, идей, знаний, общим в процессе взаимодействия, является причиной и основой [2] формирования новых понятий, а значит новых знаний и нового сознания субъекта. Естественно, многое зависит от культуры коммуникации, то есть способности читать и понимать партнера, то есть автора текста. Главным является способность обменяться с автором текста мыслями, знаниями, информацией, материальными результатами труда и использовать понятое и принятое для решения задач, проблем и создания своего нового познания. Каждый преподаватель должен понимать, что иноязычная речевая деятельность, связанная со чтением студента, всегда направлена на предмет, то есть мысль, сформулированную и представленную в текстах в виде знаний, идей, информации. Чтение будет более эффективным, если преподаватель сможет научить студентов обмениваться мыслями. И здесь необходимо учитывать связность текста, непрерывность, цельность, тематичность, тематическую целостность, прагматическую

установку, завершенність, інформативність, комунікативну направленість, то єсть все признаки, виделяемые в лингвистике.

В связи с этим, следует отметить проблему, к которой преподаватель должен относиться с полной ответственностью – это вопрос о полезности полученной информации. И чем больше информация способствует достижению цели, тем ценнее она для конкретного студента. Французский социолог А. Моль отмечает, что текст является для нас информативным в том случае, если он предопределяет нашу реакцию, действия, в противном случае даже новая информация является бесполезной [6]. Студента нужно научить воспринимать свое отношение к явлениям, фактам, событиям, описанным в тексте, и только это даст возможность оценивать текст с точки зрения новизны и актуальности содержащейся в ней информации. Деятельность преподавателя в использовании такой методики обучения чтению может служить средством получения студентом новых знаний, и возникший интерес последнего оказывается мощным стимулом в преодолении смысловых и языковых трудностей при чтении иноязычного текста.

Таким образом, цель обучения чтению – это анализ текста, направленный на выделение ориентиров, необходимых для решения смысловых задач, так как эффективность извлечения информации из текста во многом зависит от того, какими ориентирами располагает текст. При таком подходе преподаватель может прогнозировать вероятные интерпретации прочитанного и формировать у студентов соответствующие стереотипы текстов, на базе которых у них складываются критерии для оценки поступающей информации. Быстрое и полное понимание текста – это умение опираться на определенные параметры текста, главным образом, его композиционно-смысловой организации, которая служит ориентиром для извлечения информации. И, учитывая столь важное влияние на процесс извлечения информации, преподавателю сначала необходимо проанализировать текст, чтобы определить его специфику и представить его модель, релевантную для системы обучения студентов в умении работать с текстом.

Совершенно очевидно, что чтение, как разновидность информационной поисковой, познавательной деятельности, занимает особое место в образовании, обучении, воспитании и развитии человека. Задача максимальной рационализации и интенсификации процесса принятия и обработки информации возлагается на современного преподавателя. Анализ основных характеристик чтения позволяет увидеть, что чтение можно рассматривать как специфический вид речевой деятельности, как целостный процесс коммуникативной деятельности и, следовательно, этот процесс необходимо включить в коммуникативно-общественную и учебно-познавательную деятельность студента.

В заключение необходимо отметить, что чтение – это сложная коммуникативная деятельность, позволяющая преодолевать пространственные и временные барьеры в деятельности студента. Через общение, осуществляемое путем чтения, студент включает творческий способ мышления, анализирует, критически перерабатывая информацию, и преобразует появление новых идей. Только регулярное чтение как вид коммуникативной деятельности формирует определенный тип личности, соответствующий современным требованиям: обогащает знаниями и опытом, пробуждает творческое отношение к своей работе и тренирует методическое мышление, и, в связи с этим, преподавателю предъявляются все более высокие требования. Эффект чтения как коммуникативной деятельности требует не просто быстрой ориентации в теме текста и поиска необходимой информации, но и оценки полноты и новизны, значимости и актуальности информации на основе сравнения с собственным опытом.

Следует отметить и еще одну особенность чтения, как коммуникативного процесса, ведь деятельность студента с окончанием процесса работы над текстом не заканчивается, так как это процесс открытый и неисчерпаемый, и роль современного преподавателя – направить студентов на возникновение необходимости обмениваться своими мыслями с другими. И, следовательно, чтение становится центром коммуникативного акта и понимается как сложная речевая деятельность. Чтобы сформировать навыки и умения чтения как коммуникативной деятельности, необходимо отметить важную роль преподавателя, способного адаптироваться в сложных жизненных ситуациях, умеющего научить самостоятельно приобретать необходимые знания и умело применять их на практике, научить самостоятельно критически мыслить учащихся, творчески анализировать и выдвигать собственные идеи.

Литература:

- 1. Алхазисвили А. А.** Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазисвили. – М. : Просвещение, 1988.
- 2. Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982.
- 3. Дридзе Т. М.** Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. – М., 1980.
- 4. Дроздова Т. А.** Психологический анализ зависимости процесса понимания от коммуникативной задачи : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. псих. наук / Т. А. Дроздова. – М., 1986.
- 5. Жинкин Н. И.** Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982.
- 6. Моль А.** Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М. : Мир, 1966.
- 7. Славгородская Л. В.** Научный диалог / Л. В. Славгородская. – Ленинград : Изд-во Наука, 1996.
- 8. Глазман М. С.** Научное творчество как диалог / М. С. Глазман // Научное творчество. – М., 1969.
- 9. Тарасов Е. Ф.** Место речевого общения в коммуникативном

акте / Е. Ф. Тарасов // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1997. 10. Арнольд И. П. Значение “сильной позиции” для интерпретации художественного текста / И. П. Арнольд // ИЯШ. – 1979. – №4.

Павлова О. В. Роль викладача у навчанні читанню як комунікативній діяльності.

У статті аналізуються деякі актуальні проблеми, пов'язані з підвищенням якості професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі мовної освіти.

Ключові слова: мовна освіта, сучасні освітні технології, підвищення якості професійної підготовки.

Павлова О. В. Роль преподавателя в обучении чтению как коммуникативной деятельности.

В статье анализируются некоторые актуальные проблемы, связанные с повышением качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области языкового образования.

Ключевые слова: языковое образование, современные образовательные технологии, повышение качества профессиональной подготовки.

Pavlova O. V. Teacher in Teaching Reading as A Communicative Activity.

The article examines some actual problems connected with the improvement of the quality of vocational training of the future specialists in the field of language education.

Key words: language education, new educational technologies, the improvement of the quality of vocational training.

УДК 37.06:372.31:316.62

О. Є. Панагушина

**УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ РОБОТОЮ
У СЕРЕДОВИЩІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Гіперактивний спосіб життя українського суспільства та суттєві соціокультурні трансформації, що спостерігаються в останні роки, помітно змінили риси молоді. У зв'язку з цим у педагогічній галузі назріла необхідність формування більш сучасного підходу до управління та організації соціально-педагогічної роботи у середовищі учнівської молоді. Водночас протиріччя, котрі існують між педагогічною наукою та практикою, між вимогами науково-технічного прогресу до педагогів і

їхньою не достатньою доступністю до розширення новітніх знань та умінь, провокують назрівання кризи в соціально-педагогічній сфері. Про вичерпання креативного потенціалу освіти ще в 1967 р. на Міжнародній конференції з питань світової кризи освіти (США) попереджав Джеймс Паркінсон. Сучасні освітні процеси настійно вимагають, щоб ХХІ ст. стало століттям інтенсивної освіти, “саме в цей період часу необхідно подолати всеохоплюючу, масштабну кризу освіти, контури якої стали зримими вже в 60-70-і рр. ХХ ст.” [1, с. 11]. До того ж потребують вирішення проблеми з організації соціально-педагогічної роботи, пов’язаної з підготовкою молодого покоління до входження в життя.

Аналіз наукових джерел з питань управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді показує, що сьогодні традиційні освітні підходи дедалі більше стали суперечити вимогам, які висувуються нинішнім етапом соціального розвитку, глобальними процесами і світовими тенденціями переходу людства до інформаційного суспільства. Саме тому освіта і, насамперед, соціальна педагогіка мають виконувати не тільки усталену функцію збереження та передачі соціального досвіду, а й здійснювати випереджальну, превентивну функцію, готуючи учнівську молодь до життя в епоху глобальних економічних і моральних криз та непередбачуваних наслідків. Вітчизняна соціально-педагогічна парадигма, враховуючи означені особливості розвитку, має формувати якісне, сучасне управління соціально-педагогічною роботою на всіх рівнях і, в першу чергу, у середовищі учнівської молоді.

Розглядаючи останні наукові напрацювання щодо соціально-педагогічної діяльності, констатуємо, що вчені завжди приділяли цій проблемі увагу, присвячуючи їй свої дослідження: І. Зверева, Ж. Петрочко та ін. – інноваційним технологіям соціально-педагогічної роботи з вразливими сім’ями і дітьми; А. Капська, І. Ковчина, С. Толстоухова та ін. – соціальній роботі з різними категоріями клієнтів; Л. Ваховський, М. Кратіонова, С. Харченко – різним аспектам соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю; Т. Алексеєнко, В. Кравець, І. Трубавіна – соціально-педагогічній роботі з сім’єю як провідним інститутом соціалізації особистості; О. Безпалько – теорії і практиці соціально-педагогічної роботи з дітьми й учнівською молоддю в територіальній громаді. Однак, виходячи з того, що теоретичних досліджень і практичних напрацювань та рекомендацій з проблеми управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді не достатньо, виникає необхідність здійснити аналіз та синтез існуючого емпіричного матеріалу, накопиченого у цій сфері та запровадити нові підходи стосовно організації соціально-педагогічної діяльності серед учнівської молоді.

З огляду на вищевикладене видається важливим розглянути в цій статті деякі аспекти управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді.

Передусім слід підкреслити, що середовище, яке оточує сучасну учнівську молодь інформаційно і психологічно перенасичене. Хлопці і дівчата живуть у складному за змістом і тенденціями середовищі, в якому їм доводиться набувати соціального досвіду, особистісних якостей і властивостей. Молодь відчутно потерпає від соціальної, економічної, політичної й моральної нестабільності та несправедливості. Усупереч цьому, юнаки й дівчата намагаються пережити соціально-політичні, економічні та суспільно-моральні трансформації і на їхньому тлі формувати свої очікування стосовно свого майбутнього. У процесі пізнання світу і засвоєння культурно-правових норм та цінностей молодь перетворює їх в особисті цінності, орієнтири, інтереси, соціальну і життєву компетентність. В останні роки державою зроблені певні кроки щодо сприяння більш впевненому входженню молодої людини в життєвий простір. Діє низка соціальних інститутів (культурно-освітніх, спортивно-оздоровчих закладів, державних і недержавних структур з роботи з дітьми і молоддю, громадських організацій тощо), розроблена певна законодавчо-нормативна база, вищою школою готуються спеціалісти відповідного профілю.

Разом із тим, досить обмежені можливості соціальних інститутів і недостатній досвід спеціалістів для повноцінної роботи з юними, негативно позначились на ситуації в молодіжно-підлітковому середовищі і середовищі учнівської молоді, зокрема. Сьогодні молодіжно-підліткове середовище наповнене значною кількістю неформальних груп, угруповань і об'єднань різноманітного спрямування діяльності. Певна частина з них мають асоціальний характер діяльності, а деякі діють в антисоціальному напрямку, що збільшує негативні тенденції як у молодіжно-підлітковому середовищі так і у суспільстві в цілому. При цьому помітно похитнулися сімейні устої, традиції, умови функціонування сім'ї, зменшилося значення сім'ї і власного прикладу батьків у житті молоді. Пануюча дисгармонія соціального розвитку суспільства суттєво впливає на особистісне становлення учнівської молоді, яка гостро сприймає всі відхилення та недоліки в діях дорослих, суспільних інститутів, держави. Переважна більшість молодих вважає наявний стан нашого суспільства несправедливим, їх хвилюють негаразди в сім'ї, не комфортність у навчальному закладі, негативний мікроклімат "вулиці", відсутність цікавих, змістовно і діяльнісно наповнених дозвілєвих закладів.

Стикаючись у своєму повсякденному житті з різними явищами і факторами, здебільшого негативними, молодь не завжди може правильно їх осмислити, сприйняти і розтлумачити. До того ж, неувага з боку найближчого оточення до питань, що турбують нинішню учнівську молодь, превалюючи в сім'ях байдужість батьків до тісних міжособистісних відносин, призводить до того, що у цей період життя хлопців і дівчат головними стають контакти зі сторонніми дорослими, вільне спілкування та діяльність задля задоволення інтересів і потреб

переважно за межами звичних сімейних та шкільних обмежень, норм і правил. Потреба учнівської молоді в інтимно-особистісному спілкуванні знаходить вихід у вуличних компаніях, “тусовках” тощо. У житті юнаків і дівчат з’являються нові види комунікацій, серед яких особливе місце посідають зв’язки з учасниками формальних і неформальних молодіжних організацій, об’єднань, груп, угруповань, віртуальне спілкування у соціальних мережах.

Новітнє молодіжно-підліткове середовище наповнене деформаційними процесами, спрямованими на невиправдано інтенсивне пропагування переваг матеріального над духовним, що послаблює морально-ціннісні орієнтири нового покоління. Негативні відхилення в поведінці юнаків і дівчат, що виходять “за межі пристойності”, втрата духовності зумовлюють конфлікт між суспільством і підростаючим поколінням, а відсутність позитивного впливу та належного контролю з боку сім’ї, школи, державних структур призводить до того, що молодь потрапляє у стихійно сформоване молодіжно-підліткове середовище – середовище ризику, залучення до шкідливих звичок і протиправних дій.

Вияви негативних відхилень у поведінці учнівської молоді – це результат впливу нестабільного і стресогенного соціуму, накопичення негативних особистих якостей і властивостей, що призводить до тотального характеру девіантної поведінки серед молоді. Убезпечити учнівську молодь від цього може, на нашу думку, системна соціально-педагогічна робота.

Позаурочна та позакласна виховна діяльність педагогічного колективу – це форма соціально-педагогічної роботи, яка спрямована на отримання позитивних результатів щодо успішної соціалізації учнівської молоді. Така діяльність може мати розмаїтість напрямків, форм, методів, засобів. Вона передбачає високу технологічність, урахування різноманітних інтересів і потреб юнаків і дівчат, достатньо демократична. До позаурочної та позакласної соціально-педагогічної діяльності можна віднести гурткову роботу, колективні творчі справи, інтелектуальні і спортивні ігри тощо. Зміст позакласної і позаурочної роботи має бути різноманітним, інформаційно насиченим, наповненим організацією багаторівневих форм культурно-дозвіллевих, святково-обрядових видів діяльності. Це можуть бути історико-етнографічні, історико-культурні, культурно-етнічні, пізнавально-мистецькі краєзнавчо-пошукові, спортивно-ігрові, інформаційно-комунікативні та інші напрямки суспільно корисної діяльності.

При цьому соціально-педагогічна робота може проводитися більш ефективно, якщо школа налагодить взаємодію з різними соціальними інститутами, що дозволить значно розширити соціокультурний і навчально-пізнавальний простір загальноосвітнього закладу. Сучасну соціальну педагогіку не можливо уявити без взаємодії школи з різними соціальними інститутами, зокрема, – з центрами соціальних служб для молоді, службами у справах неповнолітніх, різноманітними творчими

клубами, дієвими громадськими організаціями тощо. Педагогічний колектив має бути зацікавленим у проведенні комплексної соціально-педагогічної роботи в учнівських колективах [2]. Це висуває особливі вимоги до професійної й особистісної підготовки педагогів. Тут недостатньо високої предметної підготовки, досвіду щодо традиційних освітніх технологій, орієнтованих на передачу знань, умінь, навичок у тій чи іншій предметній галузі. Важливо вивчати й застосовувати, інноваційні розвиваючі технології соціально-педагогічної роботи, орієнтовані на розвиток здатності юнаків і дівчат бути суб'єктом суспільно корисної діяльності, що передбачає їхній розвиток у цілому – тілесний, емоційний, інтелектуальний, особистісний, духовно-моральний.

Для проведення заходів з організації ефективної соціально-педагогічної роботи в учнівських колективах, педагогам слід через анкетування, бесіди, міжособистісне спілкування визначати проблеми, інтереси, захоплення, потреби молодих на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному, колективному й суспільному. Серед важливих компонентів соціально-педагогічної роботи чільне місце відводиться пізнавально-навчальній діяльності самих педагогів. Це вимагає високого рівня сформованості їхніх професійних і особистісних якостей. Серед основних слід виділити наступні:

- тягіння до інтелектуального розвитку;
- широке коло інтересів, умінь, бажань;
- знання особливостей психології учнівської молоді;
- уміння виявити їхні інтереси і потреб;
- творчий, певною мірою нетрадиційний особистий світогляд, життєствердний, активний характер;
- готовність до професійної гнучкості, перегляду своїх поглядів, виконання найрізноманітніших обов'язків;
- виявлення чуйності, доброзичливості, почуття гумору, толерантності, наполегливості;
- готовність до післявузівського навчання, яке надає широку інформацію щодо спеціальних знань і вмінь під час проведення соціально-педагогічної роботи у середовищі учнівської молоді.

Педагогу важливо постійно поповнювати комплексні знання, щодо встановлення довготривалих, плідних контактів, з молоддю, батьками, представниками соціальних інститутів, здобувати серед юнаків і дівчат авторитет. Учитель має вміти вислухати молоду людину та зрозуміти її, допомогти розібратися у складних життєвих ситуаціях. Саме тут дієвим стає принцип діалогічності, який визначається відносинами рівноправності суб'єктів взаємодії їхнім особистісним визнанням, орієнтує на діалог культур (особистісних, групових, професійних, субкультурних тощо). У процесі довірливого спілкування дорослого і молодшої людини відбувається не тільки засвоєння навиків правильного, зацікавленого проведення бесіди, а й набувається юними певний

соціальний досвід, здійснюється навчання самостійному сприйняттю ситуацій і подій, розмірковуванню над ними, прийняттю адекватних рішень. Тобто реалізується головна мета соціально-педагогічної роботи – формується молода людина з вміннями та бажанням робити хороші справи, бути активним, відповідальним.

Як зазначають учені В. Кан-Калик, І. Подласий, Т. Сущенко [3; 4; 5] та ін., проблема організації спілкування юних з педагогами – це творчий процес, який базується на потребі в саморозвитку, самореалізації, самодіяльності самих юнаків і дівчат та відбувається поступово і результативно, якщо з боку педагогів немає прямого управління ними (“диктату”), а існує динамічна модель управління через самоуправління, саморганізацію, самоконтроль учнівською молоддю своєї творчої діяльності.

Значимо, що першочергове завдання педагогів – створити в навчальному закладі такі умови й атмосферу, які б дозволили учнівській молоді адекватно оцінювати сучасну реальність, сприймати її в усьому розмаїтті, не поспішити з оцінками й негативними висновками щодо діяльності старших поколінь. Саме тут у нагоді має стати концепція соціальних естафет М. Розова, який у своїх дослідженнях наголошує на важливості соціальної естафети, окреслюючи її як унікальний спосіб передачі досвіду від людини до людини, від покоління до покоління, відтворення безпосередніх взірців поведінки та діяльності [6]. При цьому педагогам слід враховувати найважливішу цінність слов'янської культури – виразну самостійність людини, її свідоме ставлення до життя, індивідуальну своєрідність, особистісний спосіб буття, природний потяг до пізнання оточуючого світу [7]. Це сприятиме гармонійному розвитку юних, слугуватиме дієвими превентивними заходами проти проявів ними байдужості, брутальності, нігілізму.

Уміло організоване управління соціально-педагогічною роботою продукує чимало можливостей як для поліпшення процесу виховання й навчання так і для успішної соціалізації учнівської молоді. Якщо ця робота проводиться не формально, а дійсно цікаво, змістовно, містить елементи змагання, посилює юнацьку ініціативу, то вона суттєво впливає на розвиток і становлення молоді людини. Можливості соціально-педагогічної роботи у середовищі учнівської молоді далеко не вичерпані. Для посилення позитивного впливу соціально-педагогічної роботи на юнаків і дівчат слід продовжити науковий пошук щодо винайдення та запозичення інноваційних соціально-педагогічних технологій, упровадження нових підходів до управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді.

Література:

1. Ярошенко А. О. Потенціал і ефективність освітньо-інформаційної політики : монографія / А. О. Ярошенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 256 с. **2. Безпалько О. В.** Організація

соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю у територіальній громаді : теоретико-методологічні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук.світ, 2006. – 363 с. 3. **Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с. 4. **Подласый И. П.** Педагогика : учеб. для студ. высш. пед. учебн. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 132 с. 5. **Сущенко Т. І.** Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / М-во освіти України ; Ін-т сист. дослід. освіти. – К. : ІСДО, 1997. – 153 с. 6. **Розов М. А.** Феномен социальных эстафет / М. А. Розов. – Смоленск : СГПУ, 2003. – 205 с. 7. **Панагушина О. Є.** Соціалізація дітей підліткового віку у діяльності молодіжних організацій : монографія / О. Є. Панагушина ; за ред. Н. Слюсаренко. – Херсон : РПО, 2010. – 248 с.

Панагушина О. Є. Управління соціально-педагогічною роботою у середовищі учнівської молоді.

У статті розкриваються деякі аспекти управління соціально-педагогічною діяльністю у середовищі учнівської молоді, окреслюється коло соціальних, педагогічних і психологічних впливів на виховання, розвиток і становлення юнаків і дівчат, пропонується змінити підходи до організації соціально-педагогічної роботи у середовищі учнівської молоді з огляду на процеси, що відбуваються в українському суспільстві.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, учнівська молодь, середовище учнівської молоді, соціально-педагогічні технології.

Панагушина О. Е. Управление социально-педагогической деятельностью в среде учащейся молодежи.

В статье раскрываются основы управления социально-педагогической деятельностью в среде учащейся молодежи, очерчивается круг социальных, педагогических и психологических влияний на воспитание, развитие и становление юношей и девушек, предлагается изменить подходы к организации социально-педагогической работы в среде учащейся молодежи с учетом процессов, происходящих в украинском обществе.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, учащаяся молодежь, среда учащейся молодежи, социально-педагогические технологии.

Panagushina O. Management of social-pedagogical activity in the environment of educational youth.

The article discovers the basic management of social-pedagogical activity in the environment of educational youth, highlights the areas of social, pedagogical and psychological impacts on education, development and growing up the young men and women. There is a proposal how to change the approaches in the organization of social-pedagogical work in the environment

of educational youth taking into account the process being in the Ukrainian society.

Key words: social-pedagogical work, educational youth, environment of educational youth, social-pedagogical technologies.

УДК 378.88

М. И. Полетаева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время вопрос качества высшего образования все чаще становится популярной темой для обсуждения многими учеными во всем мире. Он актуален ввиду ежегодно возрастающей потребности в новых специалистах, которые обладают не только теоретическими знаниями, но и имеют способности к творческой созидательной профессиональной деятельности.

Лингвистика, как одна из центральных гуманитарных наук, не является исключением. Она включает в себя целый ряд разделов, таких как фонетика, лексикология и лексикография, стилистика, грамматика и другие; а также некоторые направления исследования (например, прикладная лингвистика, социолингвистика, психолингвистика, прагматика, дискурсивный анализ, когнитивная лингвистика), в которых отражается ее связь с другими науками, причем не только гуманитарного цикла, например, с культурной антропологией, филологией, психологией, а также с математикой, физикой (касается раздела фонетики “Акустика”) и физиологией. Кроме того, заметим, что в англоязычных странах изучение второго иностранного языка и иноязычное тестирование является тоже частью данной науки, тогда как в России эти аспекты относят к сфере изучения методики обучения иностранным языкам.

Как мы видим, область лингвистических знаний – достаточно обширна, следовательно, и число специалистов данной области велико. Наиболее популярными лингвистическими специальностями являются те, которые основываются на овладении иностранным языком, например, специальности “лингвист, преподаватель”, “переводчик”, “учитель иностранного языка” и др. Вопрос качества преподавания иностранных языков (ИЯ) и модернизации самого процесса обучения ИЯ в сфере высшего профессионального образования носит дискуссионный характер. Дело в том, что так называемая “классическая” (объяснительно – иллюстративная) модель обучения иностранному языку постепенно изживает себя, разрабатываются новые весьма

эффективные подходы обучения (коммуникативный, личностно-ориентированный, социокультурный, компетентностный и др.), которые в сочетании с инновационными технологиями способствуют более продуктивному освоению ИЯ.

На первый взгляд данное положение дел не вызывает никаких вопросов и поводов для обсуждения, однако, при более детальном анализе, выявляется ряд трудностей связанных, прежде всего, с созданием оптимального симбиоза современных подходов и технологий обучения ИЯ, в результате которого гарантируется продуктивное обучение иностранному языку с возможностью его эффективного практического использования в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Известно, что одним из ключевых моментов модернизации образовательного процесса в целом, а также в данной области является разработка и применение современных педагогических технологий.

Проблемой педагогических технологий занимались такие ученые, как М. Е. Бершадский, Д. Г. Левитес, В. В. Юдин, В. В. Пикан, Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, А. М. Кушнер, В. В. Гузеев и мн. др.

По мнению В. П. Беспалько, под педагогическими технологиями понимают практическое воплощение заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса, определенной педагогической системы. В свою очередь, под педагогической системой понимается определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [1].

Кроме того, педагогические технологии характеризуются рядом признаков. Например, согласно Г. К. Селевко, технологии отвечают следующим критериям:

1. *Концептуальность*. В основе создания той или иной технологии лежит определенная педагогическая теория.

2. *Системность*. Структурная и содержательная целостность всего учебно-воспитательного процесса.

3. *Управляемость*. Проектирование процесса обучения за счет диагностического целеполагания.

4. *Эффективность*. Предполагается достижение запланированного результата с оптимальными затратами средств и времени на обучение.

5. *Воспроизводимость*. Возможность тиражирования технологии, заимствования ее другими педагогами.

Перспективными и наиболее эффективными технологиями обучения иностранным языкам являются: дистанционное обучение посредством глобальной сети Интернет, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), современные психолого-

педагогические технологии (обучающие, ролевые, деловые игры и другие), технологии модульного обучения и прочие.

На наш взгляд одной из наиболее популярных и продуктивных педагогических технологий обучения иностранному языку в высшей школе являются технологии модульного обучения.

Согласно работам С. Я. Батышева, К. Я. Вазиной, Ю. А. Устынюк, Н. В. Бородиной, Н. Е. Эргановой, М. А. Чашанова, В. И. Маркина, М. Т. Громковой и других ученых в современной педагогике модульная технология обучения определяется как дидактическая система, управляемость, гибкость и динамичность которой заключается в дроблении информации на смысловые единицы, которые обеспечивают вхождение в целостную систему обучения. Эти смысловые единицы также принято называть модулями.

Принципы и правила модульной технологии позволяют построить целенаправленную, самостоятельную, самоуправляемую учебную деятельность студента, основанную на субъект-субъектном взаимодействии в процессе обучения, но это требует выполнения определенных требований, а именно:

1. Целевое назначение информационного материала (в основе каждого модуля лежит диагностично сформулированная цель).
2. Сочетание комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.
3. Полнота учебного материала в модуле.
4. Относительная самостоятельность элементов модуля.
5. Реализация обратной связи.
6. Оптимальная передача информационного и методического материала [2].

Очевидно, что одной из трудностей перехода к модульным технологиям обучения является отбор содержательного компонента. Как мы знаем, содержание обучения формируется на основе цели обучения. Таким образом, структура учебного модуля формулируется на основе частных диагностично сформулированных и реально достижимых дидактических целях, в которые в свою очередь трансформируется комплексная цель обучения. Схематично это можно представить следующим образом:

Комплексная цель обучения → Диагностично сформулированные дидактические цели → структура учебного модуля.

Помимо этого, содержание и виды модулей разделяются на *инвариантную* и *вариативную* части. Вариативная часть, в свою очередь, подразделяется на *вариативно – программную* (зависит от вида образовательной программы, а именно от специализации студента) и *вариативно-личностную*, которая направлена на удовлетворение личностных запросов и интересов студентов [3].

Главной отличительной чертой данной технологии является то, что содержание модуля формулируется как деятельность на основе информации, включающая социокультурный контекст. Кроме того, содержательные модули ориентированы на высокую долю самостоятельной работы студентов, вследствие чего модули должны включать большое количество заданий, ориентированные на развитие профессиональной компетентности студента, через решение различных групп профессиональных задач.

Учебное содержание отдельного модуля необходимо строить с учетом следующих принципов:

– представляемый учебный материал может быть освоен самостоятельно и обучающиеся способны выбирать формы извлечения информации;

– полилог – “способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения, которая, в свою очередь, должна в своем развитии перейти в способность к конструктивному монологу (способности обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога)”;

– высокая степень проблемности, обеспечивающая свободу выбора и необходимость определения собственной точки зрения по большинству рассматриваемых вопросов;

– разнообразие учебного содержания за счет представления в нем: аналитико-логической, образной, практической, алгоритмической линии введения учебного материала для студентов с разными познавательными стилями;

– представление в содержании способов решения проблем личностного и профессионального самоопределения;

– раскрытие в содержании определенной системы ценностей, которая позволяет идентифицировать собственную систему.

Итак, особенность модульной технологии состоит в том, что студент определяет для себя не только объем изучаемого содержания, но и уровень его усвоения, также меняется форма общения преподавателя со студентами, которая опосредуется модулем и индивидуально. Отличия модульного обучения от других систем обучения также заключаются в том, что: предполагается комплексное содержание обучения, которое состоит из банка информации и методического руководства по его усвоению; студент должен осознать самостоятельность достижения целей; отношения преподавателя и студента определяются принципом паритетности. Все это призвано сформировать у студента способность решать профессиональные проблемы, то есть понимать сущность и значимость этих проблем, усвоить существующие правила и нормы решения этих проблем, уметь обосновывать и ориентироваться в источниках информации, которые могут способствовать их решению. То есть мы говорим о развитии

профессиональной компетентности студентов, что и является оценкой качества обучения в высшей школе.

Литература:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 5 – 14. **2. Модульная технология профессионально-ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку** : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Е. Мазанова ; ГОУ ВПО “Российский государственный университет им. И. Канта”. – М., 2010. – 17 с. **3. Даутова О. Б.** Современные педагогические технологии в профильном обучении : учеб.-метод. пособие для учителей / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова ; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с. **4. Чашанов М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чашанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с. **5. Колесова С. В.** Система и технология модульно-развивающего обучения / С. В. Колесова // Технология развивающего обучения. – СПб., 2002.

Полетаєва М. І. Використання нових технологій у процесі навчання іноземної мови в профільному ВНЗ з метою підвищення якості освіти.

У статті йде мова про проблему якості як вищої освіти в цілому, так і при навчанні іноземній мові в профільному ВНЗ. У результаті аналізу цього питання, виявляється потреба практичного використання сучасних педагогічних технологій у сфері вищої освіти з метою підвищення продуктивності навчання. Однією з найбільш ефективних, визнається технологія модульного навчання іноземній мові в профільному ВНЗ.

Ключові слова: іноземна мова, педагогічні технології, технологія модульного навчання.

Полетаева М. И. Использование новых технологий в процессе обучения иностранному языку в профильном вузе с целью повышения качества образования.

В статье идет речь о проблеме качества как высшего образования в целом, так и при обучении иностранному языку в профильном ВУЗе. В результате анализа данного вопроса, выявляется потребность практического использования современных педагогических технологий в сфере высшего образования с целью повышения продуктивности обучения. Как одной из наиболее эффективной, признается технология модульного обучения иностранному языку в профильном ВУЗе.

Ключевые слова: иностранный язык, педагогические технологии, технология модульного обучения.

Poletaeva M. I. Application of new technologies in the process of learning foreign languages in the profile university with the aim to increase the quality of education.

In the article the question is about the problem of quality both of the higher education in common and in the process of learning foreign languages in the profile university. In the result of analysis of this question it is elicited the need of practical usage of modern pedagogical technologies in the sphere of higher education with the aim to increase the productivity of education. The module technology is confessed to be one of the most effective in the process of learning foreign languages in the profile university.

Key words: foreign languages, pedagogical technologies, the module technology.

УДК 378.147:66

А. І. Посторонко

ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХІМІЧНОГО НАПРЯМКУ

Реформування системи вищої освіти в Україні, що має за мету підвищення якості рівня вищої освіти, здійснюється за допомогою вдосконалювання організації навчального процесу на основі переходу до кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Входження освіти України у єдине європейське інформаційне та освітнє поле, впровадження модульно-кредитної системи у практику вищої освіти вимагають інноваційних підходів до розробки навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців хімічного напрямку. Розробка та втілення кредитно-модульної системи – складний, багатофакторний, комплексний процес, який охоплює різні аспекти навчально діяльності студентів, викладачів кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії.

Зародження ідеї модульного навчання і освіти пов'язане з іменами В. Гольдшміда, М. Гольдшміда, Д. Рассела [1, с. 15; 2, с. 5] та інших зарубіжних вчених. Передові країни Заходу, Англія, значне число країн, що розвиваються, Південно-Східної Азії та Японія в період 60 – 70 рр. ХХ ст. провели кардинальні реформи своїх професійних та загальноосвітніх систем, в яких в тій чи іншій мірі були реалізовані принципи гнучкості і динамічності освітніх технологій, обумовлені введенням модульності в процес навчання і освіти.

В. М. Гарєв, С. І. Куликов, С. М. Дурко, Ю. Ф. Тимофєєва [3, с. 160] застосували модульний принцип в процесі навчання студентів

спеціальним інженерним дисциплінам та під час проведення лабораторних практикумів.

П. Л. Юцявічене [4, с. 120; 5, с. 55] розробила і теоретично обґрунтувала концепцію модульного навчання і доцільність її впровадження в педагогічну практику вузів і середніх спеціальних закладів.

У дослідженнях В. В. Карпова [6, с. 345; 7, с. 48] під модулем розуміється структурне утворення, що включає в себе інформацію з декількох споріднених дисциплін. Для більш ефективної реалізації міжпредметних зв'язків необхідно організувати спеціальне навчання і дію викладачів, при якому викладачі дисциплін формують змістовну частину модуля.

Метою статті є висвітлення використання модульної системи навчання при підготовці інженерів-педагогів хімічного напрямку.

Застосування до будь-якої з хімічних навчальних дисциплін принципу модульності має певну схожість з принципом програмованого навчання, що полягає в поділі навчального матеріалу на частини. Принципова відмінність між ними полягає в тому, що в програмованому навчанні ці порції тісно пов'язані між собою і повинні слідувати строго один за одним, поступово ускладнюючи інформацію. Пропуск навіть одного кроку тягне за собою порушення логіки викладу матеріалу і втрату сенсу.

При модульному навчанні перед кожним елементом – модулем ставиться цілком конкретна інформаційна або діяльнісна дидактична мета, а зміст модуля представляється в об'ємі, що забезпечує її досягнення. При цьому окремі модулі можуть бути як взаємопов'язаними, так і самостійними.

Перенесення центру тяжіння на самостійну роботу студентів висуває нові вимоги до методики викладання фахових навчальних дисциплін, до навчальних і навчально-методичних баз кафедри. Оскільки лекція як вид навчальних занять набуває консультативного характеру з розглядом лише найбільш важких розділів курсу, основними джерелами знань стають спеціальні підручники, навчально-методичні посібники зі спеціальною підбіркою навчальних матеріалів, задачники з прикладами розв'язання задач та вправами переважно на розвиток мислення, навчальні та контролюючі комп'ютерні системи з банками наукових даних, фонди комп'ютеризованих бібліотек, відеозапису лекцій і семінарів кращих викладачів кафедри.

Зрозуміло, найбільше інформаційне навантаження продовжує нести підручник. До нього привернута особлива увага викладачів. Добре відомо, що обсяг знань, який призначений для засвоєння студентом під час навчання на кафедрі, у багато разів перевищує його фізичні і розумові можливості. Більш того, лівова частка інформації швидко забувається, оскільки є незатребуваною або стане затребуваною через певний проміжок часу.

Виходячи з багаторічного педагогічного досвіду кафедри при викладанні фахових хімічних дисциплін ми змогли визначити критерії ефективності пізнавальної діяльності студентів та їх пряму залежність від відбору змісту навчального матеріалу і організації його структури. Ретельний аналіз змісту та структури навчальної інформації цих дисциплін, а також оцінка дидактичної значущості окремих розділів надав нам право сконструювати найбільш вигідні варіанти їх структур.

Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу з кожної навчальної теми чи навчального блоку цілісного курсу, сформованості вмінь і навичок.

Для впровадження рейтингової системи на кафедрі дотримуємося певних правил: повне охоплення всього обсягу навчального матеріалу та навчальних завдань; чітке визначення мінімуму знань, умінь та навичок як обов'язкової умови поступального руху вперед у процесі навчання; поділ змісту навчального матеріалу і навчальних завдань на чітко окреслені й зрозумілі дидактичні блоки, з визначенням критеріїв оцінювання якості їх опанування; відкритості процесу визначення рівня оволодіння знаннями.

Використання рейтингової системи вимагає дещо нового підходу до технології аналізу і оцінки навчальної діяльності студентів, а також зіставлення рейтингових показників з офіційно діючими критеріями оцінок. Ця система ґрунтується на демократизмі, сприяє гуманізації навчально-виховного процесу, підвищенню відповідальності за виконання навчальних завдань, позитивно впливає на активізацію навчальної діяльності, стимулює учнів до систематичної праці.

З кожної дисципліни зміст навчального матеріалу, конкретні завдання розділюється на блоки-модулі, визначені терміни виконання кожного завдання, форми звітності, суму балів, співвідношення кількості балів з традиційними оцінками.

Модульна система змінює навчальну технологію, що розглядається як цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок. Модуль як цілісна сукупність і взаємопов'язаних знань має певну протяжність у часі (аудиторне навчання і самостійна робота). Оптимальна кількість часу модуля дає змогу реалізувати психологічні вимоги до засвоєння знань (сприймання, розуміння, запам'ятовування, узагальнення, систематизація й застосування), педагогічні вимоги (планування, мотивація, цільові настанови, організація засвоєння, оцінювання) і кібернетичні вимоги (планування, організація, мотивація, контроль). Основна увага в модульній технології навчання зосереджується на психолого-педагогічному забезпеченні організації засвоєння знань з урахуванням кібернетичних умов і паралельно відпрацьовуються ефективні підходи до контролю й оцінювання засвоєних знань.

Метою впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу є підвищення якості підготовки фахівців і

забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

З метою стимулювання активної і систематичної аудиторної та позааудиторної роботи студентів упродовж навчального року, підвищення ефективності поточного контролю та забезпечення об'єктивності оцінювання знань, умінь та навичок студентів на кафедрі проводиться атестація. Атестаційна оцінка виставляється студенту відповідно до суми рейтингових балів, набраних ним під час вивчення навчального матеріалу певного модуля з урахуванням модульного контролю. Сума рейтингових балів за вивчення модуля об'єктивно відображає реальний рівень засвоєння студентом відповідного навчального матеріалу, виконання ним всіх видів навчальної діяльності передбачених модульною робочою програмою дисципліни. Атестації проводяться двічі або тричі на семестр залежно від кількості навчальних модулів.

Оцінка за атестацію обґрунтовується викладачем і доводиться до відома кожного студента та оголошується перед групою. Результати атестацій з фахових дисциплін доводяться до широкого загалу студентів, обговорюються на засіданнях кафедри, вченої ради факультету.

Студенти, які за наслідками рейтингового контролю та усіх атестацій з навчальної дисципліни мають лише відмінні оцінки, відвідували усі заняття, отримують підсумкову оцінку “відмінно” чи “зараховано” (якщо залік) без проходження семестрового контролю. Рішення про це приймає відповідна кафедра.

Важливими в організації модульного навчання фахових дисциплін на кафедрі є використання широкого спектру різноманітних форм та методів організації аудиторної роботи у напрямку поетапного зростання їх складності та надання студентові можливості особистого вибору прийнятних саме для нього форм, способів опанування знань на основі його індивідуальних здібностей, психологічних особливостей, особистісно значущих цілей та орієнтирів, вже сформованих знань, умінь, досвіду, професійних переваг, предметного інтересу, самопочуття тощо. Добір таких форм і методів модульного навчання орієнтується на чітку мотивацію студентів; створення умов партнерства та співробітництва у процесі розв'язку евристичних, пошукових чавдаш, проблемних задач, ситуацій професійного спрямування, розвитку.

Новими підходами в організації аудиторної роботи студентів є попереднє самостійне ознайомлення студентів у рамках модульної програми з теоретичними основами навчального та тематичного модуля, самоконтроль розуміння пройденого матеріалу; продуктивне засвоєння нормативного матеріалу на аналітичних проблемних лекціях та практичних заняттях на основі активних форм навчання, інтегрованого поєднання знань базових концепцій, положень, підходів до пояснення сутності виробничих проблем; вияв причинно-наслідкових зв'язків у виробничих моделях та реальних ситуаціях тощо.

У практичній діяльності фахівець інженерно-технічного профілю розв'язує практичні проблеми, використовуючи професійні знання, отримані на кафедрі академії. Розв'язання цих проблем часто відбувається в складних екстремальних умовах і фахівець не завжди може ефективно вирішити ці завдання. Причиною цього є відсутність стабільних позитивних навичок виконання професійних функцій. Саме тому ефективним засобом набуття стабільних позитивних навичок є ділові ігри, які широко використовуються на кафедрі. Ділові ігри відображають сутність професійної діяльності, формують професійні якості, стають своєрідним полігоном, на якому студенти відпрацьовують професійні навички в умовах, які наближені до виробничих.

Використання виробничих об'єктів у діловій грі сприяє виявленню студентами того, якими способами та інструментами будуються об'єкти на підприємстві. У цьому процесі не тільки вирішується ігрова ситуація, але й формується професійний інструментарій та вміння діяти у реальній виробничій ситуації. Активно мотивований та задіяний до навчального процесу студент набуває практичних навичок і формує практично-професійне мислення. Завданням ігор, як і завданням професійної підготовки в цілому, є інтелектуальне насичення молодих людей у процесі навчання важливими формами професійної діяльності. Тому в процесі модульного навчання фахових хімічних дисциплін прагнемо запропонувати студентові такі форми гри, які були б актуальними та потрібними у їх професійній діяльності безпосередньо на хімічних підприємствах.

В організації самостійної роботи використовуємо ефективні засоби опанування навчального матеріалу: створення студентами опорних конспектів з теми, складання та розв'язання завдань змістово-пошукового плану з навчального модуля, порівняльний аналіз підходів з різних інформаційних джерел (підручників, навчальних посібників, періодичних видань, інформаційної бази інтернету), опрацювання тем, винесених на самостійну роботу, розв'язання задач та ситуацій за індивідуальними завданнями, виконання курсових робіт практично-професійного спрямування тощо.

Науково-дослідна робота – особливий вид самостійної роботи студента, яка сприяє розвитку його творчих здібностей. Поєднання навчальної та наукової діяльності – один з інноваційних аспектів розвитку сучасної вищої освіти. Саме тому в організації модульного навчання фахових дисциплін на кафедрі залучаємо студентів до науково-дослідної роботи.

Використання модульної системи організації навчання сприяє інтенсифікації навчального процесу, конкретизує і систематизує засвоєння навчального матеріалу; прогнозованість результатів успішності підвищує мотивацію, роль і значущість студента у власній навчальній діяльності.

Література:

1. Goldschmid B., Goldschmid M. Modylar Instraction in Higher Education, 1972 – N. 2. – p. 15. **2. Russell G. D.** Modylar Instraction / A Guide to the Desing, Selection utilization and Evaluation of Modylar Materials, Minneaplis; Burgess Publishing Company, 1974. – p. 5. **3. Тимофеева Ю. Ф.** Системный подход в организации развивающей образовательной среды как основы творческой деятельности в период профессиональной подготовки молодых специалистов : монография / Ю. Ф. Тимофеева. – М. : МПГУ, 2004. – 188 с. **4. Юцявичене П. А.** Теоретические основы модульного обучения : дисс. ... д-ра пед. наук / П. А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 368 с. **5. Юцявичене П. А.** Принцип модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55 – 60. **6. Карпов В. В.** Психолого-педагогические проблемы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе / В. В. Карпов. – М. : НИИВО, 1991. – 345 с. **7. Катханов М. И.** Методика разработки и внедрения системы рейтингового контроля умений и знаний студентов / М. И. Катханов, В. В. Карпов. – М. : Труды исследовательского центра, 1991. – 48 с.

Посторонко А. І. Використання модульної системи навчання при підготовці інженерів-педагогів хімічного напрямку.

У статті розкриті питання використання модульної системи навчання при підготовці інженерів-педагогів хімічного напрямку. Показано значення самостійної, аудиторної та позааудиторної роботи у підготовці фахівців.

Ключові слова: модуль, система, навчання, інженер-педагог, хімічний напрямок, фахівець.

Посторонко А. И. Использование модульной системы обучения при подготовке инженеров-педагогов химического направления.

В статье раскрыты вопросы использования модульной системы обучения при подготовке инженеров-педагогов химического направления. Показано значение самостоятельной, аудиторной и внеаудиторной работы в подготовке специалистов.

Ключевые слова: модуль, система, обучение, инженер-педагог, химическое направление, специалист.

Postoronko A. I. The use of the module departmental at preparation of engineers-teachers of chemical direction teaching.

The questions of the use of the module departmental at preparation of engineers-teachers of chemical direction teaching are exposed in the article. The value of independent, audience and extracurricular work is shown in preparation of specialists.

Key words: module, system, educating, engineer-teacher, chemical direction, specialist.

УДК 378.14-047.022:504

Н. М. Рідей, В. П. Строкаль

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЕКОЛОГІВ

Протягом останніх років професійна освіта характеризується пошуком нових шляхів для підвищення потенціалу кваліфікованих працівників та їх попиту на ринку праці, що підкреслено в Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні [1, с. 1]. Актуальність теми зумовлена необхідністю якісних змін у модернізації розвитку професійної освіти і навчання.

Поняття компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям розвивається як у теорії, так і на практиці. Фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*IBSTPI* – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) поняття компетентності визначають як спроможність кваліфіковано здійснювати свою діяльність, виконувати поставлені завдання (або роботу) [2, с. 1]. Проте в зарубіжних країнах більша увага звертається на ключові та фундаментальні компетентності. Так, у Німеччині, педагоги виділяють 6 типів *фундаментальних компетентностей*: інтелектуальні знання; знання, які можна застосовувати; навчальна компетентність; методологічні, інструментальні, ключові компетентності; соціальні компетентності, ціннісні орієнтації. У Бельгії розрізняють такі *ключові компетентності* – соціальні компетентності; позитивне ставлення; здатність діяти та думати самостійно; вміння критично мислити та думати; мотиваційні компетентності; функціональні компетентності [3, с. 255 – 260].

Вітчизняні науковці та педагоги також працюють над проблемами компетентності майбутніх випускників. Основними поняттями, якими оперують науковці різних галузей науки є “компетенція”, “компетентність”, “компетентний”, “професійна компетентність”, “компетентність майбутнього фахівця”. На думку російського дослідника А. Хуторського компетенція – це “готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань” [4, с. 61], а поняття “компетентність” розглядає як “...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмету діяльності” [4, с. 60]. Згідно трактування В. Ягупова та В. Свистун, компетентність – це “підготовленість до

здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно-важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності” [5, с. 6].

Відповідно до думки багатьох українських науковців (Г. Данилова, О. Ситник, О. Локшина, О. Пошетун, Т. Смагіна та ін.), компетентність включає не лише професійні знання, навички та досвід, але й здатність ефективно використовувати їх у професійно-практичній діяльності [6].

Віддаючи належне напрацюванням, здійснених у даній галузі, слід зауважити, що вони базуються на забезпеченні відповідного рівня професійної підготовки майбутніх кадрів, проте мала увага приділяється професійно-практичній підготовці, завдяки якій саме і надається можливість забезпечення необхідного рівня кваліфікації майбутніх фахівців, спеціалістів, професіоналів тощо.

Сучасний стан розвитку професійно-практичної компетентності у випускників знаходиться на початковому етапі формування. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених у галузі педагогіки та психології значна увага приділяється питанням професійної компетентності організації навчання та практичної діяльності студентів. Питання формування дидактичної компетентності інженера-педагога у процесі навчання розкрито у працях Л. З. Тархан [7]; концептуальні підходи до формування професійно-практичної підготовки знайшли своє відображення у працях О. Є. Марковської (машинобудівний профіль) [8], Л. Ю. Усеїнової (швейний профіль) [9]. Аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що проблемами організації науково-дослідної діяльності студентів вищих навчальних закладів та формування у них навчальних і дослідницьких умінь займалися вчені Г. І. Артемчук [10], В. К. Буряк [11], М. О. Князьян [12], С. Копельчак [13], Є. С. Спіцина [14]. Вони вважають, що науково-дослідна робота студентів – це один із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів, які б відповідали сучасним вимогам ринку праці.

Провідний учений В. Литовченко вважає, що дослідницькі вміння студентів є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, які визначають функціональну готовність студента та його професіоналізм. Він виділяє 4 групи *дослідницьких вмінь*: *операційні* дослідницькі вміння (відносять порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, співставлення); *організаційні* дослідницькі вміння (застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу); *практичні* дослідницькі вміння (проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність); *комунікативні* дослідницькі вміння (передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності). Досить чітко та обґрунтовано питання теорії та практики організації науково-дослідної роботи студентів розкрито в дисертації доктора педагогічних

наук О. Микитюк [15]. Він вважає, що науково-дослідну роботу слід розглядати, по-перше, як складову навчально-виховного процесу, яка безпосередньо впливає на зміст і характер діяльності вищої школи, змінює вимоги до рівня підготовки фахівців, творчого їх розвитку, вмінь удосконалювати ті чи інші сфери застосування наукових знань; по-друге, – як галузь інтелектуальної творчої діяльності особистості, ефективний засіб її самореалізації; по-третє, – як умову підготовки науково-педагогічних кадрів, підвищення їхньої наукової кваліфікації, розвитку та поширення наукової культури, новаторства, творчості, а також поновлення інтелектуального потенціалу суспільства.

Значна увага акцентується на проблемі формування професійно-практичної підготовки фахівців інженерно-технологічного профілю. Однак, питанню формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів приділяється мало уваги. Дослідження, якими займалися в межах даної проблеми більше стосуються аспектів організації науково-дослідних робіт студентів та розробки механізмів формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів в умовах сучасного виробництва.

Мета статті полягала в теоретичному обґрунтуванні процесу формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів у мовах науково-дослідницької практики студентів. Завдання передбачали розкриття теоретичних основ та визначення ролі навчально-дослідницької роботи студентів у формуванні професійно-практичної компетентності екологів.

Професійно-практична підготовка студента є основним фундаментом його конкурентоспроможності на ринку праці в сучасних умовах виробництва. Якість даної підготовки залежить від набуття студентом професійно-практичної компетентності. Згідно трактування Л. Усеїнової [9] *професійно-практична компетентність – це системна, інтеграційна єдність, синтез теоретичних знань і практичних навичок*. Вона включає в себе різні компоненти, які взаємопов'язані між собою і формують системний комплекс – базис професійно-практичної реалізації ефективності, життєздатності, самовдосконалення. Звідси можна стверджувати, що *професійно-практична компетентність майбутніх екологів являє собою сукупність певних знань, умінь, навичок практичного досвіду у своїй професії, які дозволяють екологу виконувати необхідні дії та функції і приймати адекватні рішення*. Ефективність формування професійно-практичної компетентності студентів-екологів залежить від дослідницької, пошукової, прогностичної мотивацій у навчальній діяльності самих студентів, рівня теоретичної підготовки, єдності цілей та змісту навчання, форм, засобів і методів практичного навчання, організаційно-практичних умов навчально-дослідницької практики, функцій практичного навчання, професійної компетентності педагога, як вченого.

До основних аспектів формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів відносимо: вивчення певного циклу дисциплін підготовки (цикл дисциплін професійно-орієнтованої, гуманітарної та соціально-економічної підготовки; цикл дисциплін природничо-наукової, професійної підготовки; цикл дисциплін за самостійним вибором університету; цикл дисциплін за самостійним вибором студентів); наскрізність, наступність, безперервність практичної підготовки; засвоєння лабораторних, практичних та семінарських занять; проходження науково-дослідних практик, виконання курсових та дипломних робіт в рамках науково-дослідних робіт; творча робота студентів у наукових гуртках та товариствах, участь їх у конференціях та семінарах.

Аналіз наукових досліджень до формування професійно-практичної компетентності показав, що існують різні підходи до виділення компонентів професійно-практичної компетентності. Так, Л. Тархан та Л. Усеїнова [7, 9] виділяють такі *компоненти професійно-практичної компетентності* інженерів-педагогів: когнітивний (знання, які складають теоретичну підготовку), діяльнісний (уміння і навички, які складають практичну підготовку), особистісно-мотиваційний (якості, які характеризують особистість студента та його відношення до навчання). М. Докторович [17] на основі системного підходу розробила таку структуру *компонентів соціальної компетентності*: когнітивно-ціннісний компонент (передбачає наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості), емоційно-мотиваційний (характеризується емоційним ставленням до соціума та мотивами діяльності), інтерактивно-комунікативний (передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами), поведінково-діяльнісний (ставлення до соціума через поведінку та діяльність). І. Лернер, А. Хуторської [4] запропонували розглядати такі *компоненти професійної компетентності*: когнітивна складова (наявність системи предметних знань), операційно-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами та методами навчання), особистісна складова (етичні й соціальні позиції, риси особистості фахівця).

Аналіз запропонованих підходів дає нам підстави виокремити такі основні *компоненти професійно-практичної компетентності* (далі ППК) *майбутніх екологів*:

- когнітивний компонент (студенти одержують теоретичні знання, формують вміння, розвивається мотиваційна діяльність як до навчання так і до обраної професії);
- діяльнісний компонент (формує у студента уміння та навички, вони на практичних, лабораторних та семінарських заняттях закріплюють, аналізують, розвивають теоретичні положення);
- результативний компонент (вміти демонструвати розуміння, застосовувати здобуті знання, уміння та навички при

проходженні науково-дослідницького практикуму, написанні та захисту дипломної роботи, формує результати діяльності й навчання);

– особистісний компонент (якість, яка характеризує особистісну практичну активність, самооцінку, толерантність, професійну мотивацію та впевненість у собі випускника).

Визначення змісту поняття ППК майбутніх екологів є необхідною умовою для покращення якості підготовки в різних галузях та формування у молоді розвиваючої здатності певних знань, вмінь та навичок. Саме професійно-практичні компетентності необхідні для розв'язання важливих екологічних проблем, що дозволяють оперувати набутими знаннями у сучасному виробництві. Проте, важливе значення у системі освіти має структура компетентностей, якими має володіти сучасний фахівець. Існує багато підходів як в Україні, так і в світі до її переліку.

Фінські експерти-педагоги виділяють такі ключові компетентності: пізнавальна, соціальна та особистісна компетентності, творчі компетентності, педагогічні та комунікативні компетентності, адміністративні та стратегічні компетентності, вміння діяти паралельно в різних напрямках [18, с. 33]. Так, австрійські педагоги визначають ключові компетентності, які базуються на міжпредметному підході: предметна, особистісна, соціальна та методологічна компетентність. Вони пропонують навчально-виховний процес будувати на роботі в команді, індивідуалізації чи проектно-орієнтованій роботі [3, с. 72]. Проте, нідерландські фахівці ключові компетентності пов'язують із загальноосвітніми цілями (здатність до самонавчання, вміння обирати напрямок розвитку, вміння обирати різні можливості для розв'язку проблем, уміння діяти в різних ситуаціях, вміння бути лояльним та з повагою ставитися до інших, вміння знаходити творчі рішення), а також залежно від різних рівнів життя та різних вікових груп (змістовні компетентності, компетентності важливі для здійснення майбутньої кар'єри, компетентності для ефективного набуття нових здібностей) [3, с. 255 – 260].

Видатні українські вчені (М. Степко, В. Андрущенко, В. Войтов, О. Локшина, О. Овчарук, П. Хобзей та ін.) пропонують ключові компетентності розділити на три основні блоки: соціальні компетентності (пов'язані з оточенням, суспільством та особистісною діяльністю), мотиваційні компетентності (пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особи), функціональні компетентності (пов'язані із знанням, вмінням оперувати науковими та фактичними знаннями) [18, с. 26]. Крім того, вони пропонують розглядати компетентності у відповідній сфері освіти: компетентність у сфері економічної діяльності, правова компетентність, політична компетентність, компетентність у сфері комунікативної діяльності, організаційна компетентність, технологічна компетентність, екологічна компетентність, компетентність у сфері повсякденного життя. Вони

вперше виділили у сфері освіти екологічні компетентності, якими мають володіти фахівці в даній галузі. До них вони включили: знання законів екології, гармонійне співіснування з довкіллям, збереження біосфери [18, с. 36 – 38].

Проаналізувавши процес відбору ключових та фундаментальних компетентностей як у європейських країнах, так і в нашій країні ми пропонуємо виділяти такі блоки професійно-практичних компетентностей, якими має володіти сучасний фахівець-еколог, що відповідає вимогам кон'юнктури ринку праці:

I. Прикладні компетентності:

- предметна компетентність (здатність засвоювати знання з циклу гуманітарних дисциплін (формування екологічної свідомості, культури сталого розвитку і якості життя, навчання ноосферному мисленню), соціально-економічних дисциплін (соціально-екологічні цінності, екологічні аспекти розвитку сучасної економіки в умовах глобалізації, екологічно орієнтовані стратегії розвитку міжнародного бізнесу, індекси людського розвитку та безпека життя людей у світі й Україні), цикл дисциплін природничо-наукової підготовки (глобалізація і стратегія конфлікту людини і природи, екологічні закони та моделі, теорія систем в екології, ландшафтно-індикативний підхід до моделювання й прогнозування розвитку біорізноманіття), цикл дисциплін професійної і практичної підготовки (особливості фундаментальної і прикладної екології, взаємозв'язки між урбо-, техно-, соціо- та агросферами, інструменталізація управління екологічною безпекою), цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ; вміння оперувати знаннями в житті та в навчанні, можливість розвивати знання в контексті передачі їх, вміння працювати з підручником з конкретного навчального предмету);

- інформаційна компетентність (вміння використовувати ІКТ; здатність засвоювати та оперувати інформаційними технологіями для моделювання та прогнозування стану довкілля, організації управління в екологічній діяльності, економіки природокористування, нормування антропогенного навантаження, екологічної стандартизації, сертифікації, ліцензування; вміння використовувати інформаційний менеджмент для спільної міжнародної діяльності);

- соціально-економічна компетентність (вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, засвоювати навички взаєморозуміння, розвивати активну участь у соціальному та громадському житті суспільства, вміння розв'язувати соціально-економічні задачі в сфері екологічних проблем; розуміти та оперувати індексами сталого розвитку – соціальні, економічні, екологічні, інституційні; вміння застосовувати теоретичні основи нової економічної стратегії сталого розвитку суспільства та стратегії розвитку міжнародного бізнесу);

II. Фундаментальні компетентності:

- методологічна компетентність (вміти засвоювати та оперувати методологічною основою в контексті незалежного розв'язання проблем у галузі охорони навколишнього середовища та раціонального використання природних ресурсів; мати здатність використовувати засвоєнні методи та методики у процесі лабораторно-практичних робіт; вміти оперувати нормами та методами вимірювання якості повітря, продукції, вод та ґрунтів, а також системою стандартів у галузі охорони довкілля);

- теоретико-практична компетентність (мати здатність використовувати засвоєнні знання на лабораторно-практичних, експериментальних, дослідницьких роботах; знати екологічні закони виживання; вміти оперувати складними взаємозв'язками у комплексних системах "суспільство-людина-технології-техніка-довкілля" та шляхами оптимізації їх відносин; вміти використовувати знання з метою гармонійного співіснування з довкіллям та збереження біосфери в цілому; знати теорію, методику, практику застосування екобіотехнологій спільно з біологічними технологіями для вирішення екологічних проблем і оптимізації екологічного стану природних і антропогенних систем);

- інструментально-аналітична компетентність (вміти використовувати знання щодо інструментарію при проведенні екологічних досліджень, аналізі стану якості сільськогосподарської продукції, водних джерел та ґрунтів; мати здатність працювати з інструментально-аналітичними приладами, вміти аналізувати отримані результати; здатність оперувати інструменталізацією управління екологічної безпеки – нормування, оцінка ризику, моделювання і прогнозування, моніторинг, експертиза, паспортизація, аудит, інспектування);

- проектно-конструкторська компетентність (здатність складати плани й проекти у сфері екологічного спрямування, оперувати ними та робити відповідні висновки; вміти оперувати національними та міжнародними концепціями та програмами, розробляти екологічні моделі, стратегії та плани дій у галузі охорони навколишнього середовища, а також прогнозувати безпеку агроєкосистем та вплив радіоекологічних ефектів на стан і розвиток соціоприродних систем; вміти проектувати та конструювати сценарії оптимізації параметрів якості довкілля та життя людей);

- дослідницька компетентність (вміти науково обґрунтовувати екологічні проблеми дослідження; проводити оцінку та аналіз антропогенних чинників, розраховувати антропогенне навантаження, розв'язувати складні екологічні ситуації; вміти аналізувати, моделювати та прогнозувати стан і розвиток біорізноманіття, застосовувати інноваційні підходи до оцінки урбо-, гео-, техно-, агросфер; мати здатність до організації науково-дослідної діяльності).

III. Управлінські компетентності:

- стратегічно-управлінська компетентність (вміти визначати особисті цілі в суспільстві, розв'язувати конфлікти, критично мислити та діяти; вміти оперувати основами управління наземними, водними, рекреаційними, земельними та іншими ресурсами; визначати ефективність органів управління (глобального, міжнародного, національного, регіонального та локального рівня) для сталого розвитку; застосовувати інноваційні підходи до системи управління якістю у сфері освіти, науки та техніки; оперувати екологічним управлінням; володіти інноваційними аспектами комплексного оцінювання ефективності реалізації екологічно орієнтованих стабілізаційних рішень);

- організаційно-управлінська компетентність (вміти раціонально використовувати час та інші ресурси, мати здатність до самоврядування; вміти управляти колективом; оперувати аспектами міжнародного, міжнаціонального, регіонального, транскордонного співробітництва; мати навички організації управління екологічного партнерства);

- політико-правова компетентність (мати здатність усвідомити потребу у дотриманні вимог законів, визначення рівноправності всіх людей; знати принципи функціонування політичної системи та державної влади; мати навички участі в політичному житті, усвідомлювати еколого-правову відповідальність; володіти сучасними методами забезпечення й політико-правовими аспектами сталого розвитку суспільства; знати всі види права екологічної безпеки довкілля, праці та життєдіяльності населення як окремої країни, так і наднаціонального рівня професійної безпеки).

IV. Інтелектуально-культурні компетентності:

- особистісна компетентність (оперувати навичками ноосферноорієнтованого осмислення минулого, сучасного, майбутнього, екологічного виховання, культурного просвітництва та пропагування; мати навички поваги до інших, бути готовим розвивати індивідуальні природоохоронні здібності й соціальнозначимі таланти; мати здатність до формування власної й суспільної екологічної свідомості, "культури безпеки", культури сталого розвитку та якості життя);

- соціальна компетентність (мати навички взаєморозуміння, здатності до екологічного співробітництва; прийняття екологічно-орієнтованих рішень та прагнення до усвідомлення власних почуттів і потреб; вміти оперування соціально-екологічними цінностями природоохоронної спадщини);

- мотиваційна компетентність (володіти і вмотивовано застосовувати дослідницьку, пошукову, прогностичну мотивації; мати навички життєздатності, самовдосконалення та самоствердження, професійно-побутової, соціальної реалізації; прагнути до мобільності та власного становлення, до підвищення своєї наукової кваліфікації та підняття рівня екологічної культури і свідомості).

Найголовнішою сходинкою у формуванні професійно-практичної компетентності є ступеневе практичне навчання у період індивідуальних

досліджень, навчальних і виробничих практик та самостійної роботи студента. Навчальним планом (базовий) напрямку підготовки 6.040106 “Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування” передбачено три блоки практик: *I. Блок загально-екологічних практик* включає наступні навчальні практики із ряду дисциплін: загальної екології; екології біологічних систем; геологія з основами геоморфології; ґрунтознавство; хімічний аналіз; інформатика і системологія; метеорологія і кліматологія. *II. Блок ландшафтно-екологічних практик* включає навчальні практики із ряду дисциплін: топографія з основами картографії; радіобіологія і радіоекологія; основи сільськогосподарської екології. *III. Блок науково-дослідницького практикуму* включає практики із ряду циклу дисциплін самостійного вибору студента: екологія агросфери; ландшафтна екологія; радіоекологія; гідроекологія; геоекологія; урбоекологія; біоекологія; екологічний менеджмент; екологічний туризм.

Поряд із загально-екологічною та ландшафтно-екологічною практикою є науково-дослідницький практикум, де закладаються основні професійно-практичні компетентності майбутніх екологів. Даний практикум реалізується через відповідні функції (рис. 1), а саме: мотиваційно-стимулююча, освітньо-розвивальна, навчальна, діагностична, виховна, закріплювальна. Сутність даної практики заключається в гармонійному поєднанні різних видів навчальних практик, необхідних для повноцінного формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів.

Студентам-екологам Національного університету біоресурсів і природокористування України (далі НУБіП України) надається право вибору спрямування усіх науково-дослідних робіт та практик за спеціалізаціями: екологія агросфери, ландшафтна екологія, екологічний туризм, радіоекологія, гідроекологія, геоекологія, урбоекологія, біоекологія та екологічний менеджмент [16].

Науково-дослідницька практика студентів екологів в НУБіП України складає 6 кредитів. Вона складається з трьох етапів (рис. 1): підготовчий (ознайомлення з завданнями, об’єктом та предметом досліджень, обґрунтування умов проведення екологічних досліджень); виконавчий (обґрунтування та підбір методів і методик досліджень, проведення лабораторно-практичних, експедиційно-польових досліджень, аналіз та оцінка отриманих даних, статистична їх обробка); завершальний (узагальнення отриманих результатів, моделювання і прогнозування стану розвитку екосистем, розробка програм екологічної оптимізації). Кінцевим етапом науково-дослідницької практики є практичний та теоретичний аналіз даних, на основі отриманих матеріалів розробка плану розвитку досліджуваної території, оформлюються обґрунтовані висновки та рекомендації. Необхідною умовою третього етапу є представлення отриманих результатів на науково-практичних конференціях, симпозіумах, семінарах, форумах.



Рис. 1. Структура формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів в умовах науково-дослідницької практики.

Важливу роль у формуванні професійно-практичної компетентності відіграє проходження студентами-екологами науково-дослідницької практики. Проведення науково-дослідницького практикуму є основою екологічного дослідження проблемного питання, що в свою чергу є елементом наукового пошуку та практичної новизни. Дана практика дозволяє систематизувати, закріплювати і розширювати теоретичні й практичні знання за фахом, розвивати самостійну роботу та оволодіти методикою дослідження й виконання експериментів при вирішенні проблем і питань. Як ми бачимо, під час проходження науково-дослідницької практики здійснюється безпосередня підготовка майбутніх

екологів до професійної діяльності, яка дозволяє не лише об'єднати теоретичні знання з практичною підготовкою, але і присвоїти студенту уміння, навички та досвід у даній галузі. Таким чином, вона дозволяє формувати у студента відповідні професійно-практичні компетентності, які він може використати в сучасних умовах виробництва і бути конкурентоспроможним на ринку праці. Подальшого дослідження потребують такі аспекти проблеми як розробка методичного забезпечення проведення навчально-дослідницької практики студентів-екологів, розроблення механізмів формування професійно-практичної компетентності майбутніх екологів.

Література:

- 1. Проект** Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 р.). – [Електронний курс]. – Режим доступу до проекту : http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/proekt2010_2020.doc.
- 2. Spector J.** ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Peana. – N.Y., 1996. – 123 p.
- 3. Definition and Selection of Competencies.** Country Contribution Process : Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – 279 p.
- 4. Хуторської А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
- 5. Ягунов В. В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягунов, В. І. Свистун // Наукові записи НаУКМА. Серія “Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота”. – 2007. – Т. 71. – С. 3 – 8.
- 6. Смагіна Т. М.** Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема / Т. М. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 50. Педагогічні науки. – 2010. – С. 138 – 142.
- 7. Тархан Л. З.** Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП Изд-во “Крымучпедгиз”, 2008. – 424 с.
- 8. Марковська О. Є.** Концептуальні підходи до професійно-практичної підготовки інженерів-педагогів машинобудівного профілю / О. Є. Марковська // Міжвузівський збірник “Комп’ютерно-інтегровані технології : освіта, наука, виробництво”, Вип. № 5. – Луцьк, 2008. – С. 167 – 170.
- 9. Усеїнова Л. Ю.** Формування професійно-практичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в умовах виробничої практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”. – К. : НУБіП України, 2010. – 20 с.
- 10. Артемчук Г. І.** Методика організації науково-дослідної роботи / Г. І. Артемчук, В. М. Курило, М. П. Кочерган. – К. : Форум, 2000. – 271 с.
- 11. Буряк В. К.** Навчальна науково-дослідницька робота студентів : Криворіз. пед. ун-т / В. К. Буряк, Л. В. Кондратова // Рад. шк. – 1990. – № 11. – С. 87 – 91.

12. Князян М. О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань / М. О. Князян. – Ізмаїл, 1998. – 176 с. **13. Копельчак С.** Використання дослідницьких методів навчання у професійній підготовці / С. Копельчак // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал / гол. ред. Н. Г. Ничкало. – Львів, 1997. – № 3 – 4. **14. Спіцин Є. С.** Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є. С. Спіцин. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120 с. **15. Микитюк О. М.** Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. М. Микитюк ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. **16. Типовий** навчальний план за ОКР “Бакалавр”, спеціальність екологія та охорона навколишнього природного середовища. – К. : НУБіП України, 2008. **17. Докторович М. О.** Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім’ї : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с. **18. Стратегія** реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : “К.І.С.”, 2003. – 296 с.

Рідей Н. М., Строкаль В. П. Теоретичні аспекти формування професійно-практичної компетентності екологів.

Розкрито аспекти формування професійно-практичної компетентності та запропоновано її етапи процесу організації. Розроблено блоки професійно-практичних компетентностей фахівця-еколога: прикладні (предметна, інформаційна, соціально-економічна компетентність), фундаментальні (методологічна, теоретико-практична, інструментально-аналітична, проектно-конструкторська, дослідницька компетентність), управлінські (стратегічно-управлінська, організаційно-управлінська, політико-правова компетентність) та інтелектуально-культурні компетентності (особистісна, соціальна та мотиваційна компетентність).

Ключові слова: компетентність, професійно-практична компетентність.

Ридей Н. М., Строкаль В. П. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности экологов.

Раскрыты аспекты формирования профессионально-практической компетентности и предложено ее этапы процесса организации. Разработаны блоки профессионально-практических компетенций эколога: прикладные (предметная, информационная, социально-экономическая компетентность), фундаментальные (методологическая, теоретико-практическая, инструментально-аналитическая, проектно-конструкторская, исследовательская компетентность), управленческие (стратегически-управленческая, организационно-управленческая,

политико-правовая компетентность) и интеллектуально-культурные компетентности (личностная, социальная и мотивационная компетентность).

Ключевые слова: компетентность, профессионально-практическая компетентность.

Ridei N. M., Strokal V. P. Theoretical aspects of establishing professional-practical competence for environmentalists.

This study established the aspects of the professional – practical competence. Its organization stages have been proposed. The categories of the competence have been developed for environmentalists. These categories include applied (objective, informative, social-economic), fundamental (methodological, theoretical-practical, analytical, planning, designing, investigating), management (strategic, organizational, political-legal) and intellectual (individual, social, motivational) competencies.

Key words: competence, professional-practical competence.

УДК 51.001.85:33-057.875

К. Є. Рум'янцева

**МЕТОДИЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ЕКОНОМІСТІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ФАХОВИХ ЗАВДАНЬ
НА ЗАНЯТТЯХ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ**

Значним науковим досягненням стало впровадження математичних методів в економічну науку і в управління економічними процесами. У наш час наукове управління цими процесами може бути здійснено тільки на основі застосування точних математичних методів у всіх сферах господарювання – від прогнозування розміщення корисних копалин до вивчення попиту на товари широкого вжитку і побутові послуги, від вивчення потреби в робочій силі до планування транспортних артерій тощо. Ось чому сьогодні математика як навчальна дисципліна посідає чільне місце в навчальних планах практично всіх спеціальностей вищих навчальних закладів [1, с. 9].

Як засвідчує практика роботи у вищих навчальних закладах економічного профілю, важливим засобом професійної спрямованості навчання майбутніх економістів є фахові завдання. Вони виступають засобом взаємодії фундаментальних та професійних знань студентів та займають винятково важливе місце у математичній освіті економіста. Відбір та складання таких завдань передбачає логічне поєднання змісту навчального матеріалу з вищої математики та професійно-орієнтованих і фахових дисциплін.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемами організації навчання математики у вищих навчальних закладах з урахуванням сучасних вимог опікуються вчені: І. П. Васильченко, Л. П. Гусак, Г. Я. Дудка, Т. В. Крилова, Л. І. Нічуговська, В. А. Петрук та ін. Аналіз цих робіт виявив одну особливість, яка полягає в тому, що незважаючи на різноманітність методичних рекомендацій науковців, у них відсутня цілісна методика організації занять з вищої математики щодо підготовки майбутніх економістів до розв'язування фахових завдань.

Таким чином, виникає потреба в науковому обґрунтуванні методичних умов, що сприятимуть ефективності формування готовності майбутніх економістів до розв'язування фахових завдань під час вивчення вищої математики.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути основні методичні вимоги до системи фахових завдань, які розв'язуються майбутніми економістами під час вивчення вищої математики.

Сучасний економіст має бути не лише добре обізнаним у своїй галузі, а й уміти працювати з людьми, бачити перспективу розвитку виробництва, мати здібності організатора тощо. Ці якості він має набути під час навчання у вищому навчальному закладі. Тому в навчальному процесі необхідно використовувати різноманітні форми і методи активного навчання, які формують сучасного фахівця, підвищують ефективність його знань, розвивають здатність генерувати ідеї, нестандартно підходити до розв'язування фахових завдань.

Зауважимо, що реалізація навчання математики для економістів у вищих навчальних закладах економічного профілю неможлива без інтенсивного використання в навчальному процесі фахових завдань. Важливим для нашого дослідження є питання методично правильного добору системи таких завдань.

Методика конкретної навчальної дисципліни – “це галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу” [2, с. 10]. Предметом методики навчання математики є дослідження теоретичних основ навчання математики в різних типах навчальних закладів. До завдань методики входить дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу навчання. Всі конкретні методики як галузі педагогічної науки ґрунтуються на теорії навчання (дидактиці), теорії виховання й використовують результати досліджень у галузі педагогічної психології. Вони мають низку спільних рис, спільних методів дослідження й результатів. Та водночас кожна методика – це самостійна наука за предметом, методами і результатами дослідження [3, с. 266].

На нашу думку, фахове завдання – це завдання, що виникає в результаті професійної діяльності, стосується реальних об'єктів або процесів і розв'язується здебільшого за допомогою математичних законів та методів.

Досліджуючи фахові завдання для фахівців фінансово-економічного профілю, С. О. Сисоєва і О. Г. Смілянець зауважують, що це завдання, які містять предмет завдання з фахової діяльності фахівців фінансово-економічного профілю. Це завдання, які безпосередньо пов'язані з фінансово-економічною діяльністю, для розв'язання яких потрібні фінансово-економічні знання [4, с. 111].

Методика підготовки майбутніх економістів до розв'язування фахових завдань під час вивчення вищої математики має враховувати дидактичні цілі навчання, організаційні форми, загальні методи і психолого-методичні закономірності педагогічного процесу вищої школи. Така методика повинна включати наступні етапи:

1. Визначення цілей та мети підготовки.
2. Відбір змісту, форм та методів для кожного заняття.
3. Реалізація педагогічного задуму у процесі педагогічної взаємодії.
4. Аналіз, виявлення помилок, корекція та удосконалення методики.

Розробляючи систему фахових завдань, ми враховували ті об'єктивні умови, в яких відбувається формування готовності майбутніх економістів до розв'язання творчих фахових завдань, а саме:

- 1) низький рівень математичної підготовки студентів;
- 2) в академічних групах навчаються студенти з різним рівнем математичних знань, умінь та навичок;
- 3) надзвичайно мала кількість годин (225 – аудиторних, 135 – самостійна робота студентів);
- 4) студенти навчаються на першому курсі і недостатньо володіють економічною термінологією;
- 5) вивчення дисципліни починає здійснюватися у першому семестрі першого року навчання, коли студенти адаптуються до нових умов навчання, коли відбувається становлення колективу, відповідного психологічного мікроклімату в ньому.

Час навчання у вузі умовно можна поділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація студента до навчального закладу, до діяльності в умовах вузу, і етап старших курсів – етап професійного самовизначення студента як майбутнього фахівця. Найбільш складний – перший етап навчання у вузі. Він пов'язаний з радикальними змінами сформованих звичок, необхідністю міняти й перебудовувати свою діяльність. Важливо, на наш погляд, у перші дні навчання розкрити перед першокурсниками зміст усіх особливостей навчання у вищій школі. Потрібно навчити вчорашнього школяра самостійно навчатися, конспектувати лекції, готуватися до практичних занять, працювати з першоджерелами, з великими масивами інформації, довідниками тощо.

Узагальнюючи методичні підходи до побудови системи завдань (шкільного та вузівського курсів) у процесі навчання математики та

доповнюючи їх, Л. І. Нічуговська сформулювала методичні вимоги до системи завдань у курсі “Математика для економістів”. Серед них з урахуванням специфіки економічного вищого навчального закладу науковець виділяє такі:

1) відбір завдань системи повинен відповідати змісту дисципліни та можливості адаптації до аналізу певної ситуації;

2) завдання системи мають відповідати їх функціям у процесі навчання та раціонально поєднувати формалізовані завдання власне математичного змісту; прикладні задачі; ситуаційні завдання; емпіричні завдання; завдання з комп’ютерною реалізацією;

3) умови ситуаційних завдань повинні надавати можливість реалізовувати міжпредметні зв’язки між спеціальними дисциплінами та математичними й завершуватися прийняттями відповідного рішення;

4) відбір завдань системи має здійснюватися з урахуванням диференціації (для різних типологічних груп);

5) завдання системи повинні відповідати умові універсальності математичних знань, тобто можливості їх використання для розв’язання різних за змістом завдань;

6) система завдань має сприяти формуванню методологічних підходів до математико-статистичного аналізу як необхідного компонента під час прийняття управлінського рішення [5, с. 287].

У нашому дослідженні ми розглядаємо фахові завдання економічного змісту. Сюжетом фахового економічного завдання є реальний виробничий процес. Основними видами завдань економічного змісту є завдання на: фінансову математику, оптимізацію, процентні розрахунки, виробничі функції тощо. Економічні завдання складаються з предметного сюжету, умови й вимоги. У предметному сюжеті вказується на економічні поняття та їхні причинно-наслідкові зв’язки в якісно-кількісній інтерпретації. До основних економічних понять, що найчастіше використовуються у сюжеті завдання, відносяться: продуктивність праці, виробничі функції, попит, пропозиція, собівартість, кредит, курс акції, рента, бюджетний дефіцит, позиковий процент, амортизаційні відрахування, рентабельність, прибуток, дохід, витрати, інвестиції, окупність тощо. Поняття і зв’язки між ними інтерпретуються до конкретної економічної ситуації – постановки економічної проблеми, пов’язаної з необхідністю підвищення прибутку, продуктивності праці, рентабельності, мінімальності транспортних витрат, зниження собівартості, неперервне нарахування відсотків, розподіл доходів населення, обчислення суми споживчого активного сальдо, аналіз ефективності реклами, оптимізація оподаткування підприємств та ін.

Для прикладу розглянемо фахове завдання, яке розв’язується під час вивчення теми “Інтегральне числення функції однієї змінної”:

Знайти обсяг продукції, виробленої за три роки, якщо функція Кобба – Дугласа має вигляд $r(t) = (1 + 2t)e^{4t}$.

Розв'язання. Згідно з формулою обсягу випущеної продукції за T років $R = \int_0^T (At + B)e^{Ct} dt$ маємо, що обсяг виробленої продукції

$$R = \int_0^3 (1 + 2t)e^{4t} dt.$$

Використаємо метод інтегрування частинами. Нехай $U = 1 + 2t$; $dV = e^{4t} dt$. Тоді $dU = 2dt$, $V = \int e^{4t} dt = \frac{1}{4}e^{4t}$. Отже,

$$\begin{aligned} R &= (1 + 2t) \frac{1}{4} e^{4t} \Big|_0^3 - \int_0^3 \frac{1}{4} e^{4t} * 2 dt = \frac{1}{4} (7e^{12} - 1) - \frac{1}{8} e^{4t} \Big|_0^3 = \\ &= \frac{1}{4} (7e^{12} - 1) - \frac{1}{8} (e^{12} - 1) = \frac{1}{8} (13e^{12} - 1) \quad (\text{ої .іä .}) \end{aligned}$$

Як свідчить досвід викладання вищої математики впровадження фахових завдань у навчальний процес дозволяє вирішити такі завдання.

1. У процесі викладання класичних розділів вищої математики поступово формується переконаність студентів у необхідності глибокого засвоєння основних понять і методів математики для їх подальшого ефективного навчання та успішної фахової діяльності.

2. Посилюється інтерес студентів до математики, поглиблюється розуміння її понять і методів, активізується їхня самостійна робота у процесі навчання.

3. Підвищується ефективність міжпредметних зв'язків математичних та економічних дисциплін.

4. Студенти набувають практичних навичок математичного моделювання в економіці і застосування математичних моделей в економічному аналізі.

Тому в контексті вищезазначеного характерними особливостями викладання вищої математики для студентів економічних спеціальностей має бути:

– логічне і комплексне викладання класичних математичних понять і методів, які мають практичне використання в економіці;

– реалізація тісного зв'язку математики з економікою, тобто викладання класичних розділів математики слід супроводжувати ілюстраціями на основних сучасних економічних поняттях та розв'язуванням актуальних задач ринкової економіки;

– органічне поєднання математики з економічними дисциплінами, у процесі викладання яких використовуються математичні поняття і методи.

Використання творчих фахових завдань під час вивчення вищої математики у вищих економічних навчальних закладах дає позитивні результати, а саме:

- сприяє розвитку творчих здібностей студентів;
- демонструє зв'язок теорії з практикою;
- викликає інтерес у студентів нестандартною постановкою математичного завдання;
- сприяє застосуванню математичного апарату для дослідження економічних процесів і явищ;
- допомагає побудові моделей економічних ситуацій;
- сприяє знаходженню математичних залежностей в реальних виробничих процесах.

Література:

1. Васильченко І. П. Вища математика для економістів : підручник / І. П. Васильченко – 2-е вид., випр. – К. : Знання, 2004. – 454 с. **2. Гончаренко С. У.** Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с. **3. Дутка Г. Я.** Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с. **4. Сисоєва С. О.** Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва, О. Г. Смілянець. – Вінниця : ЦПННМВ, 2006. – 180 с. **5. Нічуговська Л. І.** Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Нічуговська. – Полтава, 2004. – 470 с.

Рум'янцева К. Є. **Методичні умови підготовки майбутніх економістів до розв'язування фахових завдань на заняттях з вищої математики.**

У статті презентовані методичні вимоги до побудови системи фахових завдань, які розв'язуються майбутніми економістами під час вивчення курсу вищої математики. Визначена роль фахових завдань у формуванні в студентів умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: методика, фахові завдання, майбутні економісти.

Румянцева К. Е. **Методические условия подготовки будущих экономистов к решению профессиональных заданий на занятиях по высшей математике.**

В статье рассматриваются методические требования к системе профессиональных заданий, которые решают будущие экономисты при изучении курса высшей математики. Определена роль

профессиональных заданий в формировании у студентов умений и навыков необходимых им в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: методика, профессиональные задания, будущие экономисты.

Rumyanceva K. Y. Methodical conditions of preparing of future economists for solving of special tasks on the higher mathematics classes.

In this article presents methodical demands upon making of the system of special tasks which are solved by future economists while studying the course of higher mathematics. It reveals the role of professional tasks in teaching student's skills and abilities necessary for their profession.

Key words: methodics, specialized tasks, future economists.

УДК 811.161.2'27

Т. І. Сердюкова

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Комунікативне взаєморозуміння – процес установлення взаємної згоди в реалізації загального завдання, що забезпечує формування єдиного смислового поля в комунікативному просторі, заснованого на взаємній згоді, зближенні позицій, ідентифікацій сенсів, схожому баченні ситуації для вирішення проблеми, що виникла під час спілкування.

В. Куніцина вважає, що взаєморозуміння конкретно реалізується через взаємсприйняття вербальної й невербальної поведінки та припускає між окремими людьми міжособистісне пізнання, і становить собою досить складний та динамічний процес [1, с. 322].

Оскільки комунікативність означає, на думку Л. Уманського, “процес міжособистісного сприйняття і встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови, яке реалізується у здатності певної групи створювати оптимальні шляхи взаємоінформування при визначенні загальних позицій, думок, ухваленні групових рішень, представляючи собою здатність членів групи розуміти один одного з півслова” [2, с. 74].

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

До найважливіших проявів комунікативної взаємодії належать:

- рівень потреби в спілкуванні;
- активність та ініціативність;
- наявність установок на спілкування з іншими людьми.

Дослідники велику увагу приділяють вивченню характеристики:

- комунікативного потенціалу особистості, зокрема

Л. Орбан-Лембрик виокремлює такі складові:

- комунікативні можливості, які можуть бути використані в діяльності та в подальшому професійному розвитку;
- комунікативні риси особистості, котрі визначають ефективність спілкування, ступінь активності її учасників у ньому, повноцінність контактування тощо [3. с. 466].

Студенти завжди задіяні в багатоступеневій системі діяльності, спілкуються з іншими людьми, це визначає ступінь їхньої взаємодії, який залежить від змісту навчальної діяльності, від умов, у яких ця діяльність здійснюється, від індивідуальних особливостей інших учасників – усе це характеризує студента як майбутнього професіонала. Професійний рівень оволодіння комунікативною освітою перетворює його в розвинену особистість, підвищує соціальну мобільність, дозволяє вільно входити в інформаційний простір. Студент стає особистістю, придатною до продуктивної комунікації, взаєморозуміння між людьми, у нього виникає потреба оволодіти нормами літературної вимови.

О. Леонтьєв виділяє дві групи комунікативних здібностей: перша пов'язана з умінням використовувати власні комунікативні особливості в процесі спілкування; друга – з володінням технікою спілкування та міжсуб'єктного контакту [4].

Сприймання та розуміння інших людей як учасників спілкування й спільної діяльності – важлива передумова формування сукупного колективного суб'єкта. Прагнення студента до спільної діяльності викликане потребою в діловому спілкуванні, яка спричиняє ґрунтовну мотивацію та дійове спрямування на навчальну діяльність. Ініціативність у спілкуванні виявляється в умінні студента організувати мовленнєвий процес, задавати тон взаємодії, контактувати в групі.

Основним елементом концепції керівництва комунікативною освітою є державний стандарт, норми та вимоги до якості освітнього процесу та підготовленості студентів.

Ефективність педагогічного керівництва комунікативною освітою студентів може бути забезпечена створенням комплексу педагогічних умов, до яких відносяться змістовні, якими передбачено включення студентів у навчальний процес, орієнтація на ділове спілкування, дотримання мовних норм, і процесуально-технологічні – використання ділової гри, моделювання, застосування мовного портфолію для оцінки комунікативних досягнень. При цьому важливо звернути увагу на мотивацію спілкування. Функція мотивації полягає в здійсненні впливу на формування особистісного зростання студентів, засвоєнні кожним із

них навчального матеріалу, розвиток їхніх потенційних можливостей, емоційних та моральних властивостей.

Організаційна функція з боку викладача спрямована на реалізацію планів, програм, власних педагогічних рішень через міжособистісні комунікації. Функція контролю орієнтована на забезпечення своєчасного виявлення відхилень від мовних норм, внесення корективів, планування додаткових завдань для усунення помилок у комунікативному процесі.

Функція міжособистісного спілкування – центральна в здійсненні обміну інформацією між викладачем та студентом у процесі навчальної діяльності, ґрунтується на принципах взаємодії суб'єктів [5, с. 66]. Усі функції тісно пов'язані між собою й чітко спрямовані на підвищення якості освітніх послуг та рівня комунікативної обізнаності студентів. Диференціація особистісних рис, які впливають на характер спілкування, дає змогу викладачу окреслити структуру комунікативного потенціалу студента [6, с. 97].

Успіх комунікативної освіти залежить від планування всієї навчальної та виховної роботи у вищих навчальних закладах, які повинні створити основу для успішної професійної самореалізації й забезпечення сприятливих умов щодо формування цілісної особистості фахівця з високим рівнем комунікативності – володіння літературною та діловою писемною та усною формами мови, уміння розробляти технічну документацію та користуватися нею, орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прагнення до постійного професійного вдосконалення.

Важливою стає проблема формування в майбутнього фахівця навичок правильного використання мовних засобів. Питання мовленнєвої підготовки фахівців негуманітарних спеціальностей вивчали М. Пентелюк, Г. Кацавець, Л. Паламар, Л. Головата, Н. Тоцька та ін.

Формування комунікативної компетентності особистості, на їхню думку, визначається мовними та позамовними чинниками, це насамперед володіння мовними нормами та сформованість мотивації використання української мови в різних ситуаціях.

Вивчення української мови на неспеціальних факультетах, система підготовки фахівців різних спеціальностей спрямовані на розвиток професійної мовленнєвої компетенції. З метою створення умов для реалізації функціонально-стилістичного підходу до вивчення української мови, формування вмінь студентів уважно, стилістично-диференційовано підходити до вибору мовленнєвих засобів, пошани до правильного нормативного мовлення, на думку А. Плахотник та І. Філатової, передбачено повторення й поглиблення відомостей зі стилістики [7, с. 227].

Провідним елементом засвоєння української мови за професійним спрямуванням є робота з текстами наукового стилю, що спонукає студентів до виконання комунікативних завдань, які сприяють виробленню в них норм літературної вимови, розвитку логічного мислення. Одним із основних засобів навчання мови є вирази,

побудовані на текстовому матеріалі. Тексти добираються для перекладу, аналізу мовних особливостей відповідно до тем занять. Особливу увагу приділяють викладачі розвитку зв'язного мовлення, що передбачає підготовку рефератів, повідомлень, статей. Студенти самостійно опрацьовують навчальну та довідкову літературу. Робота над текстами передбачає формулювання власних висловлювань, що активізує пізнавальну діяльність студента, сприяє розвитку професійно значущих умінь, удосконаленню усного та писемного мовлення майбутніх фахівців.

О. Сліпушко зазначає, що “добре знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей” [8, с. 7]. Професіонал повинен усвідомлювати місце й роль комунікації як засобу реалізації та координації професійної діяльності [7, с. 226]. Сьогодні нагальною проблемою є формування високопрофесійного, компетентного спеціаліста, який володіє комунікативними знаннями, вміннями та навичками в різних сферах суспільного життя.

Таким чином, комунікативна освіта розглядається як невід’ємна частина загальної професійної компетентності майбутнього спеціаліста, здатного адаптуватися до змін у суспільному житті.

Література:

- 1. Куницына В. Н.** Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. Н. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 2. Уманский Л. И.** Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
- 3. Орбан-Лембрик Л. Е.** Психология управления : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
- 5. Афанасьева О. Ю.** Педагогическое сопровождение концепции управления коммуникативным образованием студентов вузов / О. Ю. Афанасьева, Е. В. Грот // Высшее образование. – 2007. – № 8. – С. 64 – 66.
- 6. Швед О.** Комунікативний потенціал сучасного студента / О. Швед // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 93 – 102.
- 7. Плахотник А. М.** Науковий текст як засіб удосконалення комунікативної компетенції студентів-медиків / А. М. Плахотник, І. І. Філатова // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. 5 жовт. 2007 р., м. Луганськ. – Ч. 2. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 226 – 232.
- 8. Сліпушко О.** Українська мова й етапи кар’єри ділової людини / О. Сліпушко. – К., 1999. – С. 7.

Сердюкова Т. І. Формування комунікативної компетентності студентів.

У статті проаналізовано основні складові комунікативного потенціалу особистості, визначено умови підвищення ефективності комунікативної освіти студентів.

Ключові слова: комунікативний потенціал, особистість, умови підвищення ефективності комунікативної освіти студентів.

Сердюкова Т. И. Формирование коммуникативной компетентности студентов.

В статье проанализированы основные составные коммуникативного потенциала личности, определены условия повышения эффективности коммуникативного образования студентов.

Ключевые слова: коммуникативный потенциал, личность, условия повышения эффективности коммуникативного образования студентов.

Serdyukova T. I. The form of the communicative competence of students.

The basic concepts of communicative education of students are considered in the article, certainly groups of communicative capabilities, terms and functions of effective guidance are described by communicative education.

Key words: communicative potential, personality, terms of increase of efficiency of communicative formation.

УДК 37.011.31

М. Р. Скоробогатова

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

Развитие системы высшего педагогического образования является одним из самых актуальных вопросов любого государства, в том числе и Украины. Связано это, прежде всего с тем, что мировоззрение учителя, уровень его подготовки и культуры во многом определяют направленность и качество образования, получаемого подрастающим поколением.

Система педагогического образования динамична и развивается в зависимости от социально-экономических, политических, национально-культурных особенностей своей страны. Поэтому, не смотря на современный европейский интеграционный процесс систем образования, каждая страна, помимо общих требований, решает проблемы подготовки

педагогических кадров в зависимости от собственных целей, интересов и традиций. В связи с этим, Украине, как молодому европейскому государству, необходимо решать проблемы подготовки учителей, учитывая не только европейский опыт, но и собственные традиции.

Проблемам высшего педагогического образования посвящено большое количество, как педагогических, так и психологических научных трудов (О. Абдуллина, С. Архангельский, Е. Бондаревская, Я. Бурлака, Л. Вовк, В. Галузинский, А. Глузман, П. Гусак, Н. Евтух, В. Кан-Калик, Н. Кузьмина, А. Маркова, Н. Никандров, А. Пискунов, З. Равкин, А. Савченко, В. Сластенин, Е. Шиянов и др.). Примечательно, что в последнее время все больше научных исследований по подготовке педагогических кадров посвящено проблеме непрерывного педагогического образования (Е. Белозерцев, Г. Бордовский, М. Вейт, В. Воронцова, Г. Зинченко, А. Кузьминский, Л. Петряевская, Н. Радионова, В. Тарантей, Р. Шерайзина и др.). Кроме этого, для данной статьи наиболее интересными представляются работы, посвященные философии нового образования (А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, И. Зязюн, В. Кремень, В. Луговой, В. Паламарчук и др.). Вместе с тем, не смотря на достаточно пристальное внимание ученых к *проблемам подготовки педагогических кадров*, этот вопрос остается актуальным, поскольку зависит от постоянно меняющихся запросов общества и государства.

На основании вышеизложенного целью данной статьи является: определить современные тенденции развития отечественного высшего педагогического образования и проанализировать его основные проблемы.

Очевидно, что действия относительно модернизации высшего педагогического образования могут быть положительными, при условии, если будут находиться в правовом поле. Так, в системе высшего образования Украины успешно осуществлен ряд важных практических шагов по реализации требований Болонского процесса, Законов Украины в области образования, Постановлений Кабинета Министров, а именно:

– Правительством утвержден новый Перечень направлений образования, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по образовательно-квалификационным уровням бакалавра и магистра, что адаптировано к европейским требованиям;

– принят ряд Правительственных решений, в частности, по вопросам новых академических стипендий и предоставление одноразовой адресной денежной помощи выпускникам педагогических специальностей высших учебных заведений;

– с 2006/2007 учебного года во всех высших учебных заведениях Украины III-IV уровней аккредитации учебный процесс осуществляется в соответствии с рекомендациями Европейской кредитно-трансфертной системы;

– разработаны рекомендации и осуществляются организационные мероприятия по внедрению Приложения к диплому европейского образца;

– разработаны механизмы привлечения студенческой молодежи к управлению учебным заведением, контролю качества учебного процесса и реализации общественной жизни студентов во всех его проявлениях [1].

В соответствии с вышеперечисленными нововведениями высшее педагогическое образование приобрело новые тенденции своего развития. Прежде всего, это изменение системы высших учебных заведений, а именно, реформирование педагогических институтов в университеты, педагогических училищ в педагогические колледжи. При этом колледжи становятся структурными подразделениями университетов или самостоятельными высшими учебными заведениями.

Таким образом, основными современными педагогическими высшими учебными заведениями являются [2]:

– *педагогические колледжи*, где осуществляется подготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавра по отдельным специальностям (“Дошкольное образование”, “Начальное образование”, “Музыкальное искусство”, “Изобразительное искусство”, “Технологии”, “Физическое воспитание”, “Профессиональное образование”);

– *педагогические университеты*, где осуществляется подготовка и переподготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавр и магистр;

– *классические университеты*, где осуществляется подготовка и переподготовка педагогических работников образовательно-квалификационного уровня бакалавр и магистр по направлению подготовки “Образование”, а также по другим направлениям, по которым предусматривается получение педагогической квалификации. Кроме того, классические университеты могут создавать педагогические институты как структурные подразделения.

Несмотря на такую оптимизацию системы учреждений педагогического образования, количество педагогических вузов часто не соответствует социальному заказу и региональным требованиям, что создает проблему в недостаточной координации между объемом выпуска учителей и потребностями общеобразовательной школы. Это вызывает проблему трудоустройства учителей, приводит к дефициту одних педагогических специальностей и избытку других.

Изменить сложившуюся ситуацию можно через сокращение или объединение вузов, дублирующих одну специальность в определенном регионе, что, прежде всего, должно соответствовать социальному заказу.

Анализируя современное педагогическое образование нельзя обойти стороной его *содержание*. Необходимо подчеркнуть, что его изменение является основным условием, влияющим на повышение

качественного уровня будущих учителей. Тенденцией на пути реформирования содержания педагогического образования является увеличение спецкурсов, спецсеминаров, увеличение времени на самостоятельный вид подготовки, изменение методов обучения, развитие тех из них, которые формируют практические навыки.

Вместе с тем основными проблемами содержания образования будущих учителей является несоответствие содержания и форм подготовки педагогов современным запросам школы, особенно в части психолого-педагогических дисциплин, а также современных информационно-коммуникационных технологий. Это сопровождается недостаточной обеспеченностью педагогических учебных заведений информационными технологиями (или неумением использовать их в необходимых целях), учебной литературой, школьными учебниками.

Но наиболее существенной проблемой в содержании отечественной подготовки учителей является *практическая подготовка учителей*. Прежде всего, это уменьшение времени на практическую подготовку, а также несоответствие педагогической практики с требованиями современной школы. Педагогическая практика в отечественных вузах имеет продолжительность от двух до восьми недель в год, что является самой короткой педпрактикой по сравнению с европейскими странами. В разрез с зарубежными тенденциями, в Украине учитель школы не несет ответственности за результаты педагогической практики.

В то же время, практика в школе для будущего учителя имеет особое значение. В ходе практики не только приобретается начальный профессиональный опыт, но и складывается личностно-профессиональная позиция, неповторимый опыт проживания педагогических ситуаций и решения педагогических проблем. Учитывая темпы развития новых информационных технологий, педагогам предстоит работать в новых условиях, где на первый план будут выходить не знания, полученные в университете несколько лет назад, а умения и навыки добывать новые знания, готовность к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту. Эти процессы не представляются возможными, если у педагога не сформированы соответствующие профессионально значимые качества.

Не менее важной проблемой развития системы педагогического образования является низкий уровень престижа профессии учитель в Украине. Наряду с уровнем престижа профессии существуют еще две проблемы, которые тесно связаны между собой: *формирование интереса к профессиональной деятельности и раннее разочарование профессией*.

Отечественный и зарубежный исторический опыт показывает, что для достижения повышения уровня престижа учительской профессии необходимо, прежде всего, *формировать интерес к профессиональной деятельности*, осуществлять внедрение в систему педагогического образования широкомасштабной *профессионально-ориентированной*

работы среди учащихся средних и средне-специальных учебных заведений. Все это имеет ряд специфических особенностей. И, в первую очередь, это усиление *государственной поддержки и стимулирование* труда педагогических работников с помощью:

- повышения *учительской заработной платы* до конкурентоспособного уровня;
- введения *надбавок* за продолжительность непрерывной работы в образовательных учреждениях и стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности;
- совершенствования системы медицинского и социального страхования работников образования;
- разработки нормативно-правовых актов по предоставлению льгот педагогическим работникам в области оплаты жилья и коммунальных услуг, особенно в сельской местности;
- предоставления профессии учителя статуса *государственного служащего*;
- привлечения *средств массовой информации* для освещения педагогических достижений, ознакомления с лучшими учителями, школами, их передовым опытом;
- увеличения количества и повышения качества образовательных программ на государственных радио- и телеканалах;
- расширения возможности свободного и оперативного получения информации, в частности через создание общедоступных электронных библиотек.

Еще одной, не менее актуальной проблемой развития системы педагогического образования является недостаточное обеспечение преемственности подготовки педагогов в высших и средних профессиональных педагогических учебных заведениях, отсутствие единства системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей.

Что касается довузовской подготовки будущих учителей, то этот компонент системы отечественного педагогического образования остается наименее разработанным. В основном работа с абитуриентами сводится к подготовке к вступительным экзаменам. Вместе с тем, необходимо *привлекать* к профессии учителя, прежде всего тех, кто имеет педагогические способности, любит работу и общение с детьми, видит в этом свое призвание. Так, например в 2011 году впервые в истории образования Украины была проведена всеукраинская олимпиада по психологии и педагогике для учеников старших классов. Примечательно, что победители олимпиады определялись не по результатам знаний отдельных учебных предметов, а по результатам стремления и желания стать учителем [3]. Вместе с тем, в истории отечественного образования данная проблема решалась через открытие педагогических классов, работу педагогических кружков, проведение большого количества педагогических олимпиад и конкурсов.

В зарубежных педагогических вузах эта проблема дополнительно решается через организацию *диагностики* физической и умственной предрасположенности к учебе, *сбор дополнительной информации* о морально-этическом облике будущего студента, *собеседование* с абитуриентами.

На пути совершенствования качественно-образовательного уровня подготовки будущих учителей нельзя обойтись без реформирования последиplomного педагогического образования, поскольку преемственность допрофессионального, высшего и последиplomного педагогического образования является необходимым условием современного реформирования системы педагогического образования. Вместе с тем институты последиplomного педагогического образования, как правило, продолжают работать по наработанной в прошлом схеме, которая не соответствует новым условиям и требованиям системы образования. Последиplomное педагогическое образование в Украине традиционно предполагает, что один раз в пять лет учитель должен пройти курсы повышения квалификации. В течение трудовой деятельности, таким образом, учитель должен пройти курсы 7-8 раз. По результатам курсов учитель аттестуется. Всегда на курсах есть учителя, которые повышают квалификацию уже несколько раз или делают это впервые. Учесть интерес слушателей по такой схеме практически невозможно [4].

Таким образом, не смотря на то, что профессия “Учитель” во всех развитых странах мира является одной из наиболее уважаемых и почитаемых, в отечественной системе педагогического образования остается большое количество нерешенных или нерешаемых проблем. Примечательно, что в основном проблемы педагогического образования анализируются и постепенно решаются на уровне подготовки в высшем учебном заведении: это оптимизация структуры вузов, содержание образования, внедрение новых форм и методов образования, информационных технологий. Вместе с тем, решать проблемы системы подготовки учителей необходимо также на уровне работы со школьниками, с абитуриентами и обязательно после окончания вуза.

Украине, как молодому европейскому государству необходимо решать все вышеназванные проблемы, как можно быстрее и эффективнее. При этом необходимо учитывать европейские требования и достижения, используя собственный богатый исторический опыт.

Литература:

1. Кремень В. Г. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. / В. Г. Кремень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145. **2. Шинкарук В.** Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Шинкарук

[Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc. **3. Запрошуємо** взяти участь у нагородженні переможців I Всеукраїнської олімпіади з психології та педагогіки. Новини Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 23.03.2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mon.gov.ua/>. **4. Скоробогатова М. Р.** Развитие системы подготовки учителей начальных классов в Украине (вторая половина XX столетия) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Скоробогатова Мария Ростиславовна. – Ялта, 2010. – 265 с.

Скоробогатова М. Р. Сучасні тенденції і проблеми розвитку системи вищої педагогічної освіти України.

У статті вказана значущість педагогічної професії. Проаналізовано основні проблеми підготовки вчителів і сучасні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної освіти. Позначено, що вказані проблеми є національно-культурним, соціально-політичним, духовним відображенням країни.

Ключові слова: підготовка вчителів, педагогічний ВНЗ, проблеми освіти.

Скоробогатова М. Р. Современные тенденции и проблемы развития системы высшего педагогического образования Украины.

В статье указана значимость педагогической профессии. Проанализированы основные проблемы подготовки учителей и современные тенденции развития отечественного педагогического образования. Обозначено, что указанные проблемы являются отражением национально-культурной, социально-политической, духовной ситуацией в стране.

Ключевые слова: подготовка учителей, педагогический вуз, проблемы образования.

Skorobogatova M. R. Modern tendencies and problems of development of the system of higher pedagogical education of Ukraine.

Meaningfulness of pedagogical profession is indicated in the article. The analysed problems of preparation of teachers and modern progress of home pedagogical education trends are marked. It is marked that the indicated problems are a reflection by a national and cultural, socio-political, spiritual situation in a country.

Key words: preparation of teachers, pedagogical institution of higher learning, problems of education.

УДК 371.13

Д. В. Смирнов

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕСІОНАЛЬНОМ
ТУРИСТСКО-КРАЄВЕДЧЕСКОМ ОБРАЗОВАННН**

В современной зарубежной и отечественной науке не существует однозначного толкования категории самореализация. Впервые “философское определение самореализации было дано в 1902 г. в словаре по психологии и философии, изданном в Лондоне” [1]. Потребность в уточнении данной категории и использование ее в научном обороте в корректной форме применительно к разным отраслям науки не вызывает сомнений. Актуализация внимания отечественной педагогической и психологической наукой к феномену самореализации объясняется растущим пониманием ее определяющей роли в жизнедеятельности личности (социальной, профессиональной, семейно-бытовой) [2]. Именно такое понимание роли самореализации позволяет выявить его сущность, выстроить систему психолого-педагогических категорий, раскрывающих его содержание, его детерминанты, на основе которых можно компетентно проектировать вектор саморазвития, профессионально конструировать модель дополнительного профессионального образования педагога. Таким образом, в нашем исследовании мы рассматриваем самореализацию как неотъемлемый атрибут саморазвития профессиональной культуры педагога, составной части общей культуры личности.

Категория “профессиональная культура педагога”, является одним из ключевых понятий для нашего исследования. Мы рассматриваем профессиональную культуру педагога как сущностную полифункциональную характеристику личности, представляющую собой динамическую систему реализуемых педагогом ценностных ориентаций (духовно-нравственных, гражданско-патриотических, эстетических, педагогических, правовых, здорового образа жизни, исследовательских, созидательных, экологических, коммуникативных и др.); профессиональных знаний и умений; навыков профессиональной деятельности и компетентного профессионального поведения, позволяющих личностно развиваться, разрабатывать и реализовывать оригинальные инновационные технологии и авторские программы дополнительного туристско-краеведческого образования детей, подростков и молодежи, осуществлять конструктивное взаимодействие с коллегами, воспитанниками и их родителями, социальными партнерами в социокультурном пространстве [3].

Феномен “самореализация” относится к междисциплинарному знанию и исследуется учеными разных отраслей наук: философия,

психологія, педагогіка і др. Исследованию проблем самореализации личности педагога в 1995 – 2011 гг. был посвящен ряд диссертационных работ [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19] и др. вскрывших различные аспекты данного процесса, представившие модели и варианты их комплексного решения. В нашей работе мы, безусловно, опираемся на теоретические и эмпирические результаты исследований этих авторов.

Следует отметить, что большое значение на понимание самореализации как многоаспектного социального явления, оказали исследования: Л. Г. Брылевой, И. Ф. Вединой, Т. А. Ветошкиной, А. А. Идинова, В. В. Зотова, Л. Н. Когана, В. И. Муляр, О. Ю. Рыбакова, Л. А. Цыреновой, Г. К. Чернявской и др. Результаты научных работ Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, М. П. Гинзбурга, О. А. Конопкина, Л. А. Коростылевой [1], Л. Н. Леонтьева, Л. С. Рубинштейна и др. способствовали осмыслению психологических аспектов решения проблем самореализации педагога в его профессиональной жизнедеятельности.

Проблемы самореализации педагога актуализируются и через парадигму личностно-ориентированного обучения, (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.), теорию о единстве профессионального и личностного развития (Л. М. Митина); культурный аспект педагогики самореализации личности (В. П. Лаврентьев); как один из механизмов развития и саморазвития личности (О. С. Газман, Е. И. Горячева, Н. Б. Крылова и др.). Анализ научной литературы и позволяет нам сделать вывод о том, что в процессе своей профессиональной жизнедеятельности педагог постоянно самореализуется. Однако этот процесс на разных возрастных этапах профессиональной карьеры педагога имеет свои специфические особенности, и зависит от множества факторов, прежде всего: от пола, темперамента, социального статуса, уровня профессиональной культуры, социальной среды и др.

Сегодня, на постсоветском пространстве в России и странах СНГ – Беларусь, Казахстан, Украина и др., профессиональную деятельность в подсистеме дополнительного туристско-краеведческого образования детей осуществляют разные категории педагогов. Прежде всего, это педагоги дополнительного образования. Так же осуществляют педагогическую деятельность в детско-юношеском туризме и краеведении учителя-предметники, классные руководители, вожатые, педагоги-организаторы, социальные педагоги, воспитатели групп продленного дня, руководители школьных музеев и др. специалисты. В нашем исследовании мы их всех рассматриваем как категорию “педагог”.

Категория самореализация в исследовании Л. А. Коростылевой, придерживающейся определения П. П. Бабочкина, рассматривается как процесс, сложного комплексного и многофакторного взаимодействия личностных, субъективных потенций и условий социокультурной среды, связанный с активностью личности, ее целеполаганием (Я-концепцией) и

уровнем притязаний, включающий развитие субъектности педагога, его внешнюю объективную, актуальную самодеятельность, выражающуюся в создании лично и социально значимого продукта жизнедеятельности [1].

В нашем исследовании педагогические аспекты феномена самореализации педагога рассматриваются как составляющие его включенности в процесс дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования: самореализация как *цель*, самореализация как *процесс*, самореализация как *динамическое взаимодействие*, самореализация как *компонент профессиональной жизнедеятельности* и самореализация как *результат*.

Самореализация педагога рассматривается нами как прогрессивно направленный, социально обусловленный целостный процесс развертывания педагогом своего личностного потенциала, позитивных качественных изменений в самом себе, собственном окружении в результатах (продуктах) профессиональной деятельности. При этом *дополнительное* профессиональное туристско-краеведческое образование выступает своеобразным пространством профессиональной деятельности и личностного саморазвития профессиональной культуры, обеспечивающих самореализацию педагога в социокультурной среде.

Дополнительное профессиональное образование педагога рассматривается в современной науке в широком и узком значениях (Х. И. Лийметс, А. В. Мудрик, В. И. Смирнов, И. Ф. Харламов): в широком плане – как любой дополнительный источник знаний; как содержательная часть общей культуры или искусства, которая может стать достоянием личности через любые формы; как ценностное обогащение личности спорадического характера, как появление дополнительных возможностей (В. Д. Путилин); как “образование для всех”; как неотъемлемый компонент непрерывного образования – “образование через всю жизнь”; как включение в систему образования, помимо образовательных учреждений и центров подготовки (повышения квалификации и переподготовки), формальных (институциональных), неформатных (корпоративных или внутрифирменных) и внеформальных (информальных) форм образования (Р. Даве, В. А. Горский); как фактор творческого развития человека, наполнения, расширения, дополнения, совершенствования основного и дополнительного образования в течение всего жизненного пути личности, реализующей ее выбор (Г. Л. Ильин); как добровольность по отношению к обязательности основного (базового). В узком плане – как образование по программам дополнительного образования в рамках организованных действий педагогов в образовательных учреждениях под руководством органов управления образованием (Н. А. Морозова).

В нашем исследовании основной категорией является “дополнительное профессиональное туристско-краеведческое образование педагога”, которое рассматривается как непрерывный

самоорганизованный процесс профессионального самообразования и саморазвития педагога, реализуемый проектированием содержания персонифицированного образовательного маршрута педагога учитывающего предметное направление деятельности руководимых педагогом объединений дополнительного туристско-краеведческого образования детей; продвижение педагога по этому маршруту обеспечивает повышение уровня его профессиональной культуры; гносеологическое расширение, накопление, углубление и дополнение (доведение до определенной “полноты”) базовых и дополнительных профессионально значимых знаний, умений и навыков психолого-педагогических и предметных (нормативно-правовых, медико-санитарно-гигиенических, кулинарных, туристско-спортивных, эколого-краеведческих, туристско-бытовых, обеспечения безопасности жизнедеятельности в автономных условиях, финансовых, организационно-управленческих и др.); совершенствование его компетентности и практического опыта педагогической деятельности; при квалифицированном научно-методологическом, организационном, программно-методическом и технологическом сопровождении образователем (преподавателем в образовательном учреждении; работодателем, методистом или наставником внутрифирменно; руководителем научной школы или экспериментальной площадки и др.). Организация дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования осуществляется в образовательном кластере, обеспечивающем интеграцию формальных (институциональных) и неформальных (корпоративных) форм повышения квалификации педагога (курсы, семинары, конференции, мастер-класс, наставничество, методические советы, походы и экспедиции, симпозиумы, открытые занятия, самообразование и др.).

Система формального (институционального) образования общего, профессионального и последипломного, в России XXI в. не обеспечивает, по мнению авторитетных ученых (Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. А. Караковский, В. С. Леднев, А. В. Мудрик, А. М. Новиков, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.) достижение цели современного образования – развитие, формирование и воспитание человека творческого, умеющего компетентно решать самые сложные личностные, общественные и производственные задачи; способного к самовоспитанию и самосовершенствованию, нахождению индивидуального образовательного маршрута своего саморазвития средствами и формами, которые заложены в содержание ГОС общего и профессионального образования.

Для осуществления названных целей в системах профессионального и последипломного образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) педагога необходимо не только активизировать интеграционные процессы формального (институционального) и неформального (корпоративного)

форм образования, но и обновление, модернизация системы дополнительного профессионального образования педагога, как более обращенной к способностям и качествам личности профессионала, к его внутреннему миру, как к источнику и механизму устойчивого саморазвития профессиональной культуры и самореализации.

Механизм самореализации педагога в дополнительном профессиональном туристско-краеведческом образовании представляет собой, по нашему представлению, сложное полифункциональное образование, и заключается в запуске – целевой доминанты, потенциальных фактов, мобилизации резервов прогрессивного самодвижения, обеспечении условий – действия, условий – самодействия и условий – внешнего стимулирования. Обеспечение успешной самореализации педагога осуществляется во взаимосвязи подструктурных процессов дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования: совокупность условий обеспечивающих качество дополнительного туристско-краеведческого образования детей; проектирование личностного профессионального роста; преодоление профессиональных проблем; достижение комплексного результата – повышение профессиональной культуры как единство самообразования (профессиональные знания, умения и навыки, компетентность и профессионализм в деятельности), самовоспитания, саморазвития личности и формирования культуры здорового образа жизни (профессионального здоровья) педагога.

Мы полностью разделяем позицию В. Б. Новичкова считавшего, что “главная цель дополнительного образования – персонифицировать стандартизированную государством и обществом образовательную деятельность, придать ей личностный смысл” [20, с. 33],

С этих позиций категория “персонифицированный образовательный маршрут педагога” является ключевой в нашем исследовании и рассматривается как структурированный замысел реализации идей субъекта (педагога) по профессиональному саморазвитию; оформленный и упорядоченный на основе самоопределения и проектирования в фиксированную программу образовательной деятельности (вариативное содержание, формы образования, темп и последовательность освоения, средства образования, формы и сроки представления результатов, “образователи” и т. д.) по продвижению педагога на некотором вертикально-горизонтальном уровне дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования.

Вертикальная структура процесса дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования, в нашем видении, основана на преемственности и непрерывности базового (формального) образования педагога, от среднего до последипломного (кандидата, доктора наук); от перворазрядника до мастера спорта по туризму; от педагога-новичка до педагога-исследователя; от

муниципального образовательного учреждения до федерального (международного) уровня. Она обеспечивает надстраивание верхних уровней на нижележащие (базовые) с обеспечением преемственности между ними. Горизонтальная структура является вариативным восполнением имеющегося формального образования самим педагогом (обучающимся) содержанием дополнительного образования: знаний, формируемых умений, навыков и компетенций, обеспечивающих объем и гносеологическую полноту “дополнительности” профессиональной культуры педагога; социальным партнерством всех субъектов в организации процесса дополнительного профессионального туристско-краеведческого.

Реализация, продвижение педагога по персонифицированному образовательному маршруту осуществляется самостоятельно при соответствующем его потребностям квалифицированном уровне научно-методологического и организационно-технологического сопровождения [21]. Процесс реализации предполагает: рефлексию собственного опыта профессиональной деятельности; преодоление сложившихся стереотипов и стандартов, собственной точки зрения на результативность и продуктивность педагогической деятельности; придание собственному образу дополнительного туристско-краеведческого образования детей нового содержания, другой (инновационной) перспективы; включение механизмов мотивации педагога на повышение уровня притязаний и саморазвитие; осмысление и приобретение нового профессионального опыта; изменение смысловой сферы личности педагога; саморазвитие профессиональной культуры и самореализацию.

Результатом реализации персонифицированного образовательного маршрута педагога должен стать гносеологический переход количества – дополнительности в качество – с одного вертикального и/или горизонтального уровня личного квалификационного опыта, саморазвития профессиональной культуры к другому более высокому, продвинутому (педагог-новичок – педагог-профессионал – педагог-мастер – педагог-новатор – педагог-наставник – педагог-исследователь).

Существенным, по нашему мнению, является и тот, что в процессе реализации персонифицированного образовательного маршрута, рефлексия позволяет педагогу осознать возникающие затруднения в своей профессиональной жизнедеятельности, изыскать возможности их преодоления, создать новый образ желаемого профессионального будущего; самостоятельно определить цель и сформулировать задачи, направления и средства деятельности по достижению этого нового образа; определить индикаторы и критерии достижения результата; осуществлять анализ деятельности по достижению поставленных образовательных и профессиональных целей, корректировать образ желаемого будущего; изменить цель и средства собственной деятельности, а также критерии оценки ее эффективности [22]. В таких

условиях, педагог, по сути дела, проектирует самого себя, становясь “дизайнером своей профессиональной судьбы”.

В России XXI в. к педагогу предъявляется комплекс новых, обновленных квалификационных требований и характеристик, центральное место в которых занимают профессиональные педагогические компетентности – выраженность единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризующих его профессионализм, обеспечивающий устойчивые положительные результаты в обучении, развитии и воспитании обучающихся [23].

Педагогическую компетентность педагога характеризует способность субъекта реализовать в деятельности его ценностные установки. При этом единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с социокультурной средой. Благодаря этому свойству педагогическая компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, мотивирует его на овладение новыми знаниями и целенаправленное их применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности; активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в профессиональной социально ориентированной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление и развитие.

При этом основными видами социально-педагогической деятельности, которыми педагогу необходимо владеть и компетентно их реализовывать в дополнительном туристско-краеведческом образовании детей являются: **обучение** (управление познавательной, творческой деятельностью), **воспитание** (организация социокультурной среды с эмоционально-ценностным отношением к окружающему миру и самому себе), **развитие** (физическое, психическое и духовно-нравственное совершенствование); **оздоровление** (укрепление физического, психического и духовно-нравственного здоровья, формирование культуры здорового образа жизни).

Процесс дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов обеспечивает: мотивацию к максимальному развитию потенциальных способностей и качеств личности; овладение общими и специфическими профессиональными знаниями, умениями и навыками; формирование компетентности и внутренней самоорганизации – взаимосвязанных и взаимозависимых структурных элементов профессионализма, навыков коммуникации и активного взаимодействия с внешней социокультурной средой; создание условий обеспечивающих самореализацию.

Система мониторинга успешной самореализации педагога определяется качеством дополнительного профессионального туристско-

краєведческого образования в соответствии с критериально-диагностическим аппаратом, включающим: *индикаторы качества* (продуктивность, востребованность и успешность деятельности педагогов), *критерии самореализации* (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный) и *показатели оценки* (низкий, средний, высокий, высший). Данные индикаторы, критерии и показатели дополнительного профессионального туристско-краєведческого образования педагога позволяют фиксировать, во-первых, сам образовательный продукт – самореализацию педагога, во-вторых, адекватность востребованности потенциальных возможностей саморазвития профессиональной культуры педагога и удовлетворение его результатом.

В ходе исследования нами выявлено, что у молодых педагогов, наиболее актуальным является развитие компетенции в профессии и творчестве, наиболее значимыми являются такие факторы обеспечения их самореализации, как научно-методический, наставничество опытных педагогов, моральная поддержка. Немаловажно для молодых педагогов и материальное стимулирование в профессиональной деятельности. Для педагогов, достигшие стадии педагогического мастерства, особо значимыми в процессе самореализации становятся профессиональный интерес, моральная поддержка, приобретаемый новый опыт профессиональной деятельности, непрерывное самообразование и саморазвитие. У педагогов, достигших стадии наставничества, особое значение приобретают факторы миссионерства – педагогического наставничества над начинающими коллегами; систематизация и обобщение опыта педагогической деятельности в детско-юношеском туризме и краеведении и его передача (трансляция) молодежи (начинающим педагогам) и коллегам; при снижении значимости фактора – участие коллективной творческой деятельности. Для педагогов достигающим высших уровней самореализации целеполагающим становится фактор исследования профессиональной деятельности с позиций критической самооценки и рефлексии.

В нашем исследовании процесс самореализации мы рассматриваем через проектирование содержания дополнительного профессионального туристско-краєведческого образования педагога, как деятельность субъекта, направленную на создание образа желаемого “будущего”. Эта деятельность реализуется через взаимодействие субъекта с действительностью и предполагает выработку целей совместной деятельности, структурирование содержания, определение средств и критериев достижения результатов дополнительного профессионального туристско-краєведческого образования педагога в конкретно существующих социально-экономических реалиях – социокультурной среде. Проектирование содержания дополнительного профессионального туристско-краєведческого образования педагога ориентировано на расширение сферы его персональной ответственности,

базирующейся на свободном выборе субъекта; оно реализуется в процессе диалогического взаимодействия обучающего (образователя) и обучающегося (педагога – персонифицированного носителя культуры), оно направлено освоение полисферной образовательной среды и находит свое выражение в развитии предпосылок разрешения субъектом – педагогом лично значимых профессиональных проблем.

Профессиональная жизнь педагога – руководителя детско-юношеского объединения дополнительного туристско-краеведческого образования в силу специфичности данной деятельности (автономные условия походы, экспедиции и т. п.) полная неожиданностей, требует особой психологической и тактико-технической подготовки и потому соответствующего содержания дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования. Прообразом в таком содержании становится педагог, способный к свободному и ответственному “выбору в ситуации неопределенности”, живущий в “культуре достоинства” (А. Г. Асмолов), ведущий и демонстрирующий культуру духовно-нравственную, гражданско-патриотическую, здорового образа жизни и др., которые “присваивается” как образец подражания воспитанниками (обучающимися) в туристских походах (путешествиях). Процесс “присвоения” этого образца в неформальных разновозрастных объединениях увлеченных одной общей идеей и общим делом взрослых и детей, тем сильнее чем сильнее неформальность самодеятельность взаимодействия педагога с воспитанниками (обучающимися).

Дополнительное профессиональное туристско-краеведческое образование педагога как совокупность прообразов культуры становится образовательной и оздоровительной (на уровне духовно-нравственного, функционально-физического и психического здоровья) средой по мере осмысления субъектом, прообраза, а не только в случае “впускания” субъектом культурного элемента через “себя”, т. е. диалога с ним. Это достигается через создание условий для совместного бытия (Со-бытия) педагога и осмысляемого им элемента социокультурной среды, т. е. Со-бытия.

Проектирование персонифицированного образовательного маршрута педагога представляет собой циклический процесс, начинающийся с затруднения, испытываемого субъектом в ходе реализации существующих норм профессиональной деятельности [24]. Поиск способов преодоления этих затруднений осуществляется самоопределением в поиске новой нормы деятельности, и ее соотношении с различными аспектами Я-концепции педагога. Самоопределение завершается созданием системы саморегуляции новой деятельности (нормы профессиональной деятельности), которая будет осуществляться до нового затруднения, с возникновением которого цикл проектирования повторяется. Таким образом, в деятельностном проектировании заложена возможность перепроектирования (коррекции) при возникновении расхождения между представлениями субъекта о желаемом ходе

реализации профессиональной деятельности и реальным положением дел. Это – цикл самоопределения, субъекту – педагогу необходимо соотносить между собой Я-желаемое и Я-требуемое. В случае, если между ними нет согласованности, то дальнейшая активность субъекта направлена на поиск другого Я-требуемого или коррекцию Я-желаемого. В противном случае педагогу необходимо решить для себя, как он должен измениться, что необходимо сделать на персонифицированном образовательном маршруте дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования для того, чтобы достигнуть соответствия предъявляемым новым профессионально-квалификационным требованиям. Полное присвоение педагогом новой нормы профессиональной деятельности предполагает достижение соответствия между всеми его Я (требуемым, желаемым, возможным и реальным), т. е. самореализацию.

При проектировании персонифицированного образовательного маршрута педагога, в котором предполагается его диалогическое взаимодействие с элементами социокультурной среды, персонифицированными в педагоге (как обучающейся и как образователе), необходимо учитывать и его личностные качества. Таким образом, персонифицированный образовательный маршрут педагога становится образовательным пространством субъекта, формируемым в ходе деятельностного освоения им социокультурной среды – дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования и является целостностью, объединяющей проявления особенностей субъекта, отражающей созданный им индивидуализированный прообраз той “культуры”, в рамках которой он проектирует свою дальнейшую профессиональную жизнедеятельность, т. е. самореализацию.

Литература:

- 1. Коростылева Л. А.** Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. Л. Коростылева. – СПб., 2003. – 39 с.
- 2. Дополнительное образование специалистов :** аннот. указ. автореф. дисс. на соискание учен. степ. канд., д-ра наук. – Вып. 8. : Самореализация личности / ред.-сост. Д. В. Смирнов. – Киров : Институт содержания и методов обучения РАО, 2007. – 210 с.
- 3. Дунаева Л. В.** Формирование профессиональной культуры педагога в деятельности учреждений дополнительного образования детей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Дунаева. – М., 2004. – 18 с.
- 4. Буренина А. И.** Ориентация на творческую самореализацию педагога-музыканта как условие его профессионального совершенствования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Буренина. – СПб., 1995. – 16 с.
- 5. Ведерникова Л. В.** Формирование ценностных установок учителя на

творческую самореализацию в педагогической деятельности : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Ведерникова. – М., 2001. – 43 с. **6. Гаджиева Р. Г.** Динамика гендерных стереотипов и их влияние на профессиональную самореализацию личности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.13, 19.00.05 / Р. Г. Гаджиева. – М., 2000. – 24 с. **7. Горяев В. Г.** Особенности самореализации, профессионально-личностного роста учителя музыки в системе повышения квалификации (психол. аспект) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.03 / В. Г. Горяев. – Тверь, 1998. – 19 с. **8. Дарузе Е. Е.** Организационно-педагогические условия творческой самореализации педагогов профессиональных колледжей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Дарузе. – М., 2010. – 19 с. **9. Золотухина И. В.** Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Золотухина. – Казань, 1997. – 21 с. **10. Кириченко А. М.** Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Золотухина. – Ставрополь, 2005. – 25 с. **11. Кобялковская Е. А.** Психологические особенности профессионального развития личности педагогов ДОУ в связи с выраженной потребностью в саморазвитии : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. А. Кобялковская. – Пермь, 2006. – 22 с. **12. Копысова А. И.** Организация самообразования педагога как фактор его профессионально-личностного становления : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Копысова. – Киров, 2009. – 24 с. **13. Маслова Т. Ф.** Условия профессиональной самореализации учителей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Ф. Маслова. – Ставрополь, 1996. – 23 с. **14. Михальцова Л. Ф.** Ценностно-смысловые ориентации будущих педагогов на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ф. Михальцова. – Казань, 2011. – 50 с. **15. Осколкова В. Р.** Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на основе технологии развития готовности к педагогической самореализации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Р. Осколкова. – Ижевск, 2011. – 23 с. **16. Ситникова М. И.** Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / М. И. Ситникова. – Белгород, 1995. – 17 с. **17. Филимонова С. И.** Формирование готовности специалиста физической культуры к педагогической самореализации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.04 /

С. И. Филимонова. – СПб., 1997. – 24 с. **18. Хазиева М. Х.** Начальная профессиональная подготовка социального педагога как условие самореализации личностного потенциала выпускника школы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Х. Хазиева. – М., 2000. – 24 с. **19. Шамолин Р. В.** Самореализация человека как феномен русской ментальности : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филос. наук : 09.00.13 / Р. В. Шамолин. – Томск, 2000. – 25 с. **20. Воспитание** юного москвича в системе дополнительного образования. – М. : МИРОС, 1997. – 207 с. **21. Дополнительное** образование специалистов : аннот. указ. автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд., д-ра наук. – Вып. 7. : Психолого-педагогическое сопровождение / ред.-сост. Д. В. Смирнов. – М. : Советский спорт, 2004. – 216 с. **22. Курлов В. Ф.** Персонализация обучения в системе постдипломного образования учителей / В. Ф. Курлов, В. Ю. Мержанов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях : межвуз. сб. науч. трудов. – СПб. : ЛОИРО, 2005. – С. 307 – 312. **23. Яковлев Д. Е.** Содержание повышения квалификации и переподготовки педагога дополнительного образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Е. Яковлев. – М., 2000. – 18 с. **24. Сизоненко Л. Н.** Теоретические основы персонализации обучения / Л. Н. Сизоненко // Повышение качества профессионально-педагогического образования студентов колледжа в условиях персонализированного обучения : монография. – Челябинск : ЧелГНОЦ УрОРАО; Магнитогорск : МГППК, 2006. – 192 с.

Смирнов Д. В. Самореалізація педагога в додатковій професійній туристсько-краєзнавчій освіті.

Самореалізація досліджена як мета, процес, динамічна взаємодія, компонент професійної життєдіяльності й результат додаткової професійної туристсько-краєзнавчої освіти. Самореалізація представлена як невід'ємний атрибут успішного саморозвитку професійної культури педагога в соціокультурному середовищі.

Ключові слова: самореалізація педагога, додаткова професійна, туристсько-краєзнавча освіта.

Смирнов Д. В. Самореализация педагога в дополнительном профессиональном туристско-краеведческом образовании.

Самореализация исследована как цель, процесс, динамическое взаимодействие, компонент профессиональной жизнедеятельности и результат дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования. Самореализация представлена как неотъемлемый атрибут успешного саморазвития профессиональной культуры педагога в социокультурной среде.

Ключевые слова: самореализация педагога, дополнительное профессиональное, туристско-краеведческое образование.

Smirnov D. V. Self-realization of the teacher in secondary vocational education tourist lore.

Self-actualization was investigated as an objective process, dynamic interaction, a component of professional life and the result of an additional professional tourist and local history education. Self-realization is presented as an essential attribute of a successful self-development of professional culture of teachers in the sociocultural environment.

Key words: Teacher self-actualization, additional professional, tourist and local lore education.

УДК 378.147:316.7

О. О. Сморочинська

**ТИПОВІ СФЕРИ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ**

В сучасних умовах, коли відкриті кордони для активного міжкультурного спілкування, взаємодії та безлічі культурних обмінів, саме працівники морського транспорту найчастіше зіштовхуються з іншою культурою та іншим способом життя. Тому нині однією з провідних тенденцій у процесі їхньої професійної підготовки має стати систематичне включення у навчальний процес на всіх його етапах елементів культури. Майбутні морські спеціалісти повинні розуміти різницю між культурою рідної країни та інших країн, позитивно сприймати інші культури та вміти розуміти соціокультурні відмінності. Відповідно сучасна психолого-педагогічна теорія і практика посилює увагу на необхідності формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводів у процесі їхньої професійної підготовки. Це надзвичайно важливо для успішного керування судами та іншими видами водного транспорту в умовах мультинаціональних екіпажів.

В останні роки увага науковців до феномену соціокультурної компетенції як одного з показників готовності особистості до міжкультурної комунікації значно посилилась. Соціокультурна освітня парадигма пов'язана, в першу чергу, з динамікою сучасного суспільства та інформаційним оновленням його потенціалу. Основою такого суспільства, на думку О. В. Квасник, повинна стати гуманітарно-технічна еліта, яка безпосередньо буде носієм гуманістичних, а головне – актуальних для сучасного життя соціокультурних цінностей [1, с. 119].

Це, на нашу думку, зумовлює включення у професійну підготовку майбутніх судноводіїв такого елемента як розвиток соціокультурної компетенції.

Значний унесок у вивчення проблеми готовності до здійснення міжкультурної комунікації зробили такі вчені, як Н. Ф. Бориско, І. А. Воробйова, Є. М. Верещагін, Л. П. Голованчук, Ю. В. Кузьменко, Л. П. Рудакова, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв, О. І. Селіванова, В. М. Топалова та ін.

Проблема формування соціокультурної компетенції в учнів загальноосвітніх закладів досліджувалася О. О. Коломіною, І. А. Воробйовою, А. Й. Гордєєвою; у студентів вищих навчальних закладів – Л. П. Рудаковою, О. І. Селівановою, В. Н. Топаловою, М. О. Фасеновою. Вузько професійній підготовці майбутніх моряків присвячені поки що окремі роботи. Наприклад, О. М. Гуцін [2] у своєму дисертаційному дослідженні зосередився на вивченні факторів, які впливають на згуртованість багатонаціонального корабельного екіпажу, а також на пошуку шляхів удосконалення відносин у такому колективі. Комунікативна компетенція майбутніх морських спеціалістів аналізувалася у роботах С. В. Козак [3]. Підготовка обслуговуючого персоналу морського транспорту була розглянута у дослідженні С. В. Ситнік [4], але сфера організації сервісу є другорядною на судні у порівнянні з основними професійними морськими операціями.

Як бачимо, лише дисертаційне дослідження С. В. Козак присвячене проблемі формування комунікативної компетенції майбутніх моряків. Оскільки в її праці розглядається питання навчання особливостей національно-культурного характеру в усіх видах мовленнєвої діяльності, ми вважаємо, що проблема формування соціокультурної компетенції як компонента комунікативної компетенції в судноводіїв у процесі вивчення дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” все ще залишається актуальною та потребує подальшого дослідження. Зокрема такий її аспект як сфери спілкування, які є основою формування соціокультурної компетенції.

Мета статті – уточнити сфери спілкування і тематичні блоки для формування соціокультурної компетенції судноводіїв у процесі викладання “Англійської мови професійного спрямування”.

Важливими і обов’язковими для формування та розвитку соціокультурної компетенції в студентів вищих морських навчальних закладів у процесі вивчення “Англійської мови професійного спрямування” виступають відповідні комунікативні навички і вміння, під час реалізації котрих вони демонструють володіння соціокультурними знаннями, навичками й уміннями. Основні тенденції розробки технології формування соціокультурної компетенції студентів, на думку Р. О. Гришкової, визначаються соціально-психологічними аспектами активізації навчання у вищій школі [5, с. 57].

Оскільки комунікація на борту судна відбувається в умовах, які належать до певної сфери спілкування, вважаємо за необхідне визначити сфери комунікативної діяльності, на які потрібно орієнтувати студентів-судноводіїв у процесі навчання.

Враховуючи прийняту нами дефініцію соціокультурної компетенції як “здатності людини адекватно сприймати, розуміти, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію національно-культурного спрямування під час здійснення міжкультурної комунікації на основі сформованої в неї системи відповідних знань, вмінь і навичок” [6, с. 148], ми вважаємо, що навчання “Англійської мови професійного спрямування” із соціокультурним компонентом має безпосередній зв’язок із сферами спілкування. Адже навчання комунікації без дослідження сфер спілкування, без виявлення мовного та мовленнєвого наповнення актів спілкування за різних ситуацій чи обставин є неефективним.

Оскільки будь-який мовленнєвий акт згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти відбувається у контексті певної ситуації в рамках однієї зі сфер діяльності та організації суспільного життя [7, с. 45], вважаємо за правильне розглянути поняття “сфера спілкування” в контексті змісту навчання.

Чимало вчених займалося вивченням проблеми сфер спілкування. Так, ми погоджуємося із думкою В. Л. Скалкіна щодо визначення сфери спілкування як “сукупності комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвих спонукань індивіда, стосунків між співрозмовниками й умовами спілкування [8]”.

Вибір сфер, до діяльності в яких мають бути залучені курсанти вищих морських навчальних закладів, має вагоме значення для подальшого відбору ситуацій, цілей та завдань спілкування. Автори Загальноєвропейських рекомендацій, на які орієнтована галузь мовної освіти України, виділили наступні сфери спілкування:

- особиста, яка охоплює життя суб’єкта, родинні стосунки та індивідуальні соціальні види діяльності;
- освітня пов’язана з навчально-тренувальним процесом, в якому суб’єкт бере участь;
- публічна, в якій суб’єкт діє як член певної соціальної спільноти, залучається до соціальних видів взаємодії;
- професійна, в якій суб’єкт виконує свої посадові чи професійні обов’язки [7, с. 45].

На основі Загальноєвропейських рекомендацій, ми визначили сфери, необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування студентами вищих морських навчальних закладів для успішної роботи на борту судна. Перейдемо до докладнішого аналізу кожної з них.

Особиста сфера характеризується неофіційними комунікативними стосунками між партнерами зі спілкування. Особа

відчуває потребу поділитися інформацією про себе, свої інтереси, родину. Коло тем для спілкування має дуже широкий діапазон. У даній сфері неофіційно-індивідуальне і групове спілкування є основними видами комунікації.

Оскільки сьогодні розширюються можливості для навчання, **освітню сферу** можна кваліфікувати як таку, що спонукає комуніканта (студента вищого морського навчального закладу) до його основної діяльності: навчальної. Мовлення виступає засобом вирішення проблем, що витікають з відносин “викладач – студент”, “студент – студент”. Переважає індивідуальне й групове спілкування, комунікативні відносини здебільшого мають офіційний, рідше нейтральний, характер.

Публічна сфера передбачає спілкування у публічних установах. Вона може бути охарактеризована в усній (спілкування з пересічними громадянами, з офіційними представниками) та письмовій (написання офіційних листів, заповнення анкет) формах спілкування.

Професійна сфера охоплює все, що пов’язано з людською діяльністю і стосунками у процесі виконання професійних обов’язків. Мовленнєва спонукана індивіда витікає з необхідності обміну інформацією із співрозмовником у процесі трудової діяльності. Комунікативні стосунки між партнерами зі спілкування носять офіційний характер (накази, рапорти). Основними видами спілкування в даній сфері є офіційно-індивідуальне і групове спілкування монологічної та діалогічної форм. Прикладами комунікативних актів цієї сфери є інструктаж щодо техніки безпеки на борту судна, виконання вантажних робіт, планування рейсу, зв’язку з береговими службами та портовими адміністраціями.

Нижче нами здійснено спробу встановлення відповідності тематичних блоків виділеним сферам спілкування згідно до Програми з англійської мови професійного спрямування [9] (табл. 1.).

Таблиця 1.

Сфери спілкування та тематичні блоки для опрацювання студентами-судноводіями на заняттях англійської мови професійного спрямування

Сфери спілкування	Тематичні блоки
Особиста	Персональна ідентифікація (автобіографія, розпорядок дня, риси характеру) Стиль життя (здоровий спосіб життя, одяг, розваги) Харчування (їжа, напої, традиції харчування) Дозвілля і відпочинок (захоплення, вільний час)

Освітня	Студентське життя (навчальні дисципліни, робочий день курсанта, позакласні заходи, церемонія посвяти, морські навчальні заклади в Україні та за кордоном)
Публічна	Подорож (підготовка до авіарейсу) Рідне місто/ село (місця туристичного інтересу) Свята і традиції (інтернаціональні та національні святкові події) Охорона здоров'я (симптоми захворювань, візит до лікаря, методи лікування)
Професійна	Загальне робоче оточення і повсякденна робота (співбесіда (працевлаштування), трудова діяльність, планування заходів і завдань)

Як зазначалося вище, сфера спілкування – це сукупність не лише тематичних блоків, а й комунікативних ситуацій. А. Й. Гордєєва вважає, що задля підготовки до міжкультурного спілкування необхідно створювати в академічних групах навчальні ситуації, які визначатимуть умови і цілі спілкування [10, с. 8]. Беручи до уваги той факт, що за ступенем значущості для соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв професійна сфера комунікативної діяльності є найбільш актуальною, нами здійснено спробу окреслити відповідні ситуації спілкування. Нижче представлено зразок такого відбору, здійсненого у межах професійної сфери (табл. 2.).

Таблиця 2.

Перелік комунікативних ситуацій відповідно до професійної сфери спілкування

Сфера спілкування	Тематика спілкування	Ситуація спілкування
Професійна	Суднові посади та обов'язки	<ul style="list-style-type: none"> • запит і отримання інформації про функціональні обов'язки членів команди; • обговорення норм поведінки в умовах мультинаціонального екіпажу
	Безпека на борту судна	<ul style="list-style-type: none"> • надання інструктажів з техніки безпеки • оприлюднення команд та наказів • опис інцидентів, що сталися у зв'язку з недотриманням правил та команд з безпеки діяльності

Охорона судна в порту та на морі	<ul style="list-style-type: none"> • запит і отримання необхідної інформації про рівні охорони у берегових служб та судових компаній • обговорення заходів антитерористичного характеру
Навколо світу	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення інтернаціональних та національних морських забобонів
Медична допомога на морі	<ul style="list-style-type: none"> • прохання про евакуацію тяжкохворого члена екіпажу • висловлення подяки / незадоволення за надану медичну допомогу
Організація командної роботи мостика	<ul style="list-style-type: none"> • розуміння соціокультурних відмінностей та сили їх впливу на ефективну організацію процесу керування судном

Викладач має врахувати, що жодна сфера спілкування не може розглядатися окремо: ситуації спілкування охоплюють більше ніж одну сферу і можуть належати до декількох сфер одночасно.

Таким чином, здійснений у статті аналіз сфер спілкування, тематичних блоків, які входять до цих сфер, дозволяє зробити такий висновок: процес навчання майбутніх судоводіїв у межах дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” із соціокультурним компонентом повинен моделювати реальний процес спілкування, який відбувається у тій чи іншій сфері спілкування. А правильний підбір тематики та ситуацій, які відповідають певній сфері спілкування, сприятиме ефективному формуванню соціокультурної компетенції.

Подальші розвідки варто проводити в напрямку визначення психолого-педагогічних умов формування соціокультурної компетенції майбутніх судоводіїв, окреслення комунікативних ситуацій, які сприятимуть її розвитку.

Література:

- 1. Квасник О. В.** Соціокультурна компетентність як провідний чинник адаптації майбутнього інженера у професійній сфері / О. В. Квасник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 4. – С. 115 – 121.
- 2. Гуцин А. Н.** Сплочение многонационального корабельного коллектива [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Н. Гуцин ; Гуманитарная академия Вооруженных Сил. – М., 1994. – 213 с.
- 3. Козак С. В.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дисс. ... канд. пед.

наук : 13.00.04 / С. В. Козак ; Одесский национальный ун-т им. И. И. Мечникова. – О., 2001. – 20 с. **4. Ситнік С. В.** Психологічна підготовка обслуговуючого персоналу морського транспорту в системі навчальної діяльності студентів профтехучилища [Текст] : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Ситнік ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2000. – 209 с. **5. Гришкова Р. О.** Компаративна технологія як засіб формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 56 – 61. **6. Сморочинська О. О.** Аналіз підходів до змісту та компонентів соціокультурної компетенції / О. О. Сморочинська // Формування та розвиток професійної компетенції сучасного педагога в системі неперервної освіти : матеріали наук.-практ. конф. – Миколаїв, 2011. – С. 148 – 149. **7. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **8. Скалкин В. Л.** Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с. **9. Програма** з англійської мови професійного спрямування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєно та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. **10. Гордєєва А. Й.** Як створити ситуації міжкультурного спілкування на уроці англійської мови / А. Й. Гордєєва // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 8 – 11.

Сморочинська О. О. Типові сфери спілкування як основа формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв.

У статті розглядається проблема формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв, зокрема такого її аспекту як сфери спілкування, здійснено спробу встановлення відповідності тематичних блоків виділеним сферам спілкування згідно до Програми з англійської мови професійного спрямування, представлено зразок відбору комунікативних ситуацій, здійсненого у межах професійної сфери.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, сфера спілкування, комунікативна ситуація, англійська мова професійного спілкування.

Сморочинская Е. А. Типичные сферы общения как основа формирования социокультурной компетенции будущих судоводителей.

В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции будущих судоводителей, в том числе такого ее аспекта как сферы общения, осуществлена попытка установить соответствие тематических блоков выделенным сферам общения согласно Программе английского языка профессиональной направленности, представлен образец отбора коммуникативных ситуаций, осуществленного в рамках профессиональной сферы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, сфера общения, коммуникативная ситуация, английский язык профессиональной направленности.

Smorochynska O. O. Generic areas of communication as a formation basis for sociocultural competence of future navigators.

The article studies the problem of sociocultural competence formation of future navigators, including its aspect such as area of communication. The author attempted to establish conformity of thematic blocks to the allocated areas according to English for Specific Purposes (ESP) Program. The sample of communicative situations selection within the limits of job-related area is presented.

Key words: sociocultural competence, area of communication, communicative situation, English for Specific Purposes.

УДК 378.38

Е. А. Стародубцева

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В РАМКАХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Имитационный активный метод обучения кейс-стади (от англ. case – случай, ситуация) заключается в проблемно-ситуационном анализе, основан на обучении путем рассмотрения конкретных задач – ситуаций (кейсов). Цель данного метода заключается в получении и совершенствовании следующих знаний, навыков и умений: выявление и отбор задач и проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, анализ и синтез данных, взвешивание аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; навыки групповой работы; принятие решений.

На настоящий момент метод кейс-стади часто используется в зарубежной практике бизнес-образования и считается одним из самых эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем, возникающих в экономической деятельности той или иной фирмы, компании. Он предполагает интенсивный тренинг обучающихся с использованием видеоматериалов, компьютерного и программного обеспечения.

Вопрос применения метода кейс-стади в отечественном высшем профессиональном образовании в настоящее время является весьма актуальным, что объясняется двумя причинами. Первая причина

заключається в загальній тенденції розвитку вищого образования, його орієнтації на формування професійної компетентності, в т.ч. на основі знання хоча б одного іноземного мови. Особливу увагу приділяється здатності до постійного навчання і самосовершенствованию. Друга – заключається в підвищенні вимог до якості підготовки спеціаліста, який повинен володіти також здатністю отримання інформації з різних джерел, в тому числі і на іноземному мови, вміння вести дискусію, як на рідній, так і на нерідній мови, котра, можливо, приведе до прийняття рішень по професійній проблемі.

В сучасних умовах специфіка діяльності економістів, фінансистів, менеджерів неминуче впливає на процес їх підготовки в вищих навчальних закладах. Мова йде про використання різноманітних методів навчання, що сприяють максимальному наближенню образования до реальних ситуацій. Діяльність сучасного підприємця, менеджера є ситуаційною, т.е. визначається ситуаціями, існуючими на ринку праці, товарів і послуг.

Результатом застосування даного методу при вивченні іноземного мови є не тільки знання, але і комунікативні навички, навички професійної діяльності, в тому числі на іноземному мови, застосовувані на практиці.

Завдяки створенню комфортної з психологічної точки зору обстановки у кожного студента, як правило, виникає бажання висловитися, викласти свою точку зору, подолається страх мовити на іноземному мови.

Метод кейс-стаді дозволяє при розв'язанні практичних завдань застосувати теоретичні знання. При використанні даного методу у студентів розвивається мотивація до навчання, вміння самостійно мислити, слухати і приймати до уваги іншу точку зору, доводити свою. З допомогою цього методу у навчаних з'являється можливість не тільки отримати нову інформацію на іноземному мови, але і перетворити пасивні знання в активні.

У багатьох сферах вимагається вміння провести аналіз, представити публічно його результати, представити презентацію проекту. В результаті навчання за допомогою методу кейс-стаді у студентів виробляються дані вміння.

Кейс – це спеціально розроблена на основі фактичного матеріалу ситуація діяльності конкретної фірми, котра використовується для отримання нової інформації, аналізу і прийняття рішення. В разі використання кейсів на заняттях по іноземному мови, остання складова може відсутнювати. Для аналізу вибирається модель діяльності певної організації (вона може бути як державною, так і комерційною), модель містить той комплекс знань, умінь і навичок, котрі є кінцевою метою навчання.

Кейс должен быть отобран для достижения поставленной цели обучения, учитывая уровень подготовленности студентов не только по специальности, но и по иностранному языку. Так как для обучающихся почти всегда бывает трудным преодолеть психологический барьер и заговорить на иностранном языке, а в данном случае на профессиональные темы, данный метод как раз провоцирует дискуссию. В то же время он неизбежно приводит к закреплению профессиональных умений и навыков, а также стимулирует приобретение навыков восприятия информации на иностранном языке, ее анализа и воспроизведения, т.е. иноязычного общения на профессиональные темы, как конечный результат работы с кейсом.

Бесспорно, что наибольший интерес вызывают кейсы, построенные на основе данных о деятельности фирм, организаций, которые либо совпадают с областью работы обучающихся, либо описывают известные всем компании. Кейсы о компаниях *Philips, Mitsubishi, Kodak, Samsung, Nivea, Barclays* и многих других обсуждаются с большим интересом, т.к. практически всегда в группе имеются студенты, которые пользуются товарами или услугами этих фирм. Т.е. желательно, чтобы кейсы основывались на опыте тех компаний и на тех товарах или услугах, которые присутствуют или предоставляются на российском рынке. Студенты чувствуют себя увереннее, если они понимают основу, послужившую для создания кейса, знают среду, в которой он происходит. Обучающимся существенно тяжелее обсуждать, например, немецкую, британскую или американскую среду, незнакомый контекст, поведение и мотивы их потребителей. Однако при изучении иностранного языка не стоит целиком отказываться от кейсов, освещающих деятельность компаний, работающих за пределами нашей страны. Так как за счет изучения их работы, в том числе, происходит погружение в культуру и реалии другой страны.

Для достижения поставленных целей изучения иностранного языка стоит выбирать те кейсы, которые написаны интересным и доходчивым языком, и которые соответствуют потребностям выбранного контингента студентов, например, обучающихся по специальности “Мировая экономика”, “Финансы и кредит”.

Для повышения эффективности изучения иностранного языка кейс должен содержать мультимедийные материалы (аудио-, видео-, презентации и т. д.).

Обычно кейс состоит из следующих частей: всесторонне описание конкретной ситуации; задания к кейсу, вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса. В случае изучения иностранного языка с помощью метода кейс-стади желательно, чтобы изложению ситуации предшествовали упражнения, нацеленные на развитие навыков говорения, необходимы упражнения на развитие навыков аналитического чтения. Кейс может быть представлен в мультимедийном или печатном виде, включение в текст фотографий, таблиц, диаграмм

делает его более наглядным. Студентам “посильнее” можно представить изложенную в кейсе информацию в виде аудиофайла, что способствует, в том числе, развитию навыков аудирования. Объем кейса для работы с ним в процессе изучения иностранного языка должен быть 8-10 страниц. Меньшие по объему кейсы могут не дать достаточно информации, большие кейсы вызывают у студентов некоторые затруднения, особенно при работе с ними впервые, или если уровень знаний иностранного языка недостаточно высок для использования его в рамках выбранной специальности.

Метод кейс-стади относится к активным методам обучения. В качестве его преимуществ можно отметить применение принципов проблемного подхода к обучению иностранному языку для достижения цели получения навыков иноязычного общения на профессиональные темы. При этом процесс обучения основывается на учете практически всех аспектов реальной жизненной ситуации, необходимо предложить решение проблемы, описанной в кейсе, или хотя бы ее понять, проанализировать и обсудить на иностранном языке. В процессе работы над материалом студенту не ставится задача заучивания экономического текста на иностранном языке, в котором к тому же “пугающее” количество терминов. Ведь, в конечном счете, от студента требуется не только знание и понимание экономической терминологии, но и умение использовать ее в повседневном профессиональном общении (как письменном, так и устном). Метод помогает развить умения и навыки не только монологичной речи, но и диалога, и полилога, студенты учатся делать презентации, вести дискуссии: формулировать вопросы, аргументировать ответы и все это – на иностранном языке.

Данный метод относится к методам развивающего обучения. Он включает различные способы организации индивидуального, группового и коллективного развития, формирует разнообразные личностные качества обучающихся, студенты приобретают навыки работы в команде.

Метод кейс-стади представляет собой разновидность исследовательско-аналитической деятельности, т. е. помогает выработке навыков анализа и синтеза, обобщений, чему способствуют задания после текста: написать заключение, выводы и т. д.

Метод кейс-стади нацелен на создание атмосферы успеха. Он предусматривает активизацию речевой деятельности студентов, в процессе его использования обучающиеся начинают чувствовать свои достижения. Именно успех выступает одной из главных движущих сил метода, он формирует постоянную позитивную мотивацию, способствует возрастанию познавательной активности.

Однако необходимо помнить, что данный метод требует определенного уровня знаний студентов как в области экономической теории, так и иностранного языка. Также важным фактором успешного его применения является наличия у обучающихся навыков самостоятельной работы.

Комплект материалов для работы с кейсом может выглядеть следующим образом:

- описание ситуации в виде текста с обязательными вопросами для обсуждения до и после текста;
- репродуктивные и продуктивные упражнения на отработку лексико-грамматического материала, содержащегося в кейсе;
- приложения с различной информацией (например, картинки, фото, таблицы, графики, справочный грамматический материал, краткая теория по экономической проблеме, изложенной в кейсе и др.);

Организация работы с кейсом состоит из следующих этапов:

1. Обсуждение вопросов, представленных перед текстом. Они, как правило, затрагивают общие вопросы функционирования фирмы, предприятия и требует от студента знаний экономической теории, полученные в ходе обучения по основной специальности.

2. Индивидуальная самостоятельная работа студента с материалами кейса, представленными в виде текста или аудиофайла (в зависимости от уровня подготовленности).

3. Обсуждение послетекстовых вопросов, которые, как правило, касаются анализа информации, представленной в кейсе. На данном этапе также проверяется уровень понимания прочитанного или услышанного текста.

4. Работа в малых группах по обсуждению ключевой проблемы.

5. Представление результатов обсуждения в малых группах на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

6. Выполнение упражнений, направленных на отработку лексических (терминологии) и грамматических трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся при работе над кейсом.

7. Написание заключительного обобщения (conclusion), краткое изложение материала (summary).

8. Подготовка и выступление с презентацией по материалам кейса на иностранном языке.

Данный метод способствует развитию целого ряда навыков и умений: аналитические, т. е. умение выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, классифицировать, и представлять ее, составлять краткий отчет, заключение (conclusion/summary); практические, т. е. приводит к формированию на практике навыков использования экономической терминологии на иностранном языке, умения передать информацию. Необходимость получения и представления разнообразной информации, в том числе на иностранном языке, приводит к необходимости использовать современные компьютерные технологии, умению найти дополнительные данные в сети Интернет. Творческие навыки и умения формируются в силу потребности поддержать общение на неродном языке на профессиональные темы. В ходе обсуждения кейса неизбежно формируются социально-коммуникативные навыки и умения, среди них

можно выделить: умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, убеждать окружающих и т. д.
<http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didactic/Didactic.html>

Применение метода кейс-стади в процессе изучения иностранного языка приводит к:

- совершенствованию навыков всех видов чтения и всесторонней обработки информации на иностранном языке;
- овладению экономической, финансовой терминологией на уровне умения их активного использования, а не простого распознавания в тексте;
- развитию навыков проведения презентации на иностранном языке;
- развитию умения вести аргументированную дискуссию, что помогает развитию речи сначала с опорой, а затем и без опоры на исходный текст кейса;
- повышению уровня знаний профессионально-ориентированного иностранного языка, т. к. развивает творческое мышление, заставляя думать на языке.

Так как данный метод комплексный и содержит все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование, его применение стимулирует самостоятельное изучение как основного предмета по специальности, так и всех аспектов профессионально ориентированного иностранного языка. Он вырабатывает умение дискутировать и обсуждать ситуацию на неродном языке, т. е. коммуникативные навыки и умения, что приводит к достижению достаточно высокого уровня знаний иностранного языка.

Стародубцева О. О. Використання методу кейс-стаді в рамках професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей.

У статті мовиться про метод кейс-стаді (case-study), застосування якого, на думку автора, може сприяти підвищенню пізнавального інтересу студентів економічних спеціальностей до іноземної мови за рахунок розгляду конкретних бізнес-ситуацій. Кейс-стаді сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навиків і умінь.

Ключові слова: метод кейс-стаді, проблемно-ситуаційний аналіз, професійно орієнтовані знання іноземної мови.

Стародубцева Е. А. Использование метода кейс-стади в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов экономических специальностей.

В статье говорится о методе кейс-стади (case-study), применение которого, по мнению автора, может способствовать повышению познавательного интереса студентов экономических специальностей к

иностранному языку за счет рассмотрения конкретных бизнес-ситуаций. Кейс-стади способствует развитию исследовательских, коммуникативных и творческих навыков и умений.

Ключевые слова: метод кейс-стади, проблемно-ситуационный анализ, профессионально ориентированные знания иностранного языка.

Starodubtseva E. A. The usage of case study method for professionally oriented foreign language teaching students of Economics

The article presents case study method, the application of which could motivate students of Economics to study foreign language due to the consideration of real business situations. The method helps to develop research, communicative and creative skills and knowledge.

Key words: case study method, problem-situation analysis, professionally oriented knowledge of foreign language.

УДК 373:033

К. В. Стецюк

ПАРАДИГМА КУЛЬТУРИ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

*Ми здатні узгоджувати діяльність Людини із законами
Природи. У цьому процесі культурна і духовна спадщина
буде сприяти розв'язанню головних завдань, від яких
залежить подальше існування цивілізації.*

Г. Х. Брундланд

У другій половині ХХ століття екологічні проблеми набули статус глобальних. Екологічна ситуація, яка склалась, гостро поставила питання про перегляд соціокультурних установок, цінностей, цілей, ступеня розумності нашого ставлення до природи. Протириччя в системі “людина – суспільство – природа” досягли на початку третього тисячоліття своєї кульмінації. Вихід із кризи багато в чому залежить від того, наскільки високим буде рівень екологічної свідомості людей. Це означає, що у розв'язанні одного із найскладніших завдань сучасності особлива роль належить педагогічній науці і практиці. Не випадково саме екологічна освіта стала одним із пріоритетних напрямів реформування вітчизняної середньої та вищої школи.

Людське життя, історія і культура завжди залежали від природи. Природа впливала на характер світоуяви людей, їх релігії, предметів побуту, засобів виробництва, моралі, мистецтва. Відносини людини і природи постійно були в центрі уваги багатьох наук: історії, філософії, археології, культурології, екології та інших.

Метою даної статті є дослідження взаємин культури й природи у системі екологічної освіти.

Видатний німецький філософ-просвітник Іоган Гердер вважав, що сама природа заклала в людині гуманістичні основи її розуму і культури. “Найбільш суттєвою ознакою культури є те, що вона вийшла з природи, пов’язана з природою в постійних взаємозалежних відносинах, виникає і розвивається за рахунок природи і людської діяльності” [2]. Багато сторінок своїх наукових досліджень проблемам єдності природи і культури присвятили В. Вернадський і О. Чижевський. В. Вернадський, наприклад, пояснював виникнення культури проблемами самої природи і космосу, а О. Чижевський підкреслював нерозривний зв’язок соціокультурних процесів на Землі з фізичними явищами, які відбуваються на Сонці. Він заклав основу біосферної концепції культури.

Поняття “культура” “Філософський енциклопедичний словник” визначає так: 1) історично вихідне значення – обробіток і догляд за землею; 2) догляд, поліпшення, облагородження тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже, – ступінь їх розвитку; 3) сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття; 4) сукупність матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності; 5) локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства. У найширшому значенні, зафіксованому ще Віко, культура – це те, що твориться людиною, на відміну від того, що твориться природою [10, с. 313].

При всій різноманітності визначень культури (їх більше 500!) спільним є визнання, що суб’єктом культури є особистість, яка творить, зберігає й поширює культурні цінності. Незаперечним є факт, що система освіти – це надійний канал передавання соціокультурного досвіду людства.

Серед великої кількості визначень поняття “культура” В. Гриньова виділяє такі основні положення: *суть культури* – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини; *продуктом* і одночасно *творцем культури* є людина; *головне джерело культури* – діяльність людини: культура вбирає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [4, с. 2].

Культурні цінності визначаються як загальнозначущі принципи, що становлять основу даної культури, відіграють конститутивну роль

щодо неї і визначають спрямованість діяльності її представників, мотивацію їхніх учинків [10, с. 316]. Поза культурою неможливе існування суспільства.

Останнім часом у світі відбуваються глибокі перетворення. Вони змінюють роль людини у сучасному соціумі, характер відносин у системі “людина – природа”. Тому культура й освіта, як її компонент, значною мірою визначають *рівень розвитку держави, суспільства*.

Не применшуючи гостроту екологічних питань, культурологи перенесли свою увагу з чисто еколого-технологічних проблем на духовні та морально-етичні проблеми відношення людського суспільства до природи.

“Людина культури є незалежною особистістю, здатною до самовизначення в світі культури. З педагогічного погляду це означає подальший розвиток у студентів самосвідомості, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги; здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей і навколишньому середовищі; уміння приймати рішення і відповідати за свої вчинки, самостійно вибирати зміст своєї діяльності, стиль поведінки, способи свого розвитку тощо” [7, с. 2].

Виокремлюючи головні функції культури – соціоутворюючу, освітню і виховну, правомірно наголосити на тому, що всі зміни в окремих галузях людської життєдіяльності визначаються загальнокультурним рівнем того чи іншого співтовариства.

На думку В. Горлинського, однією з причин, які призводять до реальної загрози самознищення, є втрата людством універсальної ціннісної системи, що спирається на духовні і моральні пріоритети [3, 19]. Відкинувши базові елементи системи духовної орієнтації, людство не лише наблизилось, але й переступило межу, за якою воно здатне знищити світ і самого себе [5, с. 8]. Адже цінності духовної сфери життєдіяльності суспільства являють собою *вищий рівень регуляції соціальних процесів*.

Усі названі аспекти указують, що культура виступає тією характеристикою суспільного розвитку, яка дозволяє людині залишатися людиною, організувати свою діяльність, не протиставляючи її результати природі і не скорочуючи життєвий простір як тим людям і тваринам, які живуть поруч, так і для тих, хто буде населяти нашу Землю у майбутньому. Це вказує на зв'язок культури й екології, причому багато авторів вважають, що він “майже прямолінійний”, а “стан екології відбиває той рівень культури, носієм якого є суспільство” [6, с. 6].

З огляду на це саме культура є якісним показником характеру взаємодії суспільства та природи й на певному рівні розвитку може стати умовою знищення суспільства або умовою його збалансованого розвитку.

С. Дорогунцов і О. Радчук стверджують, що збалансований розвиток – це “оптимальна керована самоорганізація соціоприродних

систем, яка є реальною тільки за умови дії головної гуманістичної константи сталого розвитку – *діалогу, порозуміння між природним та культурним початками систем*” [7, с. 16]. На думку цих авторів, неповторний суверенний світ кожної особистості дає змогу вибудувати та утримувати у процесі діалогу складне розуміння цілісності буття, недосяжне за “окремішного” світосприймання. Тому в основі діалогу діє принцип чітко вираженої рівноваги, оскільки намагання будь-кого з учасників надати перевагу певному “Я” (навіть з найкращою метою) миттєво руйнує цю цілісність. Діалог відбувається у часі. Він потребує виміру часу не тільки тому, що висловлювання і сприйняття позиції кожного із учасників – певна тривалість, а й тому (передусім тому), що в процесі діалогу кожен з учасників приходять до кращого розуміння і себе, й іншого, відбувається їхнє взаємне самовдосконалення, усталюється бажання продовжити такий стан.

Останнім часом набуває поширення розуміння того, що цивілізація є, по суті, також діалогом із двома учасниками – природою та культурою. Природа діє тут не тільки в усьому безмежному різноманітті своїх проявів у діапазоні від абіотичних до біотичних – включаючи й людину – складових, які утворюють біосферу. Більше того, “вона має й певну потенцію бути доповненою власне людською культурою. Натомість культура, генетично походючи з природи, набуває автономності, виробляє та відтворює духовне начало з об’єктивізацією його матеріальних і нематеріальних (мова, міфи, мораль) носіях” [7, с. 17].

Згідно з таким розумінням, природа й культура, пронизуючи одне одного, мають синтетично гармонізуватися у цивілізації [1].

Оскільки цивілізація, будучи одночасно і причиною, і результатом самої себе, то мусить діяти в синергетичному режимі самотворчості або, за термінологією чилійського вченого У. Матурани, “автопоезису”. Автопоезис цивілізації полягає у свідомому і спрямованому на самовдосконалення її розвитком шляхом варіювання своєї структури зі збереженням системної цілісності та ідентичних складових – природи з біосферними механізмами саморегуляції та культури у власному, людському вимірі.

До бачення цивілізації саме як автопоезису в контексті діалогу його складових (учасників) С. Дорогунцов та О. Ральчук додають три зауваження.

По-перше, таке визначення цивілізації є значною мірою робочою гіпотезою, пов’язаною з подальшим застосуванням інструментарію інституалізації автопоезису. І таким інструментом є збалансований розвиток.

По-друге, тут автопоезис цивілізації розуміється як імператив узагальнюючих намірів і дій із додатковим стримуванням деструктивності – так званого внутрішньоцивілізаційного варварства,

паралельне зростання якого (такі реалії буття) відбувається разом зі зростанням цивілізованості.

По-третє, цивілізація як така – відносно нове історичне явище. Її виникнення пов'язується звичайно з різкими кліматичними змінами приблизно 10 тис. років тому, коли попередній гомеостаз людства з природою, який ґрунтувався на анімістичному світогляді та привласненні “поверхових” скарбів природи, почав замінюватися діяльністю з набуттям знань і використанням прихованих можливостей природи. Тут, на думку авторів, і починається формуватися власне “протоцивілізація” з інституалізацією двох окремих акторів (мовою геополітики) – природи й культури з можливістю утворення ними нової системної цілісності в цивільному діалозі [7, с. 18].

Ще на одному аспекті культури наголошує Є. Ю. Смотрицький. Він стверджує, що “європейська культура, уніфікована вірусом науковості, переживає глибоку кризу; і ні філософія, ні релігія, ні мораль не можуть врятувати її в цій ситуації, а лише мистецтво. Буття може бути виражене лише мистецтвом, бо спосіб осягнути істину за допомогою його творів є більш ефективним, ніж наука. Раціональні способи пізнання світу людини знецінили себе, мистецтво ж вражає людину” [9, с. 6]. Шлях до відродження людства він вбачає у приборканні матеріальних запитів і турбот, у ствердженні в свідомості людей примата духовного над матеріальним.

На мистецтво зараз взагалі покладаються великі надії у подоланні сцієнтизму та технократизму. Стало очевидним, що мислення, яке не охоплює первозданності, яке не відчуває первозданності буття і часу, стає неповноцінним та екологічно небезпечним, а відсутність художньої картини світу, у формуванні якої велику роль відіграли космогонічні міфи, загрожує занепадом культури [9, с. 7].

На сьогодні людство вже усвідомило неминучість переходу на якісно новий рівень розвитку суспільства. Вся логіка розвитку тисячолітньої історії людства і ті проблемні, безвихідні ситуації в економіці, культурній сфері й екології, перед якими ми стоїмо, говорять про неможливість попередніх економічних, соціальних і культурних орієнтирів. “Культура, – зауважує В. Лещинська, – постає формою трансляції соціального досвіду через засвоєння різним поколінням не лише предмети із галузі культури, навичок і прийомів, але й культурних цінностей, зразків поведінки” [8, с. 1]. У зв'язку з цим виникла необхідність у розкритті і, можливо, переосмисленні поняття “екологічна культура” для того, щоб у процесі екологічного виховання сприяти її розвитку. Тим більше, що культурні норми формуються упродовж усього життя через навчання, виховання, цілеспрямовану діяльність. Чим раніше почнуть люди переглядати результати своєї діяльності і коректувати цілі, порівнюючи їх з можливостями природи, тим швидше можна буде перейти на більш високий ступінь взаємин людини і природи.

Екологічна культура нами розуміється, як знання, що стосуються основних закономірностей і взаємозв'язків у природі і суспільстві, емоційно-чуттєві переживання, емоційно-ціннісне і діяльнісно-практичне ставлення до природи, суспільства, до діяльності. Вона формується в інтеграції трьох напрямів: екологічної свідомості, морально-естетичного і діяльнісно-практичного ставлення. Триєдність цієї категорії відображено у наступному визначенні. Екологічна культура – це екологічна освіченість, свідоме ставлення до природи і практична участь у покращенні природокористування.

Таким чином, екологічна культура є невід'ємною частиною загальнолюдської культури і формується у процесі життя і діяльності поколінь безперервною екологічною освітою. Для вирішення проблем, що постали перед людством, повинні бути використані всі альтернативи і, перш за все, слід засвоїти всі культурні досягнення людства, переосмислити духовні шукання минулого та сучасності задля уникнення в майбутньому глобальної екологічної катастрофи.

У перспективі ці зміни мають відбуватись у першу чергу на рівні визнання нового погляду людини на культуру, суть якого полягає в тому, що культура – благо як для людини, так і для природи. Екологічна освіта з допомогою культури й покликана сприяти зміні самої людини, її світогляду, стилю життя, становленню нового та екологічно активного типу особистості, головною ознакою якої буде ставлення до природи не як до об'єкту впливу, а як до суб'єкту взаємодії.

Література:

- 1. Андреев И. Л.** Осторожно с “часами” истории! (Методологические проблемы цивилизационного процесса) / И. Л. Андреев // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С. 38 – 53.
- 2. Гердер И. Г.** Идеи к философии человечества / И. Г. Гердер. – М. : Изд-во “Наука”, 1977. – 705 с.
- 3. Горлинский В. В.** Духовные приоритеты устойчивого человеческого развития и безопасности общества / В. В. Горлинский // Практична філософія. – 2006. – № 2. – С. 19 – 34.
- 4. Гриньова В.** Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2 – 6.
- 5. XXI век: мир между прошлым и будущим.** Культура как системообразующий фактор международной и национальной безопасности / под науч. ред. О. П. Лановенко. – К., 2004. – 572 с.
- 7. Дежникова Н. С.** Воспитание экологической культуры у детей и подростков : учеб. пособие / Н. С. Дежникова, Л. Ю. Иванова, Е. М. Клемяшева. – М. : Педагогическое общество России, 2000.
- 8. Дорогунцов С.** Сталий розвиток – цивілізаційний діалог природи і культури / С. Дорогунцов, О. Радчук // Вісник НАН України. – 2001. – № 10. – С. 16 – 32.
- 9. Лещинская В. В.** Экологическая культура для устойчивого развития / В. В. Лещинская, 2005 [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea.

10. Смотрицький Є. Ю. Екологічна свідомість / Є. Ю. Смотрицький. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.slv.com.ua/darom/ecologia.

11. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Стецюк К. В. Парадигма культури в екологічній освіті.

Досліджується проблема взаємозв'язку культури й екології. Їхня взаємодія і діалог є однією з головних передумов забезпечення збалансованого розвитку суспільства. Саме культура та природа покликані синтезувати й гармонізувати шлях до якісно нового, екологічно цілеспрямованого відродження людства.

Ключові слова: екологічні проблеми, людина культури, духовні і моральні пріоритети, діалог культури й природи, екологічна освіта.

Стецюк К. В. Парадигма культуры в экологическом образовании.

Исследуется проблема взаимосвязи культуры и экологии. Их взаимодействие и диалог являются одной из главных предпосылок обеспечения сбалансированного развития общества. Именно культура и природа призваны синтезировать и гармонизировать путь к качественно новому, экологически целенаправленному возрождению человечества.

Ключевые слова: экологические проблемы, человек культуры, духовные и нравственные приоритеты, диалог культуры и природы, экологическое образование.

Stetsyuk K. V. A paradigm of culture is in ecological education.

The problem of intercommunication of culture and ecology is investigated. Their co-operation and dialog are to one of main pre-conditions of providing of the balanced development of society. Exactly a culture and nature is called to synthesize and harmonize a way to the high-quality new, ecologically purposeful revival of humanity.

Key words: ecological problems, man of culture, spiritual and moral priorities, dialog of culture and nature, ecological education.

УДК 378.6.091.59:37

О. Ю. Ступак

**МІСЦЕ І РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ
У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

На сьогодні, у часи економічної нестабільності, молодь України все частіше замислюється не над особистісним розвитком, а над пошуком засобів збагачення, що призводить до втрати інтересу до

навчання, незацікавленості у творчому розвитку та врешті-решт до морального занепаду молоді. Сучасна система вищої освіти стикається з низькою проблем, які характеризуються небажанням студентів розширювати свої знання, вміння та навички, несамостійністю під час навчального процесу, неактивністю у позанавчальний час. На жаль, педагогічні колективи шкіл, як правило, керуються відпрацьованими механізмами виховання та навчання, без глибинного впливу на формування особистості вихованців. Ще однією причиною стає збільшення професійного віку вчителів до 48 – 54 років, які, в свою чергу, намагаються розмовляти із старшокласниками з позиції зверху – вниз, не вбачаючи в них рівноправних співрозмовників, що не сприяє вихованню самостійності підлітків. Таким чином, поширення освітньо-виховних завдань сучасної вищої школи пояснюється гострою необхідністю виховання самостійності та активності, мотивації до набуття знань майбутніх учителів. Цю проблему, на наш погляд, можуть успішно розв'язати спеціально підготовлені випускники педагогічних університетів, діяльність яких направлена на реалізацію сучасних освітніх вимог. Цьому сприяє їхня участь у позанавчальній діяльності ВНЗ, волонтерських, громадських об'єднаннях та організаціях, у тому числі в органах студентського самоврядування вищих педагогічних закладів освіти. Адже студентське самоврядування забезпечує гармонійний розвиток особистості майбутнього вчителя, формування в нього навичок майбутнього організатора, лідера, управлінця.

Можна стверджувати, що розвиток студентського самоврядування в педагогічних університетах є вагомим фактором у формуванні громадянських, естетичних, моральних, творчих та управлінських якостей особистостей майбутніх вчителів.

Метою даної статті є визначення місця і ролі студентського самоврядування у діяльності педагогічного університету.

Дослідження багатьох відомих педагогів і психологів вказують на необхідність та доцільність розвитку студентського самоврядування як одного з виду позанавчальної діяльності студентів та невід'ємної частини громадського самоврядування вищих навчальних закладів в умовах становлення якісної європейської освіти та з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців (І. Аносов, А. Барббарига, І. Бачило, І. Бех, Я. Болюбаш, С. Вітницька, Т. Гребеник, В. Даниленко, К. Левківський, В. Оржеховська, В. Приходько, М. Приходько, С. Савченко, М. Сметанський, В. Шинкарук та ін.).

Органи студентського самоврядування – це один із видів об'єднання студентів за спільними інтересами, метою яких є вирішення проблем студентства, поліпшення умов навчання та культурного дозвілля студентства тощо. У вищих навчальних закладах також активно функціонують клуби за інтересами, творчі гуртки, наукові товариства, волонтерські групи тощо. Ці види позанавчальної діяльності студентів,

маючи різні завдання та напрямки діяльності, своєю метою вбачають творчий, науковий розвиток студентів, сприяння їхньої соціалізації.

Так, у своїх роботах С. Савченко розглядає зміст позанавчальної діяльності саме як сукупність видів соціального досвіду, який студент здобуває в процесі соціалізації, зазначає, що ефективному процесу соціалізації сприяє функціонування різноманітних видів позанавчальної діяльності, активної участі в них студентської громади [6, с. 197].

Позанавчальна діяльність охоплює не тільки особистий вільний час студентів, а й спілкування з викладачами, однокурсниками, заняття улюбленими справами, вирішення поточних студентських проблем, організацію дозвілля як в межах альма-матер так і поза ними.

В. Павловський визначає, що діяльність студентів поза навчальними програмами і планами пов'язане з їх вихованням та самоосвітою належить до їх самодіяльності [5, с. 192].

Беручи до уваги той факт, що студенти під час діяльності в органах студентського самоврядування працюють на волонтерських засадах, натхненні спільною ідеєю, не отримуючи матеріальної винагороди, то така діяльність має спільні риси з волонтерським рухом, оскільки волонтерський рух, виступаючи частиною кожного студентського осередку, є внеском зробленим кожним учасником навчально-виховного процесу ВНЗ у виховання і соціальну допомогу на засадах неприбуткової діяльності [3, с. 139].

Науковці надають серйозної уваги волонтерству як ефективній формі студентського самоврядування. Сьогодні в Україні, виділяють три типи студентських волонтерських груп: групи, створені викладачами серед студентів відповідно до плану виховної роботи ВНЗ; групи, що функціонують у рамках спеціальних соціальних структур при навчальному закладі (громадського об'єднання, студентської соціальної служби тощо); групи, створені за ініціативою студентів (Т. Лях) [4, с. 59 – 61].

Серед форм студентського самоврядування вчені називають також різні молодіжних об'єднань, які, на думку Т. Гребеник, розширюють сферу діяльності студентського самоврядування та реалізації молодіжних ініціатив. Таким чином, сучасні молодіжні об'єднання як соціально-педагогічні системи впливають на формування комунікативних і організаторських здібностей, морально-вольових якостей та сприяє інтелектуальному саморозвитку [3, с. 142].

Відтак, для майбутнього кваліфікованого педагога практика роботи у волонтерських групах, органах студентського самоврядування та інших видах позанавчальної діяльності університету є безцінним досвідом у формуванні навичок управління, організації, комунікації, роботі в команді тощо.

Студентське самоврядування як діяльність студентів, спрямована на захист прав та інтересів, виховання та самовиховання, поліпшення умов навчання та позанавчального життя студентства, на сьогодні має

досить розвинену структуру, ґрунтовний досвід та перспективи розвитку в умовах демократичної держави. Крім того, органи студентського самоврядування є невід'ємним елементом управління вищим навчальним закладом, вагомим фактором виховання та соціалізації студентської громади. Сучасні студентські правозахисні організації та органи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є не чим іншим як історичним наслідком еволюції студентських громад, що беруть початок від виникнення університетів і появи в них студентів.

У Стародавньому Римі та в середні віки студентом називали тих, хто був зайнятий процесом пізнання. Однак з організацією університетів у XII ст. термін “студент” застосовували до тих, хто навчався в університетах [1, с. 7]. Сьогодні відповідно до статті 53 Закону України “Про вищу освіту” студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Студентська молодь завжди чуттєво відносила до політичних змін у суспільстві, активно реагувала на усунення прав людини, тому як у XIX ст., так і сьогодні молодь виходить на вулиці для вираження незадоволення діями влади та відстоювання власних інтересів. Але нерідко студентські об'єднання, надмірно зацікавлені політикою, ставали знаряддям влади в політичній боротьбі, що гальмувало розвиток студентського самоврядування.

У роки радянської влади в Україні створенню органів студентського самоврядування передували комсомольське молодіжне крило, що відстоювало партійні інтереси, а також Спілка українського студентства, Об'єднання студіюючої молоді “Зарево”, Українська студентська спілка, студентські братства тощо. Пізніше починають з'являтися у вищих навчальних закладах профспілкові студентські організації, а в деяких вишах – студентські ради, студентські парламенти. Їх першочерговою метою була організація культурного дозвілля студентів, а пізніше спостерігалось розширення сфери впливу та можливостей студентських організацій. Так, органи студентського самоврядування вищих навчальних закладів охоплюють житлово-побутові, оздоровчі, культурно-просвітницькі, організаційно-управлінські, навчально-виховні, позанавчальні та інші сфери діяльності студентів.

На сьогодні органи студентського самоврядування на законодавчому рівні мають широкий спектр прав та можливостей, серед яких участь у Вченій раді університету, розпорядження власними коштами, організація та проведення наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів, сприяння працевлаштування студентів тощо. Крім того, за погодженням з органами студентського самоврядування приймаються рішення про відрахування, поновлення,

переведення, поселення осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі (стаття 38 Закону України “Про вищу освіту”).

Досліджуючи питання діяльності органів студентського самоврядування (ОСС), не можливо обійти специфіку діяльності профільних ВНЗ. Загальна структура, положення органів самоврядування мають спільні риси в різних навчальних закладах вищої школи, однак у своїй діяльності вони охоплюють різні сфери реалізації, відповідно професійному спрямуванню. Так, органи студентського самоврядування медичних ВНЗ частіше за інших влаштовують акції, реалізують проекти спрямовані на формування здорового способу життя, профілактики негативних явищ серед молоді тощо, для ОСС технічних вишів характерна організація проектів, прикладного, творчого направлення. А серед ОСС педагогічних вищих навчальних закладів поширена реалізація виховних заходів, проектів, спрямованих на виховання моральних, етичних, духовних якостей особистостей студентів. Крім того, у формування особистості вчителя участь у позанавчальній діяльності, роботі в органах студентського самоврядування відіграє важливу роль (Ф. Гоноболін, Н. Тамарська, А. Маслоу).

Як зазначає Ф. Гоноболін, активна участь у суспільній роботі та громадських організаціях має вагомий вплив на формування здібностей до виховної педагогічної роботи. До того ж, суспільна діяльність виховує низку якостей, важливих у педагогічній роботі: вміння працювати з людьми, впливати на колектив, вести за собою, організовувати різноманітні заходи [2, с. 86].

Н. Тамарська у своїх роботах наголошує, що успішність професійної діяльності педагога залежить від того, наскільки успішно він уміє управляти собою. А. Маслоу відмічає, що відмінним є вчитель, який відрізняється прагненням до реалізації своїх можливостей, автономністю, демократизмом та творчим підходом [7, с. 11].

Формування особистісних якостей майбутніх учителів, хоча і є одним з важливих напрямів діяльності органів студентського самоврядування, однак не єдиним у діяльності педагогічних університетів.

Так, згідно зі Статутом Слов'янського державного педагогічного університету одними із завдань університету, що є експериментальною базою нашого дослідження, виступають:

- здійснення наукової і науково-технічної, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивно та оздоровчої діяльності;
- забезпечення культурного і духовного розвитку осіб, які навчаються в університеті, у дусі загальнолюдських цінностей, патріотизмі і поваги до Конституції України;
- підвищення освітньо-культурного рівня громадян.

Серед завдань студентської ради, органу студентського самоврядування, у відповідності до Положення про студентське самоврядування є такі:

- проведення організаційних, наукових, мистецьких, творчих, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів;
- сприяння створенню та діяльності різноманітних студентських гуртків, товариств, клубів за інтересами;
- сприяння навчальній, науковій і творчій діяльності студентів;
- сприяння моральному, культурному, духовному, патріотичному та естетичному розвитку студентів.

Крім того, аналіз проведених заходів органами студентського самоврядування факультетів та університету Слов'янського державного педагогічного університету показав не тільки високий рівень їх організації та проведення, а й виховну направленість. До таких заходів можна віднести: щорічні акції до Дня толерантного відношення до ВІЛ-позитивних людей, до Дня боротьби з палінням, благодійні заходи та свята для дітей з дитячих будинків, дітей з обмеженими можливостями, різноманітні виставки творчих, художніх та фоторобіт, творчі вечори університетських клубів та гуртків, зустрічі з видатними діячами, психологами та педагогами сучасності, інтелектуальні, спортивні змагання між факультетами, туристичні зльоти тощо.

Отже, студентське самоврядування як невід'ємна частина громадського самоврядування вищих педагогічних закладів виступає вагомим фактором у формуванні особистості майбутнього вчителя та необхідним елементом в управлінні університетом, реалізації його завдань, вихованні та соціалізації студентської молоді.

Література:

- 1. Аносов І. П.** Соціально-педагогічні засади студентського самоврядування як джерела демократизації вищої школи (управлінський аспект) / І. П. Аносов, В. М. Приходько, М. І. Приходько. – Мелітополь : ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2008. – 196 с.
- 2. Гоноболин Ф. Н.** Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Издательство “Просвещение”, 1965. – 260 с.
- 3. Гребенник Т. В.** Управління процесами громадського виховання студентів ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. – Л., 2011. – 512 с.
- 4. Лях Т. Л.** Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. – Л., 2009. – 304 с.
- 5. Павловский В. В.** Ювентология : проект интегративной науки о молодежи / В. В. Павловский – М. : Академ. проект, 2001. – 304 с.
- 6. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. – Л., 2004. – 455 с.
- 7. Тамарская Н. В.** Старшекласснику – будущему педагогу об управлении : учеб. пособие / Н. В. Тамарская, И. О. Семёнова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 167 с.

Ступак О. Ю. Місце і роль студентського самоврядування у діяльності педагогічного університету.

У статті визначено місце і роль студентського самоврядування у діяльності педагогічного університету, його вплив на формування особистості майбутніх педагогів на прикладі Слов'янського державного педагогічного університету.

Ключові слова: студентське самоврядування, педагогічний університету, позанавчальна діяльність, молодіжні об'єднання.

Ступак О. Ю. Место и роль студенческого самоуправления в деятельности педагогического университета.

В статье определены место и роль студенческого самоуправления в деятельности педагогического университета, его влияние на формирование личности будущих учителей на примере Славянского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, педагогический университет, внеучебная деятельность, молодежные объединения.

Stupak O. Place and role of student self-government in the activity of pedagogical university.

In the article the location, role and importance of student self-government in the activity of pedagogical university on the example of the Slavyansk state pedagogical university.

Key words: student self-government, pedagogical university, Outside educational activity, youths associations.

УДК 371.134:82

О. Г. Сущенко

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема розвитку професійно-педагогічної рефлексії як важливої суб'єктної якості студентів профільних вищих навчальних закладів у контексті їх професійного становлення набуває останнім часом особливої актуальності. Аналіз досліджень у галузі професійно-педагогічної підготовки, аксіології освіти свідчить також про переосмислення її традиційних орієнтирів, виникнення нових сенсів і цінностей, тим самим висуваючи професійну рефлексію, як підструктуру свідомості педагога, в якості предмета дослідження не тільки теоретичної педагогіки (А. Бізяєва, С. Єрмакова, В. Сластьонін, Г. Чижакова, В. Шадриков, О. Цокур, Т. Яблонська, А. Ярошенко), але й педагогічної

практики (І. Зубкова, Л. Мітіна, Н. Нікітіна, І. Ревякіна, О. Цокур, І. Шолпо та ін.).

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують роботи в галузі професійно-педагогічної підготовки, присвячені формуванню свідомості й самосвідомості педагога, його особистісної рефлексії, як провідного механізму становлення професійної свідомості, зокрема - Б. Ковальова [4], який доводить, що рефлексія здійснює суттєвий вплив на взаємостосунки педагога з учнями, стиль його педагогічної діяльності. Важливим компонентом самосвідомості вчителя є також його уявлення про оцінні судження учнів, оскільки вони впливають на реальну думку вчителя про самого себе, успішність власної професійної діяльності. Як показали дослідження Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської [6], Н. Пов'якель [7] особистісна рефлексія, або актуальне "Я" вчителя, виступаючи важливим аспектом його професійно-педагогічної свідомості, істотно впливає на регуляцію педагогічної діяльності й сприяє вдосконаленню професійної майстерності, розвитку мислення й педагогічних здібностей. Розглядаючи проблему становлення особистості педагога-професіонала, ми маємо за мету дослідити оптимальні умови розвитку його професійної рефлексії у процесі фахової підготовки.

У колі сучасних цінностей освіти домінує ідея цілісності людини, її вільного саморозвитку, розуміння освіти як духовної діяльності, що висуває на передній план проблему розвитку професійної свідомості й, відповідно, зміщення акценту професійної підготовки майбутнього педагога на внутрішній – суб'єктний аспект навчально-виховного процесу - ціннісні орієнтації студента, смисли й значення, які формуються в навчально-професійній спільноті. Включення майбутніх учителів у педагогічний процес як активних суб'єктів діяльності, які не тільки засвоюють нормативні освітні цінності, але й критично переосмислюють їх, визначають перспективи власного саморозвитку, потребує вироблення нового досвіду освітньої діяльності, в основі якого лежить рефлексивне мислення. Ми вважаємо, що в період навчання у вищому навчальному закладі існують значні резерви й складаються сприятливі умови для ефективного розвитку педагогічної рефлексії, як складової професійної свідомості й самосвідомості, а також для розвитку особистісних та професійних якостей студента.

Зауважимо, що однією з основних особливостей професійно-педагогічної діяльності, яка характеризується достатньо високим рівнем непередбачуваності, є багатоваріантність можливих рішень її задач. Очевидно, що в таких умовах ефективність діяльності вчителя залежить від сприйняття та розуміння ним зворотної інформації як про хід засвоєння навчального матеріалу, так і про те, як учні сприймають поведінку педагога. На думку О. Бодальова, основним механізмом, що дозволяє отримати вичерпну інформацію про досягнуті ним результати, є механізм зворотного зв'язку [2], який у даному контексті можна

розглядати як складову процесу рефлексії (хоча власне поняття рефлексії значно ширше).

Оскільки професійна педагогічна підготовка майбутніх фахівців передбачає не тільки набуття теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, але й розвиток механізмів рефлексії в процесі вирішення навчальних завдань професійного спрямування, то в цьому плані важливою ланкою виступає педагогічна практика, як природне діяльнісне й рефлексивне середовище - професійний співбуттєвий простір взаємодії викладачів, студентів і вихователів дошкільних освітніх закладів, учителів початкової школи, що дозволяє вирішувати професійні завдання в режимі реальної педагогічної діяльності. Слід зазначити, що в науковій літературі представлені різні точки зору на зміст діяльності студентів на практиці, зокрема – психологічна. Так, А. Вербицький [3], позицію якого ми поділяємо, розглядає виробничу практику як варіант навчально-професійної діяльності й логічне продовження власне навчальної діяльності – академічні заняття та квазіпрофесійної діяльності (ділові ігри та інші інтерактивні форми взаємодії). О. Абдулліна й Н. Загрязкіна [1] вважають, що діяльність майбутніх педагогів під час проходження практики повністю адекватна змісту й структурі професійної діяльності.

На нашу думку, найсуттєвішою характеристикою виробничої практики є те, що вона виступає як простір, у якому відбувається інтеграція набутих теоретичних знань і засвоєних в ігровому моделюванні алгоритмів професійної діяльності, а також становлення нової позиції студента – суб'єкта професійної діяльності. Організація педагогічної практики створює умови для реалізації концептуальних моделей професійної діяльності, які студенти розробили на теоретичному етапі навчання, визначення меж своїх можливостей, розвиток набутих смислів і цінностей, трансформацію ідеального професійного Я-образу в реальний.

Важливою організаційно-педагогічною умовою практики стає відвідування занять як студентів, так і провідних фахівців дошкільного освітнього закладу та початкової школи усім складом групи практикантів із наступним їх аналізом. Таким чином, рефлексивний аналіз занять набуває рис професійної експертизи й демонстрації зразків розуміння, мислення, рефлексії і практичної дії. Причому предметом аналізу в процесі педагогічної практики ставали, перш за все, не досягнуті результати діяльності, а виявлена компетентність у вирішенні професійного завдання (діагностичне цілеполягання, доцільність відбору змісту, форм, методів і засобів взаємодії тощо), що сприяло усвідомленню отриманого досвіду, корекції і подальшому розвитку визначених моделей-еталонів професійної діяльності.

Порівняння результатів педагогічної практики студентів контрольної та експериментальної групи за кількісними параметрами (підсумкова оцінка) показало, що 85,4 % студентів експериментальної

групи отримали оцінку “відмінно” й 14,6 % - “добре”. У той час як для контрольної групи аналогічні показники були більш низькими: 65,2 % студентів отримали оцінку “відмінно”, 31,4 % - “добре”, а 3,4 % виявили задовільний результат. Але значно вагомішими, на наш погляд, стали якісні характеристики, які проявилися в сформованій суб’єктній позиції студентів, позитивній мотивації подальшої професійної діяльності, розвиненій рефлексії, що в цілому відбиває достатньо високий рівень сформованості професійного мислення й, відповідно, професійної свідомості в більшості студентів експериментальної групи – проблемно-задачний (близько 70 %) і становленні суб’єктного рівня (близько 14 %).

Спираючись на викладене вище, зауважимо, що потреба особистості в самопізнанні, самоусвідомленні, самоствердженні, яка стає провідною в юнацькому віці, може бути реалізована особистістю лише до деякої міри. Адже, людська самосвідомість не відображає всього, що існує в ній, і часто не виділяє того, що могло б оптимізувати діяльність людини. “Розуміти себе можна в різній мірі: чого я в собі не помічаю, те для мене не існує, і, звичайно, не буде мною висловлене”, - зазначав О.О.Потебня. Звідси виходить необхідність культивування рефлексивної діяльності студентів, вирішення завдання організації ефективних форм та умов цієї роботи й під час аудиторного навчання.

Одна з таких умов визначена О. Леонтьєвим. Для того, щоб зміст, який сприймається, був усвідомлений, необхідно, щоб він зайняв у свідомості суб’єкта “структурне місце предмета безпосередньої цілі його дій”, і, таким чином, вступив би у відповідне відношення до мотиву цієї діяльності [5]. Тобто, йдеться про створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності, спонукання особистості до “дослідження” власного “Я” (на основі самоприйняття та самоствердження), як суб’єкта діяльності, різними методами і в різних видах діяльності - спілкування, навчання, елементи професійно-педагогічної діяльності. Отже, цілеспрямований розвиток мотивації забезпечуватиме активність майбутніх фахівців у процесі професійно-особистісного розвитку.

Однією з провідних умов розвитку здатності до рефлексії ми вважаємо створення відповідного рефлексивного середовища, під яким розуміємо, спираючись на дослідження С. Семенова й І. Степанова [8], комплекс умов для тривалої взаємодії суб’єктів та набору специфічних форм взаємодії, де можливі самореалізація суб’єктів, взаємообмін засобами, рефлексія себе та інших. Цілком очевидно, що об’єктивно задане рефлексивне середовище у вигляді включених у нього носіїв стихійної та організованої рефлексії, методу проблемної ситуації містить у собі можливість оволодіння ним як внутрішнім рефлексивним механізмом творчості кожного учасника. В якості суб’єктивного рефлексивного середовища кожного студента на занятті виступають однокласники.

Створення рефлексивного середовища, як провідна умова, вже до певної міри включає в себе ще й супроводжувальну, внутрішню

умову - свідоме, активне оволодіння, внутрішнє прийняття прийомів рефлексивної діяльності (на відміну від навчуваності на основі наслідування, копіювання), адже воно передбачає не тільки демонстрацію еталонів рефлексивної поведінки, а й взаємообмін рефлексивним досвідом учасників і тренера, спільний пошук ефективних способів взаємодії. Крім того, для реалізації цієї умови повинні бути використані не тільки засоби інтерактивного навчання, а й методи рефлексивного аналізу в навчальній та професійно-педагогічній діяльності (педпрактика студентів): аналіз діяльності навчання й учіння (тобто з позицій вчителя та учня), спілкування (мотиви, цілі, засоби), аналіз змістів власної свідомості, аналіз міжособистісних стосунків, аналіз ставлення до учнів та ставлення учнів до себе. Рефлексія – специфічна активна діяльність мислення й самосвідомості особистості, результатом якої є усвідомлення (створення нових) змістів щодо діяльності, себе самого та партнерів по взаємодії. Крім того, рефлексія є невід’ємною властивістю практичного мислення педагога, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій діяльності. Отже, без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби “розсипаними” в свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань дозволяє вчителю стати компетентним у своїй справі.

Тому зрозуміло, що розвиток рефлексії буде ефективним тільки в умовах активної діяльності суб’єкта, а забезпечити таку активність можливо завдяки високому рівню проблемності діяльності, мислення в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, як відбиття контекстного навчання, оскільки традиційні форми та методи викладання у ВНЗ (лекція, розповідь, бесіда тощо) більшою мірою звернені до інтелектуальних компонентів особистості й формують у майбутніх педагогів в основному очікувану “знаннєву” поведінку, раціональні (відсторонені від суб’єкта) знання. Противагою до них мають стати рефлексивні знання, що пройшли через особистий досвід суб’єкта – досвід власної поведінки й переживань, виборів та рішень. Саме такі знання є найбільш дієвими. Очевидно, що для набуття майбутніми вчителями таких знань необхідна організація специфічних видів діяльності при відповідному ставленні до можливості її виконання та результатів.

Отже, основними умовами розвитку здатності до рефлексії майбутніх педагогів виступають: засвоєння студентами категоріального апарату професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє їм піднятися на рівень теоретичного узагальнення; створення мотиваційної основи рефлексивної діяльності; створення відповідного рефлексивного середовища, яке забезпечує високий рівень проблемності діяльності,

мислення й містить рефлексивні еталони. Це дає можливість свідомого, активного оволодіння, внутрішнього прийняття прийомів рефлексивної діяльності й формування умінь у майбутніх педагогів вирішувати професійні завдання на рефлексивній основі.

Література:

1. **Абдуллина О. А.** Педагогическая практика студентов : учеб. пособие / О. Абдуллина, Н. Загряжкіна. - М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. **Бодалев А. А.** Личность и общение / А. Бодалев. - М. : Просвещение, 1983. – 272 с.
3. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
4. **Ковалев Б. П.** Представления педагогов о понимании их учащимися ПТУ : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд психол. наук : 19.00.07 / Б. Ковалев. - Минск, 1984. – 23 с.
5. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Леонтьев - М. : Педагогика, 1983. - Т. I. – 392 с. - С. 360 – 369.
6. **Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат** / под ред. Ю. Н. Кулюткіна, Г. С. Сухобской. - М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
7. **Пов'якель Н. І.** Професійна рефлексія психолога-практика / Н. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 6. – 7. – С. 3 – 6.
8. **Семенов И. Н.** Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Семенов, С. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. - № 2. - С. 39 – 42.

Сущенко О. Г. Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов в процессе специальной подготовки.

У пропонованій статті висвітлюється актуальність і значущість формування педагогічної рефлексії, розкриваються умови її становлення й розвитку в контексті фахової підготовки на основі інтерактивного рефлексивного навчання.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, професійне становлення особистості, педагогічна практика, рефлексивне середовище.

Сущенко О. Г. Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов в процессе специальной подготовки.

В предлагаемой статье отражается актуальность и значимость формирования педагогической рефлексии, раскрываются условия ее становления и развития в контексте профессиональной подготовки на основе интерактивного рефлексивного обучения.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, профессиональное становление личности, педагогическая практика, рефлексивная среда.

Sushenko O. G. The development of professional reflection of future teachers in the process of professional preparation.

In the offered article the actuality and meaningfulness forming of pedagogical reflection is reflected, the terms of its becoming and development is opened up in the context of professional preparation on the basis of the interactive reflection teaching.

Key words: pedagogical reflection, professional becoming of personality, pedagogical practice, reflection environment.

УДК 378.013

О. В. Тараріна

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Урахування змісту філософії освіти є важливою та актуальною умовою ефективності моделювання та конструювання навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Питання методології залишається у науковій сучасній літературі досить складним, адже не існує конкретних алгоритмів дослідження основних положень певної проблеми. У нашій роботі ми виходимо з того, що методологія це – це вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної й практичної діяльності людини (В. Буряк, В. Лозова, М. Скаткін та ін.), а методологія педагогіки – це вчення про педагогічні знання, процеси його здобування, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення педагогічної системи (В. Загвязинський).

У наш час поширеною залишається точка зору Е. Г. Юдіна на структуру методологічних засад науки, який визначає 4 рівня методології – філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та рівень конкретного дослідження [9, с. 392].

Вищий рівень – філософська методологія, компонентами якої є філософські категорії (“суб’єкт”, “об’єкт”, “система”, “елемент”, “структура” тощо), закони (заперечення, єдності і боротьби протилежностей), принципи (єдності теорії і практики, багатобічного розгляду складних об’єктів, сходження від абстрактного до конкретного).

Зміст першого, філософського рівня, складають основні категорії діалектики, закони діалектичного матеріалізму, філософії нестабільності й загальні принципи пізнання. Визначальними для нашого дослідження виявилися категорії діалектики: сутність і явище, необхідне, загальне та особливе. Діалектика співвідношення явища та сутності розкривається у

декількох планах, найбільш значущими з яких будуть взаємодія (рух) систем, розвиток систем, пізнання систем [1].

У нашій роботі це положення знаходить практичну реалізацію у необхідності розглядати демократичну культуру як систему, дослідити її розвиток та виявити сутність.

Сутність одна, а явищ багато. На цій же основі явище у своїй сукупності багатше за сутність (хоча сутність явно глибше будь якого із своїх проявів, глибше всього комплексу своїх проявів). “У явищі, окрім необхідного, загального та особливого, існує декілька випадкових”, індивідуальних, тимчасових моментів. У тому розумінні, що об’єм якостей явищ багатше сутності, але в розумінні глибини сутність багатша за явище” [4, с. 11 – 12].

Таким чином, система компонентів (модель) демократичної культури буде розглядатися нами як сутність, а прояви демократичної культури будуть розумітися нами як явища:

- Необхідного, де демократична культура розуміється нами як реалізований сутнісний потенціал людини;
- Загального, де демократична культура виявляється соціально зумовлений рівень розвитку особистості в сфері суспільного життя;
- Особливого, демократична культура у специфіці своїх проявів під впливом різних особливостей (вікових, соціальних, організаційних та ін.);
- Індивідуального, як специфіка прояву демократичної культури окремої особистості.

Явище проявляє тільки одну із сторін сутності та ніколи повністю не співпадає зі своєю сутністю. У свою чергу сутність ніколи повністю не співпадає із своїм явищем, не взятим окремо, не у сукупності [1, с. 608]. Отже алгоритм організації нашого дослідження буде, згідно цього положення, мати наступний гіпотетичний вектор: дослідження сутності демократичної культури, побудова її моделі розгортатиметься у процесі дослідження явищ у яких демократична культура набуває своєї практичної реалізації.

На основі виявлення закономірностей процесу формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті, ми зможемо сформулювати систему принципів, визначити умови ефективності та розробити модель формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті. У процесі її експериментальної перевірки, завдяки узагальненню отриманих емпіричних даних, зможемо уточнити основні положення концепції дослідження, його теоретичні засади та модельні уявлення.

У якості методологічного, ми використовували положення філософії нестабільності про необхідність вивчення тенденцій розвитку соціальних явищ. Як відомо, матеріальні об’єкти тяжіють до стабільності, а соціальні явища до хаосу. Тому, за філософією

нестабільності, вивчення тенденцій розвитку соціального явища дозволяє спрямовувати людську діяльність відповідно до цих тенденцій і таким чином підвищити ймовірність досягнення мети того чи іншого процесу [5, с. 327].

Використання цього положення у нашому дослідженні передбачає вивчення тенденцій демократично-орієнтованого навчально-виховного процесу в університеті для урахування цих тенденцій під час створення моделі демократичної культури особистості та створення системи її формування в студентському середовищі.

Урахування низки законів діалектичного матеріалізму дозволить отримати позитивні результати розв'язання проблеми нашого дослідження, а саме:

– єдності та боротьби протилежностей (виявити зовнішні та внутрішні суперечності, характерні для проблеми формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті; розробити, обґрунтувати й експериментально апробувати комплекс заходів, спрямованих на їх подолання);

– переходу кількості в якість (формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті буде оцінюватися нами як інтегральне особистісне утворення, що є діалектичною єдністю структурних компонентів і виявляється, залежно від кількісних характеристик окремих складників, на рівнях: високому, середньому та низькому).

У відповідності до вихідних положень теорії пізнання, а саме принципів єдності теорії та практики, конкретно-історичного підходу до проблеми, що досліджується, єдності історичного і логічного, комплексного підходу нами буде передбачено всебічне теоретичне та експериментальне вивчення предмету дослідження в його історичному та логічному розвитку.

Таким чином, до першого – *філософського* – рівня методології дослідження ми віднесли фундаментальні принципи пізнання і закони діалектичного матеріалізму, у яких наголошується на визнанні матерії єдиною основою світу, розгляді свідомості як властивості високоорганізованої форми матерії, завдяки якій відбувається відображення в мозку людини об'єктивної реальності. Діалектичний матеріалізм постає для нас основою теоретико-методологічного осмислення процесу формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті, виявлення його закономірностей і принципів.

Філософські категорії, закони і принципи відображено в сукупності підходів, які становлять другий рівень методології – *загальнонауковий*. До нього належать загальнотеоретичні підходи, що є визначальними засадами певного кола наукових галузей. Серед підходів першочергово варто виокремити системний, діяльнісний, культурологічний та факторний підходи.

У другій половині ХХ ст. сталася зміна стилю наукового мислення – з аналітичного на системний, що було викликано потребою дослідження складних систем. Зокрема, прикладом складної системи в педагогіці є педагогічна система, до складу якої входять колективи людей (студентів, викладачів), а також цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності. У даній роботі ми спираємося на системний підхід у педагогічному дослідженні, який пропонує академік Н. В. Кузьміна. А саме – умови планування педагогічних дій 1) обрати критерій ефективності оцінювання кожної дії, у нашому дослідженні – визначення критерію ефективності форм та методів дослідження актуального рівня сформованості демократичної культури студентської молоді та визначення критеріїв сформованості демократичної культури студентської молоді на різних рівнях; 2) розглянути перелік дій, з яких повинні бути обрані найефективніші, у дослідженні – створення алгоритмів констатуючого та формуючого експериментів, їх аналіз; 3) урахування впливу сторонніх обставин, в дисертації – врахування стихійного впливу зовнішніх факторів та соціального на процес формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті; 4) врахування свідомого чи несвідомого опору, що здійснюють студенти стосовно дій педагога, в нашому дослідженні не використовуватиметься [3, с. 23].

Системний підхід є саме тим аспектом дослідження, який передбачає розгляд об'єкта як складного, багатогранного та багатоякісного явища, що складається з елементів, зв'язки між якими утворюють його відносно незмінну структуру та забезпечують цілісність. Водночас ця система безперервно рухається і є автономною по відношенню до оточуючого середовища. Таким чином, узагальнюючи основні позиції, системний аналіз можна визначити як сукупність методів і прийомів дослідження та конструювання цілісних (складних) об'єктів.

У нашому дослідженні системний підхід, як значущий методологічний напрям пізнання системних об'єктів, виявився для нас методологічною базою розробки програми теоретико-експериментального дослідження, визначення особливостей організації науково-дослідної роботи на окремих етапах.

Діяльнісний підхід дозволяє стверджувати, що системоутворюючим фактором методології як цілісного утворення є діяльність [2, с. 925].

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є принципи:

1. Єдності свідомості та діяльності. У нашому дослідженні це положення відобразатиметься в тому, що при врахуванні сутності демократичної культури ми, з одного боку будемо враховувати сутність демократії, а з іншого – розуміння сутності та структури особистості та шляхів її формування.

2. Інтеріоризації-екстеріоризації. Ці принципи лягли в основу побудови концептуальних засад визначення внутрішніх та зовнішніх факторів, що чинитимуть вплив на формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

Аналізуючи значущість культурологічного підходу, ми спираємося на наукові погляди відомого російського культуролога Л. Н. Когана, який виділяє два блоки в системі культури: субстанціональний і функціональний. Субстанціональний блок включає цінності культури, тобто речі і твори, що опредмечують культуру даної епохи, а також норми культури і вимоги, які пред'являються до кожного члена суспільства. Сюди ж входять норми права, моралі, релігії, норми повсякденної поведінки та спілкування людей (етикет). Субстанціональний блок складає основу культури. У нашому дослідженні цей блок буде представлений гносеологічним, емоційно-аксіологічним компонентами демократичної культури особистості.

Факторний підхід передбачає обґрунтування факторів, які впливають на досліджуваний процес. У нашому випадку такими є зовнішні (виділені на основі основних компонентів освітнього середовища):

- управління ВНЗ: наявність системи зворотного зв'язку в системі “ВНЗ – студент”, моніторингові опитування студентів, наявність системи захисту студентів від впливу негативних соціальних факторів;

- зміст та можливості навчально-виховного процесу: гнучка система організації навчального процесу (можливість приймати рішення стосовно свого навчання у ВНЗ), наявність умов академічної мобільності (можливість обирати зміст навчання), виховання у ВНЗ у дусі поваги прав людини;

- матеріальна база ВНЗ: наявність достатньої матеріальної бази ВНЗ, наявність розвиненого інформаційного мікросередовища ВНЗ (сайти, газети, молодіжні рухи);

- студентське самоврядування; наявність реальних прав в органів студентського самоврядування та кола питань для самостійного вирішення у ВНЗ, наявність каналів передачі вимог студентів у системі самоврядування;

- взаємодія в системі “викладач – студент”: висока компетентність викладачів з питань демократії у стосунках зі студентами, захищеність студентів від порушення їх прав.

Та внутрішні фактори (виділені на основі піраміди основних потреб людину А. Маслоу):

- (фізіологічні): наявність рівня здоров'я достатнього для повноцінного навчання;

- безпека, захищеність: поінформованість та компетентність з питань демократії та усвідомлення можливості впливати на навчальний процес;

– співпричастність: інтерес до проблем демократії, наявність звички до діалогу;

– повага, гідність, самоповага: наявність потреби у демократичній освіті, готовність до демократичних стосунків з викладачами;

– самоактуалізація, потреба у свободі: усвідомлення демократичних цінностей, прагнення до саморозвитку.

Особливістю факторного підходу є те, що недостатньо лише виявити протиріччя, необхідно виробити засоби для їх подолання чи зменшення рівня їх дії. Даний підхід було використано при створенні теоретичної моделі структури демократичної культури особистості студента та окресленні готовності як результату формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

До третього рівня методології педагогіки – рівня *конкретної наукової методології* – ми віднесли інтернаукові знання всього комплексу наук про людину з питань формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті: загальної психології, педагогіки, соціології, політології, психології праці, психології творчості, соціології, філософії тощо, що знайшло своє відображення у розроблених тренінгах, семінарах, наскрізній програмі формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті. Зміст третього рівня презентовано в інтернаукові підходи, що є концептуальними основами розв'язання проблеми нашого дослідження [7].

Провідним підходом цього рівня для нашого дослідження є теорія критичного мислення, розроблена О. В. Тяглом та Т. С. Воропаєм. Згідно цієї теорії автори зазначають наступні важливі для нашого дослідження положення:

– критичне мислення – особливий вид мислення, що має за ціль оцінку ідеї (найбільш змістовно ідея знаходить своє практичне втілення в емоційно-аксіологічному компоненті моделі демократичної культури особистості). Критичне мислення можна розуміти як систематичну оцінку аргументів, засновану на чітких раціональних критеріях [6, с. 239];

– критичне мислення є інструментом та продуктом демократизації менталітету “пост-радянської людини” [6, с. 2];

– критичне мислення є не тільки слідством демократичного образу життя, але й фактором його формування. Критичне мислення є частиною загальної підготовки громадян до життя у лояльному демократичному суспільстві. Ми будемо спиратися на положення, що рівень демократичної культури є соціально зумовленим. У нашому дослідженні ми допускаємо, що у взаємодії в межах “особистість – суспільство” діє закон соціальної релевантності: демократична культура особистості та суспільства взаємовизначають одна одну [6, с. 10];

– здатність студентів критично та конструктивно включатися до обміну ідей, в особливості під час дискусії між собою та у спілкуванні з викладачем є одним з базових умінь, якими повинен оволодіти студент за час навчання у ВНЗ [6, с. 321];

У дослідженні знаходить практичну реалізацію й праксиологічний компонент моделі демократичної культури особистості;

– необхідність поєднання найкращих традицій та досягнень національної системи освіти із прогресивними ідеями впровадження системи “мислення найвищого рівня” до практики національної освіти. Тобто впровадження елементів критичного мислення до змісту деяких вузівських дисциплін буде сприяти ефективному рівню засвоєння цих дисциплін [6, с. 248].

Про необхідність формування здатності до критичного мислення активно наголошують і сучасні науковці. Так О. В. Кендюхов у своїй статті стверджує, що: “...однією з тенденцій сучасного українського суспільства є втрата критичних здібностей та надлишкова легковірність, що в свою чергу призводить до загальнонаціонального безглуздя” [8]. На думку автора, результатом такого процесу є формування “імітаційної форми демократії”, де людина добровільно відмовляється від своїх прав та свобод, формуючи свій світогляд тільки на основі споживацьких бажань, які в свою чергу активно пропагандують ЗМІ. В нашому дослідженні ми будемо спиратися на твердження А. В. Тягла, Т. С. Воропая, О. В. Кендюхова про значущість критичного мислення для усіх учасників навчально-виховного процесу університету в процесі формування демократичної культури особистості.

Четвертий рівень – *технологічний* – інтегрує підходи, що є значущими для розв’язання проблеми нашого дослідження – формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті – системний, синергетичний, суб’єкт-діяльнісний, аксіологічний та ресурсно-контекстний підходи. Вони розглядалися нами як методологічні засади розробки та обґрунтування технологічної карти реалізації моделі формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

Отже, компонентами методологічних рівнів дослідження визначено: загальні закони філософії, зокрема теорії пізнання; закони логіки, закономірності психології; закони і закономірності педагогіки; методи дослідження; вчення класиків педагогіки. Зазначені рівні методології, у контексті нашого дослідження, утворюють систему, в межах якої наявна певна супідрядність, причому філософський рівень є змістовою основою будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності.

Для реалізації мети дослідження в якості головного метода було визначено моделювання. Процедура його використання передбачала побудову спочатку концептуальної моделі, яка відбиває реальний стан формування демократичної культури студентської молоді у навчально-

виховному процесі в університеті, та моделі, яка відбиває бажаний стан цього питання. Реалізація ідеальної моделі у дослідній роботі обумовлює появу концептуальної моделі нового більш досконалого рівня.

Окремих коментарів потребує використання дослідної роботи для реалізації завдань дослідження. Повне запровадження змодельованої системи формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті потребує:

- визначити ступінь дослідження проблеми формування демократичної культури студентської молоді;
- розкрити сутність та структуру демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.
- теоретично обґрунтувати шляхи та засоби формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті;
- визначити умови, механізми та фактори формування демократичної культури студентської молоді;
- експериментально перевірити шляхи, а також засоби формування демократичної культури студентської молоді.

Таким чином, кожний із описаних вище методологічних підходів та технологій дослідження дозволяє з'ясувати ту чи іншу об'єктивно існуючу особливість педагогічних явищ або досліджень, тому закладені в них точки зору мають бути враховані при розробці системи формування демократичної культури студентської молоді у навчально – виховному процесі в університеті технології організації навчального процесу.

Методологічні підходи до аналізу предмета дослідження полягають у:

- використанні положень філософії нестабільності, що дозволило визначити спрямованість наукового пошуку на вивчення та забезпечення реалізації тенденцій формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті;
- алгоритм організації нашого дослідження згідно засад діалектичного матеріалізму буде мати наступний гіпотетичний вектор: дослідження сутності демократичної культури, побудова її моделі розгортатиметься у процесі дослідження явищ у яких демократична культура набуває своєї практичної ;
- використанні теорії пізнання, що дозволило нам визначити головну вимогу для розробки системи методів дослідження, яка полягала у необхідності забезпечення єдності емпіричних та теоретичних процедур наукового пошуку;
- використанні системного підходу, діалектичного методу, що дозволило забезпечити цілісний розгляд моделі формування демократичної культури студентської молоді у навчально – виховному процесі в університеті, змодельовати систему процедур та операцій, які

охоплюють усі основні організаційні завдання навчально-виховного процесу;

– головні принципи діяльнісного підходу в основу побудови концептуальних засад визначення внутрішніх та зовнішніх факторів, що чинитимуть вплив на формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

– культурологічний підхід дозволив визначити загальну логіку та етапи конструювання авторської моделі формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті;

– факторний підхід передбачає обґрунтування факторів, які впливають на досліджуваний процес формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі університету;

– використання теорії критичного мислення, що обґрунтовує необхідність формування певних навичок діалогічної взаємодії та критичної оцінки явищ усіма учасниками навчально-виховного процесу;

– використання положень теорії моделювання, що дозволило визначити та реалізувати процедуру створення науково обґрунтованої моделі формування демократичної культури студентської молоді у навчально-виховному процесі в університеті.

Література:

- 1. Алексеев П. В.** Философия : учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. – 608 с. **2. Бабайцев А. Ю.** СМД-методология. Новейший философский словарь / А. Ю. Бабайцев ; под ред А. А. Грицанова. – изд-е 2-е, перераб. и доп. – Минск : Интерпрессервис, 2001. – 1279 с. **3. Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности. – М., 1970. – С. 23. **4. Никитин Е. П.** Сущность и явление. Категории “сущность” и “явление” и методология научного исследования. – М., 1961. – С. 11 – 12. **5. Пригожин И. Р.** От существующего к возникающему / И. Р. Пригожин. – М. : Наука, 1985. – 327 с. **6. Тягло А. В.** Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – С. 2, 10, 231, 239, 248. **7. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності.** Режим доступу : <http://referatu.net.ua/referats/7569/164970/?page=3>. **8. Кендюхов А.** Общество потребления как национальная трагедия Украины // Зеркало недели. Украина. – 2011. – №1. – 14 января. – Режим доступу : <http://www.zn.ua/newspaper/articles/73290>. **9. Юдин Э. Г.** Системный поход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

Тараріна О. В. Методологічні засади дослідження проблеми формування демократичної культури.

У статті розриваються основні методологічні положення дослідження демократичної культури особистості студента у навчально-виховному процесі університету.

Ключові слова: методологія дослідження, рівні методології, методологічне обґрунтування моделі демократичної культури.

Тарарина Е. В. Методологические основы исследования проблемы формирования демократической культуры.

В статье раскрываются основные методологические положения исследования демократической культуры личности студента в учебно-воспитательном процессе университета.

Ключевые слова: методология исследования, уровни методологии, методологическое обоснование модели демократической культуры.

Tararina E. V. Methodological bases of democratic culture research.

The basic methodological principles of a democratic culture of the student personality in University educational process are described in the article.

Key words: research methodology, methodology levels, methodological basis of democratic culture model.

УДК 378.147.88

Л. З. Тархан

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда педагога можно правильно оценить лишь определив уровень творческого отношения к своей деятельности. И это в полной мере относится к инженеру-педагогу. Инженер-педагог занимает по своим функциям промежуточное положение между инженером и педагогом, поскольку он одновременно решает и теоретическую, и практическую подготовку учащихся для производства. Ему необходимо иметь и инженерные знания, и владеть умениями и навыками, свойственными работнику профессионально-технического училища, и его функциями в этой отрасли. Это еще раз подтверждает, что подготовку инженера-педагога можно представить как синтез

теоретической и практической подготовки специалиста. Поэтому студент инженерно-педагогического вуза, факультета овладевает не только знаниями и умениями, которыми предусмотрено овладеть учащимся ПТЗО, но и знаниями и умениями, которые получают студенты технологического вуза, при этом дидактическая деятельность отображает высокий уровень его профессиональной компетентности.

Анализ научных исследований и публикаций показал, что вопросы выбора содержания подготовки специалистов профессионального образования неоднократно обсуждались в педагогике и дидактике многими учеными (Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. С. Леднев, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин и др.).

По концепции В. С. Леднева, которая получила широкое распространение в исследованиях учеников и последователей ученого, в разработке содержания профессиональной подготовки инженеров-педагогов, имеющей отражение в программах, набор учебных курсов профессиональной подготовки формируется на основе двух факторов: структуры объекта изучения деятельности (отрасли) и структуры деятельности [1].

Отметим еще раз, что никакая другая профессия не требует от специалистов такой многоплановой подготовки и сочетания разносторонних качеств, как инженерно-педагогическая. В личности инженера-педагога сочетаются технологические, проектно-конструкторские и организаторские способности; способности оратора и аналитика, инженера и психолога. Инженер-педагог – это не только высококомпетентный специалист в своей технической отрасли, но и специалист, владеющий литературным устным и письменным языком, коммуникационные способности которого позволяют общаться с людьми и оказывать на них влияние. Такие способности развиваются и формируются у студентов на протяжении всего периода обучения и не только в стенах вуза.

Как любая деятельность, профессиональная деятельность специалиста инженера-педагога воспринимается как структура деятельности. Поэтому анализ разных видов профессиональной деятельности показал наличие одинаковых компонентов – операционных функций: дидактических, проектировочных, технологических, управленческих, организационных, исследовательских, которые представляют функциональную структуру любой деятельности.

Цель данной статьи заключается в попытке ответить на вопросы: Каким же образом проявляются компоненты дидактической деятельности у студентов? В какой среде? При каких условиях? В каком виде?

Проекцией основной деятельности преподавателя специальных дисциплин является учебная деятельность студентов. Особенностью деятельности преподавателя специальных дисциплин является ее строгая

професійна спрямованість. Іншими словами, кожне педагогічне діяння викладача і навчаних в межах професійного навчання (незалежно від змісту вивчаємого матеріалу) завжди спрямовано на рішення певної стратегічної задачі – формування особистості, володіння професією і готової на високому професійному рівні виконувати певні види діяльності, обумовлені розподілом праці певної спеціальності [2, с. 70].

Інженер-педагог в своїй діяльності аналізує, вибирає і структурує науково-технічну інформацію і навчальний матеріал, діагностує можливі пізнавальні ускладнення навчаних, проектує і створює проблемно-задачі ситуації, конструює стратегічні і тактичні цілі навчання, властивості і вміння, забезпечуючі успішність навчання. Реалізація цього вимагає від інженера-педагога схильності ділитися своїми знаннями і вміннями, досвідом, здатності передавати їх іншим, логічно і діалогічно мислити, розсудити, доводити. Все вищеописане, як стверджує Е. Ф. Зеєр, можна об'єднати в одне синтетичне властивість – дидактичність [3, с. 58].

Дидактична компетентність студента інженерно-педагогічного вузу не може мати те саме проявлення, що і у зрілого інженера-педагога, володіємого професійним і життєвим досвідом. Процес формування і розвитку дидактичної компетентності інженера-педагога продовжується на протязі всієї професійної діяльності. Видімо, в дидактичній компетентності студента можуть присутувати лише основні елементи. Для визначення ж ефективності процесу формування дидактичної компетентності в професійному навчанні необхідно їх виявляти.

Діяльність студентів в процесі навчання вивчалась нами по декільком позиціям:

- рівень використання в навчальному процесі інноваційних технологій навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних;
- рівень мотивації до діяльності в період педагогічних практик, зокрема прагнення до самосовершенствования;
- зацікавленість в вивченні спеціального курсу “Дидактика професійного освіти” в змісті інженерно-педагогічного освіти;
- визначення умов досягнення найбільшого рівня ефективності формування дидактичної компетентності.

В процесі діагностування рівня використання студентом в навчальному процесі інноваційних технологій навчання, ми звертали увагу, що поняття “інновація” стосується до нових дидактичних підходів, змін в методах діяльності, які формують уявлення про компетентний підхід до організації

подготовки будущего квалифицированного работника. К таким аспектам мы относили: разработки оригинальных дидактических проектов, усовершенствованные технологии проведения занятий; учебные программы уроков для изучения тем профессиональных дисциплин, методические разработки к ним; оригинальные дидактические материалы (комплекс заданий, тестов, технологических карт, ИКТ, базы данных и тому подобное); авторские интерпретации отдельных тем учебной программы дисциплины.

Значительное внимание студентов направлялось к таким формам работы, как информационно-коммуникационные технологии, контроль качества обучения и управление учебным процессом, которые на наш взгляд содействуют формированию дидактической компетентности, а также на отдельные компетентностные формы самостоятельной работы.

Следует отметить, что именно самостоятельная познавательная деятельность, организованная на принципах системности, систематичности и преемственности способствовала обеспечению условий, когда каждый студент имеет возможность реализовать индивидуальные дидактические возможности, способности и быть наиболее эффективно задействованным в процессе учебы. Во внимание брались письменные самостоятельные работы, лабораторные и практические работы, отчеты по результатам практики, курсовые проекты, дидактические разделы в дипломных проектах, участие в научно-исследовательской работе студентов (НИРС).

Качественное отличие между студентами наблюдалось из-за внедрения инновационных направлений методов обучения – написания отчетов по результатам практики с выполнением дидактического задания, написание курсовых проектов, разработки дидактических разделов дипломных проектов с определением компетентностных результирующих единиц обучения.

Результирующие компетентностные единицы обучения (знания, умения, навыки, опыт и способности к деятельности) определяли уровень дидактической компетентности студента, в зависимости от показателей дидактической компетентности и методики их диагностирования (табл. 1), которая в свою очередь соотносилась с оцениванием по шкале ECTS.

Таблица 1.

Диагностирование дидактической компетентности студента

Показатели дидактической компетентности студента	Методики диагностирования дидактической компетентности
– знание обще- и профессионально-педагогических принципов выбора содержания образования будущих квалифицированных работников;	– анализ студентами педагогических ситуаций и решение педагогических задач; – наблюдения за обучающимися в

<ul style="list-style-type: none">– владение постановкой целей и задач обучения (опыт);– знание дидактических методов, приемов, средств и форм организации обучения (способность к деятельности);– умение обеспечить надежное понимание и усвоение интегративных знаний по различным формам обучения;– знание профессиональной терминологии (навыки).	<p>течение педагогической практики в ПТЗО;</p> <ul style="list-style-type: none">– итоговый тест для студентов, изучивших профессиональную педагогику, методiku профессионального обучения и спецкурс “Дидактика профессионального обучения”;– тест-бланк по самооценке и наблюдению на практике за проведением студентом различных форм занятий;– тестовый диктант на знание терминологии по окончанию изучения дисциплины, курса.
--	---

Диагностирование дидактической компетентности заключалось в определении функциональной дидактической грамотности студентов, которое вбирает совокупность дидактических знаний и умений относительно их применения в профессиональной педагогической деятельности (на педагогических практиках).

Для установления уровня дидактической компетентности проверялись умения студентов осуществлять отбор определенных форм, методов, соответствующих технологий обучения, которые являются целесообразными в конкретной учебной ситуации в период педагогических практик методом выходного тестирования.

Для оценивания деятельности студентов применялись показатели “вхождения” их в реальный учебный процесс: умение разрабатывать личные дидактические проекты различных типов и форм обучения; умение реализовать предложенные дидактические проекты обучения на практике; умение реализовать личные дидактические проекты на практике.

Одной из важных задач профессионально-практической подготовки становится обучение будущих инженеров-педагогов проектированию своей деятельности и тех образовательных процессов, которые он в перспективе призван организовывать.

Реализация дидактических проектов на педагогической практике в соответствии с требованиями профессионально-практической подготовки специалиста предусматривает формирование компетенций, составляющих основу дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов, содержание которых заключается в следующем:

- знание и умение выбора программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса;
- умение проведения учебных занятий на основе достижений в области методической, педагогической и психологической наук,

возрастной психологии, техники и технологии профильной (специальной) отрасли;

– навыки планирования и осуществления учебного процесса, ориентированного на личность учащегося, его мотивы, познавательные интересы, способности, профессиональная направленность;

– умение студентов организовывать самостоятельную деятельность учащихся образовательных учреждений, в том числе и проектную, включая в учебный процесс элементы технологии проблемного обучения;

– знание организации работы учащихся в учебных мастерских с использованием имеющегося оборудования и технических средств обучения;

– способность оценивать эффективность обучения учащихся предмету, учитывая усвоение ими творческих заданий, повышение познавательного интереса к предмету;

– умение осуществлять контроль и аттестацию достижений обучающихся.

Для объективной оценки дидактической деятельности студентов, сформированности их дидактической компетентности, нами разработан комплекс критериев, по которым можно судить о том, насколько будущий инженер-педагог подготовлен к педагогической деятельности, сознательному выполнению своих обязанностей, полноценному функционированию на поле профессионально-технического образования. Эти критерии характеризуют уровень исполнения студентами обучающей деятельности, уровень их вхождения в инновационную дидактическую деятельность (табл. 2).

Таблица 2.

Критерии сформированности дидактической компетентности

Показатели	Критерии сформированности дидактической компетентности студентов
Низкий (2)	Знания студента по вопросам обучения и воспитания в системе профессионального образования отличаются ограниченностью, фрагментарностью, допускает ошибки в постановке целей и задач обучения, не использует методы и приемы, свойственные профессиональной педагогике и методике, не владеет суммой знаний для их передачи, не обеспечивает их понимание и усвоение. Допускает ошибки при использовании проф терминологии, путается. Дидактические проекты не логичны, не структурированы, отсутствует новизна.

Средний (3)	Студент владеет отдельными знаниями об обучении и воспитании в системе проф. образования, допускает неточности в постановке целей и задач обучения, использует некоторые специальные методы, приемы в своей работе, недостаточно успешно передает знания по формам организации и средствам обучения, слабо обеспечивает достаточное их понимание и усвоение. Допускает неточности в использовании проф. терминологии. Дидактические проекты имеют замечания.
Достаточный (4)	Студент владеет системой знаний об обучении и воспитании в системе проф. образования, постановкой целей и задач обучения, использует в работе традиционные методы, приемы, умеет передать определенную сумму знаний по формам организации и средствам обучения, обеспечивает их достаточное понимание и усвоение. Владеет профессиональной терминологией. Грамотно выполняет дидактические проекты, не отличающиеся новизной, творчеством.
Высокий (5)	Студент владеет системой знаний об обучении и воспитании в системе проф. образования, постановкой целей и задач обучения, использует в работе специальные методы, приемы, умеет передать определенную сумму знаний по формам организации и средствам обучения, обеспечивает их надежное понимание и усвоение. Полностью владеет профессиональной терминологией. Успешно и грамотно выполняет дидактические проекты, отличающиеся новизной, творчеством.

Результативность педагогической деятельности и действенность предложенных подходов определялись на основе результатов тестирования как ведущего метода контроля, поскольку такой метод имеет ряд преимуществ, в частности дает возможность осуществить детализированную проверку большого количества учебного материала, не требует большого количества времени, информация легко обрабатывается. Кроме этого, также учитывалась результативность педагогической деятельности на основе оценок самостоятельных работ по спецкурсу и отчетов по педагогической практике.

Итак, на основе наших исследований и отзывов преподавателей педагогическую практику признали как основной метод формирования дидактической компетентности студентов, где главным образом в обучающей среде, в условиях учебного заведения проявляются компоненты дидактической деятельности у студентов.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в разработке серии проверочных работ включающих задания, которые дадут возможность диагностировать уровень дидактического, проектного мышления; умение студентов обосновывать собственную точку зрения, уровень умения трансформировать технические вопросы в учебные.

Литература:

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.
2. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебник для инж.-пед., препод. спецдисциплин системы проф.-тех. и высш. образ. / Е. Э. Коваленко. – Х. : ЧП “Штрих”, 2003. – 480 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Московский псих.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО “МОДЕК”, 2003. – 480 с.

Тархан Л. З. Дидактична діяльність майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійного навчання.

У статті розглядаються педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, діагностування її рівня, аспекти компетентнісного підходу в педагогічній діяльності студентів на педагогічній практиці.

Ключові слова: компетентність, діяльність, проект, інновація.

Тархан Л. З. Дидактическая деятельность будущих инженеров-педагогов в процессе профессионального обучения.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов, диагностирование ее уровня, аспекты компетентностного подхода в педагогической деятельности студентов на педагогической практике.

Ключевые слова: компетентность, деятельность, проект, новация.

Tarkhan L. Didactic activity for future engineers-teachers in the process of the vocational training.

The pedagogical terms of forming of didactic competence of future engineers-teachers, diagnostic ting of its level, are examined in the article, aspects of competence approach in pedagogical activity of students on pedagogical practice.

Key words: competence, activity, project, innovation.

УДК 378.05

Е. П. Ген

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛЕКЦИЙ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ “ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА”**

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема качества образования, которую невозможно решить без применения современных образовательных технологий, одной из которых является

технология Мультимедиа, представляющая особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеотрегменты, анимацию), обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном). Технологии Мультимедиа (ТМ) в системе образования – явление достаточно новое и до конца не изученное. В современных исследованиях отсутствует научное обоснование комплекса психолого-педагогических требований к мультимедийным лекциям педагогических дисциплин.

До настоящего времени отдельные аспекты проблемы изучения и использования ТМ в учебном процессе были отражены в следующих работах: использование технологий Мультимедиа в процессе подготовки учителя – И. И. Косенко, О. Г. Смолянинова, А. В. Тумалев, создание мультимедийных средств учебного назначения – И. В. Белицын, В. А. Касторнова, С. С. Кравцов, И. В. Манторова, О. В. Лобач, А. В. Осин; применение технологий Мультимедиа в обучении – Н. С. Анисимова, Ю. С. Браун, Н. В. Клемешева, Д. П. Муравлев, Г. М. Шампанер, О. В. Шлыкова. Несмотря на бесспорную ценность проведенных в этих направлениях исследований, следует отметить, что они не в полной мере решают комплекс задач по созданию и применению мультимедийных лекций. Наименее исследованными являются методические аспекты, учитывающие специфику преподавания “Профессиональной педагогики”. В настоящее время имеется ряд исследований (С. С. Великанова, Л. Х. Зайнутдинова, В. Ю. Лыскова, Е. В. Огородников, Л. В. Павлова, И. Р. Сташкевич, И. Ю. Сероусов и др.), подтверждающих активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся на практических и лабораторных занятиях программными и психолого-педагогическими возможностями электронных средств образовательного назначения [1].

Анализ научно-педагогических материалов по вопросам применения ТМ на лекционных занятиях показал, что в настоящее время основная дидактическая цель применения ТМ, как правило, сводится лишь к визуализации учебного материала и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на репродуктивном уровне. Практически не исследованы вопросы использования ТМ в лекционных курсах педагогических дисциплин в сочетании с активными методами обучения. Такое сочетание могло бы активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся и перевести ее на продуктивный уровень.

Анализ отечественных и зарубежных научных источников показал, что характерной (отличительной) особенностью технологий Мультимедиа по сравнению с традиционными в учебном процессе

является представление информации не только в виде текста, но и в виде образов (Л. Х. Зайнутдинова, В. А. Касторнова, С. Н. Поздняков, А. В. Осин, И. В. Роберт, М. А. Уайт, О. В. Шлыкова и др.), которые позволяют максимально сконцентрировать внимание обучающихся, способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации мультимедийных лекций и одновременно вести опорный конспект [2].

Целью статьи является обоснование теоретических основ компьютерного моделирования обучающих систем лекционного курса дисциплины “Профессиональная педагогика”, обеспечивающая активизацию учебно-познавательной деятельности на мультимедийных лекциях.

Благодаря одновременному воздействию на обучающегося аудиальной (звуковой) и визуальной (статической и динамической) информации мультимедийные обучающие системы обладают большим эмоциональным зарядом, способствуют развитию креативного потенциала обучаемых и обучающихся, созданию разнообразных и действенных форм и методов обучения, поэтому компьютерное моделирование может быть рассмотрено как перспектива обновления современной профессиональной школы [3].

Под руководством автора статьи в лаборатории мультимедийных образовательных технологий РВУЗ КИПУ разработан мультимедийный курс лекций по профессиональной педагогике для студентов инженерно-технологического факультета с использованием опорного конспекта и метода анализа ситуации применительно к профессии. Педагогическим условием применения мультимедийной лекции и опорного конспекта, который ведут студенты на лекциях-презентациях, является принцип биомодального предъявления учебной информации, когда речь-комментарий лектора должен быть минимизирован при фиксировании основных понятий лекции с экрана в тетрадь-конспект, в которой предусмотрены такие разделы: название лекции; основные теоретические и прикладные проблемы лекции; основные понятия; разделы для конспектирования и выполнения самостоятельных заданий; тематика творческих работ [4].

Применение опорных конспектов на мультимедийной лекции позволяет студенту одновременно получать новые знания и использовать их для решения конкретной проблемной задачи. Так при презентации мультимедийной лекции на тему “Профессиографический подход к формированию личности рабочего” студенты, в соответствии со своими специализациями, самостоятельно заполняют социально-экономические, производственные, санитарно-гигиенические характеристики профессий сварщика, фрезеровщика, токаря, водителя автомобиля, отбирают эффективные средства диагностики всех параметров, заложенных в профессиограмме.

При изучении темы “Ученическое самоуправление (УСУ) в профессионально-технических учебных заведениях” ставится несколько проблемных задач, которые студенты самостоятельно моделируют :

1. УСУ в учебно-трудовой деятельности.
2. УСУ в досуговой деятельности.
3. УСУ в общественной деятельности.
4. УСУ в бытовой деятельности.

В данном случае студенты инженерно-технологического факультета используют материал мультимедийной лекции, где обозначены основные этапы УСУ и свои опорные конспекты.

Экспериментальная проверка эффективности использования мультимедийных лекций и опорных конспектов в курсе “Профессиональная педагогика” была проведена в РВУЗ “Крымский инженерно-педагогический университет” с 2008 по 2011 гг. на кафедре “Профессиональная педагогика и инженерная графика” со студентами инженерно-технологического факультета. Эксперимент состоял из следующих этапов:

1. Организация педагогического эксперимента 2008-2009 гг.
2. Констатирующий этап педагогического эксперимента 2008-2009 гг.
3. Поисковый этап педагогического эксперимента 2008-2009 гг.
4. Обучающий этап педагогического эксперимента 2009-2011 гг.
5. Анализ результатов статистической обработки обучающего эксперимента 2009-2011 гг.

Исследование проводилось с целью выявления дидактических возможностей мультимедийных лекций и опорных конспектов, их влияния на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов инженерно-технологического факультета Крымского инженерно-педагогического университета.

В ходе исследования использовались методы анкетирования, опрос и статистическая обработка результатов анкетирования (расчет процентных соотношений, факторный анализ). В эксперименте приняли участие 86 студентов очного отделения инженерно-технологического факультета РВУЗ КИПУ специальностей: “Эксплуатация и ремонт автомобилей”, “Технология машиностроения”, “Технология сварочного оборудования”, “Охрана труда в машиностроении”.

В настоящей публикации нами представлены результаты исследования активизации учебной деятельности студентов при использовании мультимедийных лекций и опорных конспектов.

1. Активизация учебно-познавательной деятельности при помощи мультимедийных лекций курса “Профессиональная педагогика”.

Результаты опроса показали, что повышение уровня усвоения основных понятий лекционного материала и активизация учебно-познавательной деятельности студентов (9,8 %) происходит на мультимедийных лекциях, в которых материал подается хорошо

структурированным в виде таблиц, графиков с использованием анимации и спецэффектов.

2. Достижение оптимального уровня активизации психологических процессов студентов инженерно-технологического факультета (оперативная память, внимание) (8,7 %) происходят на мультимедийных лекциях отличающихся эмоциональностью в подаче учебного материала. Обязательное участие эмоций при организации учебного процесса с применением мультимедийных технологий обучения обеспечивает высокий уровень учебно-познавательной деятельности и определяется интервалом оптимального эмоционального возбуждения, который, в свою очередь, зависит от многих факторов: от сложности темы лекции, применяемых методов обучения, психофизиологических особенностей аудитории, а также от приемов эмоционального регулирования.

3. Обеспечение позитивного отношения к применению мультимедийных лекций (9,2 %) определяется возможностью усваивать учебный материал по профессиональной педагогике в индивидуальном темпе, возможность вернуться к непонятному или сложному материалу и проработать его еще раз.

Полученные результаты свидетельствуют об активизации учебно-познавательной деятельности студентов инженерно-технологического факультета посредством применения мультимедийных лекций и опорных конспектов при изучении курса “Профессиональная педагогика”.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения профессиональной педагогике может быть усилена за счет применения на лекционных занятиях мультимедийных лекций, разработка и использование которых будут осуществляться в соответствии с методическими основами создания и применения, включающими:

– комплекс дидактических, психологических и методических требований, учитывающих специфику обучения профессиональной педагогике;

– модель активизации учебно-познавательной деятельности программными и психолого-педагогическими возможностями мультимедийной обучающей системы лекционного курса;

– методы активизации учебно-познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях, основанные на синтезе методов проблемного обучения и компьютерного моделирования;

– структуру мультимедийной обучающей системы лекционного курса как форму отражения контента учебного материала, основных функций лекции Мультимедиа и ее дидактических компонентов.

Одновременное использование лекций-презентаций и опорных конспектов способствует закреплению новых знаний, практических навыков, развивает творческое мышление студентов, активизирует их самостоятельную работу.

Литература:

1. Семенова Н. Г. Возможности применения технологий мультимедиа на лекционных занятиях / Н. Г. Семенова // Традиции и педагогические новации в электротехническом образовании : материалы VII-й Междунар. науч.-метод. конф. – Астрахань, 2006. – С. 348 – 351.
2. Семенова Н. Г. Методы расчета линейных электрических цепей : мультимедийное : учеб. пособие / Н. Г. Семенова, С. В. Чернев // Компьютерные учебные программы и инновации. – М., 2006. – № 10. – С. 55.
3. Гусев В. В. Информационные технологии в образовательном процессе вуза : учеб. пособие / В. В. Гусев, П. И. Образцов, В. М. Щекотихин. – Орел : ВИПС, 1997. – 126 с.
4. Стародубцев В. А. Чтение лекций с применением аудиовизуальных средств и раздаточных материалов / В. А. Стародубцев, М. К. Медведева // Иновации в образовании. – 2009. – № 1. – С. 58 – 67.

Тен Є. П. Експериментальна перевірка ефективності використання мультимедійних лекцій з дисципліни “Професійна педагогіка”.

У статті розглядаються результати експериментальної перевірки ефективності використання мультимедійних технологій у викладанні професійної педагогіки.

Ключові слова: мультимедійні технології, комп’ютерне навчання, ефективні технології, викладання професійної педагогіки.

Тен Е. П. Экспериментальная проверка эффективности использования мультимедийных лекций по дисциплине “Профессиональная педагогика”.

В статье рассматриваются результаты экспериментальной проверки эффективности использования мультимедийных технологий в преподавании курса “Профессиональная педагогика”.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, компьютерное обучение, эффективные технологии, обучение профессиональной педагогике.

Ten E. P. Experimental Assessment of Effectiveness of Multimedia Lectures while Teaching Professional Pedagogy.

In the article considered results of the experimental checking effective using of multimedia technologies in teaching professional pedagogic.

Key words: multimedia technologies, computers education, effective original methods, teaching professional pedagogic.

УДК 377.015.311

Т. С. Ткачук

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ В ЖИТТЕВІЙ ФІЛОСОФІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається проблема виховання гуманістичних цінностей у життєвій філософії студентської молоді, як одного із основних суб'єктів планетарного суспільного розвитку в процесі навчання в коледжі, який є середовищем такого виховання.

Актуалізація проблеми формування гуманістичних цінностей студентської молоді визначається нагальними потребами суспільства щодо стрімкого та повноцінного включення студентської молоді в життя суспільства і держави через створення навчально-виховної системи вищих навчальних закладів, спрямованої на формування в неї гуманістичних цінностей, а відтак, об'єктивними потребами педагогічної науки і практики в роботу наукових знань про виховання студентів вищої школи, практичною необхідністю наукового осмислення напрямів, що відбуваються в системі виховання з урахуванням розвитку нової педагогічної і філософської парадигми з позиції сучасної методології, слабкою теоретичною розробленістю проблеми.

Причому, з огляду на те, що освіта формує не людину взагалі, а фактично громадянина в даному суспільстві і для даного суспільства, існує необхідність у створенні гармонічної виховної системи, спрямованої на формування громадської позиції студентів у конкретному навчальному закладі, орієнтованої на потреби конкретного регіону, суспільства і самої особистості в рамках єдиного навчально-виховного простору держави.

Особливо значущим діяльнісним орієнтиром у житті студентства, однією з основних складових життєвої філософії життя студентства є освіта. Серед цінностей освіти, пов'язаних з її функціями, вчені виділяють: професійні, гуманістичні, соціальні, культурні цінності. У межах предмету дослідження нас будуть цікавити гуманістичні цінності.

Установка на виховний характер освіти у вищій школі закріплена на законодавчому рівні в Законі України "Про освіту", де сказано: "Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами” [6].

На відміну від декларативного рівня, практична реалізація задач ціннісно-гуманістичного виховання супроводжується низкою труднощів об’єктивного і суб’єктивного характеру. Розглянемо найважливіші з них.

По-перше, це криза вищої освіти.

Аналіз численної вітчизняної та зарубіжної наукової літератури доводить, що сучасний період розвитку цивілізації позначений не тільки економічною, фінансовою, екологічною, соціальною й іншими видами криз, але ще й системною кризою освіти, у тому числі й вищої” [1, 8, 15].

Згідно з предметом нашого дослідження охарактеризуємо прояви кризи вищої школи передусім у парадигмальній (у зв’язку зі змінами знаннєвої парадигми на культуротворчу) і ціннісній (зміна ціннісних орієнтацій студентів у зв’язку зі змінами соціально-економічних реалій суспільства на більш прагматичні, меркантильні, кар’єрні та їх невідповідність системи гуманістичних ціннісних орієнтацій) площинах.

У сучасному світі філософія життя людини зводиться до вузької низки категорій, які включають: прагматизм, (пріоритет функціонально вигідної діяльності); усередненість способу життя, (схожість у людей мотивів і норм поведінки); утилітаризм, (бачення етичним всього, що має прагматичну корисність та укладається в соціальні правила “масової людини”). Між тим саме зараз спостерігається епоха переходу від техногенної цивілізації до антропогенної. І в цю епоху прийшло усвідомлення невідповідності сучасної просвітницької парадигми вимогам антропогенних реалій. В цих умовах навчально-виховні моделі, побудовані на ціннісних орієнтаціях особистості, де системоутворюючим елементом є успішність, мають головним своїм недоліком те, що саме гуманістичним, смисложиттєвим, духовно-моральним цінностям не відведено потрібного місця в структурі особистісних якостей.

У такій “духовній ситуації часу” виховання студентської молоді не може бути зведено до механічної передачі накопичених людством знань, культурного досвіду й традицій, воно повинно “відточувати совість так, щоб розчути вимоги, що містяться в кожній окремій ситуації” [16, с. 39].

Якщо використати аксіологічний підхід до з’ясування причин кризового стану у вищій освіті та проявів його у філософії життя студентів, то особливо очевидними є факт інтенсивного “розмивання” у свідомості студентів таких простих гуманістичних норм, як доброта, милосердя, порядність, ввічливість, відповідальність тощо.

На думку багатьох учених, перебудова вищої освіти пов’язана зі створенням такої моделі сучасної й майбутньої освіти, яка б інтегрувала в собі такі тенденції, як демократизація, інтелектуалізація, інформатизація, фундаменталізація, інтенсифікація, індивідуалізація, гуманітаризація, гуманізація, запровадження інновацій тощо [4, с. 5].

Звернемося безпосередньо до аналізу гуманістичних цінностей у системі ціннісних орієнтацій української студентської молоді.

Первинний аналіз стану дослідженості даної проблеми показав, що значна більшість робіт, присвячених питанням аксіологічних особливостей молоді страждає, на наш погляд, описовим характером, простою констатацією фактів, відсутністю логіки системного аналізу тощо.

У зв'язку з цим пропонуємо наступну логіку аналізу гуманістичних цінностей студентської молоді:

- фактори, що визначають гуманістичні цінності орієнтації студентства і межі динаміки;
- гуманістичні цінності в системі основних груп ціннісних орієнтацій сучасного українського студентства.

Тут ми враховуємо ті обставини, що гуманістичні цінності функціонують у соціумі, у відповідності з визначеними закономірностями у формі ціннісних орієнтацій і як би “вкрапляються” до їх основних груп.

До основних факторів, що визначають ціннісні орієнтації студентства і межі динаміки, ми відносимо наступне. По-перше, існує фундаментальна властивість, яка накладає специфічний відбиток на формування ціннісних орієнтацій студентства і характеризує його, як саму динамічну частину суспільства, що швидко реагує на будь-які зміни в його структурі. Зазначена властивість визначається в соціології як “граничність”. Сутність її в тому, що студентство, як соціальна група, вже звільнилось від абстрактного змісту дитинства, але ще не наповнилось конкретним змістом соціальних функцій зрілості. Воно, з одного боку, є предметом освітньої опіки держави і культурно-виховної турботи суспільства, а, з іншого боку, здатне приймати діяльну участь у суспільній практиці, економічному виробництві й політичній діяльності. Його ціннісні орієнтації пов'язані із середнім положенням студентства між пасивним об'єктом соціальної турботи і активним суб'єктом соціальної дії [9, с. 4].

По-друге, фундаментальність “пограничності” студентства і його ціннісних орієнтацій обумовлює, в свою чергу, потенційну динамічність ціннісних і гуманістичних орієнтацій студентської молоді.

Поняття динамічності цінностей студентської молоді в соціологічній і педагогічній теорії використовується не випадково. Сучасні студенти рухливі, швидко змінюють інтереси, схильності, активно реагують на соціальні зміни. В основі ціннісних орієнтацій студентства – осмислений вибір життєвого шляху, пов'язаний з інтелектуально-управлінською діяльністю в майбутньому.

По-третє, ціннісні орієнтації підлягають впливу девіантно-делінквентного фактору (В. Лісовський), який опосередковує асоціальні форми переоцінки попередніх цінностей і засвоєння нових через соціальну фрустрацію, кризу перехідного віку, докорінну зміну інфантильних

стереотипів, важку і хворобливу адаптацію до швидкозмінних умов соціального оточення, вимоги економічної самостійності і необхідності створювати, а потім утримувати сім'ю. Науковці зауважують щодо небезпеки виникнення різноманітних патологічних форм поведінки (алкоголізму, наркоманії, суїцидального синдрому тощо).

По-четверте, ціннісні орієнтації студентства знаходяться під сильним впливом якості академічної освіти. Академічна освіта складає ту культурну основу, в якій конденсується вся культурна пам'ять соціума, елементом якої є система ідеалів і цінностей народу. Тому студентство несе в собі історію соціального світу у виді сукупності теоретичних знань і перспектив його розвитку в якості потенціалу реалізації цих знань на практиці. Студентство безперервно несе реформаторський, інноваційний потенціал суспільства, являючи його найбільш динамічний зріз і осередок майбутніх перетворень [7].

Таким чином, аналіз факторів становлення і розвитку ціннісних орієнтацій студентства засвідчує, що базові цінності студентства, до яких належать і гуманістичні цінності, більш ніж в інших суспільних сферах підлягають сильній трансформації, що може зробити його заручником екстремальних суспільно-політичних та інших сил внаслідок зниженої соціальної відповідальності.

Науковці поділяють духовно-гуманістичні ціннісні орієнтації на індивідуально спрямовані (етичні) і колективно спрямовані (політичні). Домінантним світоглядним комплексом сучасного студента є індивідуалізм. Звичайний студент – молода людина віком до 25 років: зациклений на собі; зайнятий самопізнанням; психологічно самотній і відчужений від батьків; стурбований питанням статевого самовизначення; переживає невизначеність майбутнього у поєднанні із тимчасовістю сьогодення; переживає страх виділитись і боязнь розчинитись [10, с. 236 – 237]. Колективістська ж орієнтація пов'язана із загальною демократизацією студентської спільноти, тоді як індивідуалізація обумовлюється елітарністю вищої освіти та її специфічністю, особливістю і унікальністю [14, с. 119 – 120].

I, нарешті, раціонально-ціннісні орієнтації, засновані на обмеженні суб'єктом смислів ціннісних об'єктів, поділяються на суб'єктивно-раціональні і об'єктивно-раціональні орієнтації. Перші, як правило, основані на ідеалістичних поглядах, в яких людина автономна, незалежна від зовнішніх факторів, на цінностях свободи.

Інші засновані на реалістичному і колективному розумінні людської природи, на тому, що людина є невід'ємною частиною суспільного колективу, сукупністю соціальних відносин. Сам спосіб існування студентської групи ("тусовки"), по відношенню до інших соціальних груп, носить закритий характер. Нечастими є випадки комунікативної взаємодії студентської спільноти і представників не студентських спільнот. Таким чином, внутрішній колективізм студентства спокійно поєднується із зовнішнім індивідуалізмом.

Розуміння факторів ціннісних орієнтацій, їх типологізація дозволяють виділити, оцінити і зрозуміти наступні особливості гуманістичних цінностей сучасного студентства.

Як доводить В. І. Муляр у своєму дослідженні, специфіка гуманістичних цінностей українського студентства заключається в тому, що їх становлення виступає цілісним динамічним процесом актуалізації зсередини, з особистісно-суб'єктивного: людяності, свободи, відповідальності, сумління [11, с. 6]. Це процес сходження до досягнення свободи і справедливості, можливість приймати морально-відповідальні рішення, спрямовані на альтруїстичне відношення до “близьких” і “дальніх”, на добро для людей, можливість самовизначити свою індивідуальність не зашкоджуючи решті, здатність осмислено регулювати поведінку згідно загальнолюдських цінностей.

За результатами соціологічного дослідження студентів, проведеного Д. О. Квятковським у 2007 р. встановлено, що характерною рисою сучасної молоді є орієнтація кожної третьої людини на життєвий ідеал товариша і друга. Молоді люди відчують загострений інтерес до таких гуманістичних цінностей як чесність, справедливість, правдивість. Привертає до себе увагу факт істотного зросту значущості самокритичності, яка в поєднанні з такими морально-гуманістичними якостями, як чесність, справедливість, правдивість утворюють сприятливе середовище для виховання тієї гуманістичної культури, що передбачає необхідність упевненості в тому, що сприяє досягненню загальнолюдського блага.

Аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових соціокультурних і педагогічних досліджень [3, 9, 13] вказує на те, що сьогодні не існує єдиної думки щодо визначення студентства, його місця в соціальній структурі суспільства, специфіки його соціалізації, ролі в суспільстві тощо.

У нашому дослідженні під поняттям “студентство” ми розглядаємо самостійну соціальну групу, яка об'єднана за спільністю. Такий підхід дозволяє об'єднання окремих важливих аспектів у визначенні студентської молоді, таких як, наприклад, соціально-рольових, суспільно-функціональних, соціально-професійних, соціально-психологічних характеристик її членів тощо.

“Студентство – це не тільки авангард молоді, але, являючись високоосвіченою і висококультурною частиною суспільства, воно виступає як інноваційний резерв і потенційна еліта суспільства в цілому, яка концептує у своїх поглядах та ідеях потенцію майбутніх політичних, культурних і економічних перетворень у суспільстві” [12].

Природні, соціальні, культурні умови мають фундаментальний формоутворюючий вплив на організацію студентами різноманітності своїх життєвих проявів. Вони забезпечують і обмежують конкретно-історичні можливості вибору форм самореалізації особистості студента в соціокультурному житті.

Молодь, являючи собою велику соціально-демографічну групу структури населення нашої країни, яка є головним агентом соціальних змін, володіє значним інноваційним потенціалом, який можна ефективно використовувати на благо всього суспільства. Для особистісної самоідентифікації студентства характерними є такі якості як нестійкість, лабільність, відсутність кінцевої сформованості, більш висока у порівнянні зі старшими віковими групами, реактивність у відношенні змін соціокультурного середовища, але при цьому саме студентство володіє цілим набором соціальних ресурсів, які сприяють більш високій адаптивності та інновативності даної соціальної групи в умовах трансформацій: молодий вік, освіта, соціальна активність, проживання у великих містах, а також достатньо висока матеріальна забезпеченість тощо. Саме студентство, володіючи таким соціокультурним потенціалом, може виступати в якості провідника соціальних інновацій, необхідних для стабілізації суспільного розвитку, міжособистісних і суспільних відносин. Соціально-активні і соціально-пасивні гуманістичні цінності, відображаючи закономірний характер існування в системі гуманістичних ідеалів двох різноспрямованих за змістом підструктур, забезпечує прогрес або регрес особистості, групи або суспільства. Сучасне покоління студентської молоді в багатьох аспектах ще до кінця не визначилось. Воно вільне від означених морально-гуманістичних норм, цінностей та ідеалів, але здатне сприймати нові. Однак це можливо тільки в тому випадку, якщо суспільством в освітньо-виховних інституціях будуть чітко визначені траєкторії руху як окремого студентства, так і студентського молодіжного покоління вцілому.

Перспективними напрямками дослідження означеної проблематики будуть конкретизація напрямів навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі; подальша науково-практична розробка сучасних проблем гуманізації навчання, виховання та широкого впровадження відповідних психолого-педагогічних і методологічних надбань у практику роботи коледжів.

Література:

- 1. Багаутдинова Н. Г.** Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М. : ЗАО изд. Экономика, 2003. – 426 с.
- 2. Белозерцев Е. П.** Образование : историко-культурный феномен. Курс лекций. – СПб. : Изд-во Р. Асланова “Юридический центр Пресс”, 2004. – 704 с.
- 3. Беланова Р. А.** Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). – К. : Університетське вид-во Пульсари, 2002. – 216 с.
- 4. Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высш. школа, 1991. – 204 с.
- 5. Егоров В. С.** и др. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духовность. – М., 1996.
- 6. Закон України “Про освіту”** № 1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008.
- 7. Запесоцкий А. И.** Молодежь в современном мире. – СПб., 1998.
- 8. Кумбс Ф. Г.** Кризис образования в современном мире. Системный анализ / пер. с англ. – М. :

Прогресс, 1970. – 260 с. **9. Лисовский В. Т.** Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб. пособие для студентов вузов. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2000. – 508 с. **10. Маркова О. Ю.** Философия образования о менталитете и ценностных ориентациях современных студентов // Россия и Грузия : диалог и родство культур. Вып.1 / под ред. В. В. Парцеванеия. – СПб., 2003. **11. Муляр В. І.** Проблема становлення особистості в системі “Індивід – суспільство” : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / В. І. Муляр ; Дніпропетровський державний університет. – К., 1999. – 30 с. **12. Орлова Э. А.** Социокультурное пространство обыденной жизни : метод. пособие по курсу “Культурная антропология”. – М. : ГАСК, 2002. – 104 с. **13. Петрова Т. Э.** Социология студенчества в России: этапы и закономерности становления : учеб. пособие. – СПб. : Бельведер, 2000. – 241 с. **14. Феокистов Г. Г.** Советское прошлое в зеркале социологических исследований молодежи / Г. Г. Феокистов // Молодежь : тенденции социальных измерений. – СПб., 1998. **15. Фініков Т. В.** Сучасна вища освіта : світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2002. – 176 с. **16. Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

Ткачук Т. С. Гуманістичні цінності в життєвій філософії студентської молоді.

Стаття присвячена визначенню структури гуманістичних цінностей у життєвій філософії студентів. Особлива увага надається виробленню відповідних понять: “цінність”, “студентство”, “молодь”.

Ключові слова: цінність, гуманізм, гуманістичні цінності, гуманітаризація, демократизація.

Ткачук Т. С. Гуманистические ценности в жизненной философии студенческой молодежи.

Статья посвящена определению структуры гуманистических ценностей в жизненной философии студентов. Особенное внимание предоставляется выработке соответствующих понятий: “ценность”, “студенчество”, “молодежь”.

Ключевые слова: ценность, гуманизм, гуманистические ценности, гуманитаризация, демократизация.

Tkachuk T. S. Humanism values in the vital philosophy of student young people.

An article is devoted to the decision of structure of humanism values in the vital philosophy of students. The special attention is got to making of the proper notions: “value”, “studentstvo”, young “people”.

Key words: value, humanism, humanism values, gumanitarizatsiya, democratization.

УДК 37.015.4:378.147:347.96

І. О. Торбенко

**КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СВІТЛІ
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Державно-політична перебудова України та суттєві зміни, що відбуваються у соціально-економічному житті суспільства, ставлять нові вимоги до таких рис особистості, як активність, самостійність та відповідальність. Нові соціальні умови зумовлюють необхідність персональної відповідальності кожної людини. Суспільству необхідні фахівці, зокрема в юридичній галузі, які могли б самостійно приймати рішення та відповідати за свій вибір.

Вирішення багатьох проблем професійної освіти у підсумку залежить від якісних показників формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей, одним із критеріїв якої виступає соціальна відповідальність.

Розвиток соціальної відповідальності – одне з найважливіших завдань підготовки студентів юридичних спеціальностей до вступу у суспільне життя як активної сили, що вносить реальний вклад в історичний розвиток держави. Це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає. Демократизація суспільства, зростання соціальної ролі особистості розширюють межі відповідальності останньої.

Цікавість до проблеми відповідальності зумовлена не тільки реаліями життя, але й осмисленням вітчизняної науки кардинальних ідей західних вчених, праці яких раніше надходили до нас частково або не надходили взагалі. Адже західна психологія розглядає відповідальність як одне з основних явищ у житті особистості, що сприяє пошуку місця у світі, сенсу життя.

Проблема формування соціальної відповідальності як умови формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей не одержала належного теоретичного обґрунтування, сутнісні характеристики цього складного особистісного утворення, зміст, структурні компоненти і показники, що дають змогу стверджувати про ступінь її сформованості у майбутніх фахівців на сьогодні не розкриті.

До проблеми відповідальності зверталися представники різних наук. Ще за радянських часів її розглядали такі російські та вітчизняні вчені: Д. Бернштейн, С. Алексєєв, В. Афанасєв, М. Байтін, С. Братусь, О. Іоффе, М. Краснов, В. Лазарєв, Н. Малєїн, О. Малько, В. Тархов тощо.

У психологічній літературі відповідальність розглядають як психічний стан особистості Б. Ананьєв, І. Божович, О. Ковальов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе. Психологи К. Абульханова-

Славська, С. Баранова, Л. Виготський, Г. Костюк, К. Муздибаєв, М. Савчин, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, Л. Колберг, К. Хелкома кваліфікують відповідальність як одну із генералізованих рис особистості, як результат інтеграції всіх її психічних функцій та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, вольового ставлення до обов'язку.

У радянській філософській літературі соціальна відповідальність як комплексна соціальна проблема розглядалася в працях Р. Косолапова, Є. Левченко, В. Маркова, А. Ореховського, А. Плахотного, П. Симонова.

Вивчення стану проблеми соціальної відповідальності свідчить про те, що ряд її аспектів залишилися не розглянутими в літературі, а деякі висунуті припущення вимагають подальшого вивчення і уточнення.

Актуальність нашого дослідження зумовлена загостренням протиріч між об'єктивною необхідністю розвитку соціальної відповідальності студентів юридичних спеціальностей та недостатніми можливостями сучасної психолого-педагогічної науки та виховної системи.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування сутності, особливостей структури соціальної відповідальності студентів юридичних спеціальностей як умови формування соціально-професійної позиції та визначення оптимальних напрямлень її розвитку.

Починаючи розгляд проблеми дослідження із загальнонаукових понять, особлива увага, безперечно, належить педагогічному змісту поняття “відповідальність”.

Починаючи з софістів, Демокрита і Сократа, антична етика аналізує питання про те, що є найвищим благом для досконалої особи і яким чином це благо реалізується. Демокрит ставить категоричну вимогу: людина повинна оцінювати свої вчинки не лише з точки зору оточуючих, але й з позицій власного морального відношення. Саме в цей період зароджується розуміння відповідальності як внутрішньої якості індивіда.

Теоретичне обґрунтування категорія відповідальності отримала в середині XIX ст., зокрема, в роботі Л. Феєрбаха “О спиритуалізме и материализме”.

Дане поняття віддзеркалене у наукових дослідженнях з філософії, соціології, юриспруденції, психології, педагогіки. Зокрема, розповсюдження означене поняття набуло через словосполучення “соціальна відповідальність”, “правова відповідальність”, “батьківська відповідальність”, “професійна відповідальність” тощо. При цьому науковці відзначають, що ці категорії у їхньому трактуванні в різних науках співпадають лише частково. Так, для філософії характерним є вивчення співвідношення свободи і відповідальності; для соціології – визначення характеристик соціальної відповідальності; для юриспруденції – окреслення відповідальності в усіх галузях права тощо.

У психолого-педагогічній науці проблема відповідальності здебільшого досліджується у таких аспектах: як співвідношення свободи й відповідальності в поведінці особистості; аналіз особистісної та

соціальної відповідальності; моральні детермінанти відповідальності; відповідальність як дія і діяльність; виховання відповідальності; відповідальність як особистісна якість тощо.

З точки зору філософського осмислення категорії відповідальності необхідно зазначити, що є суттєві відмінності між “відповідальністю” та “відповідальним ставленням”. Як свідчить аналіз наукових джерел (Н. Кузнецова, В. Морозова, В. Прядєїн, В. Сафін, Г. Тульчинський та ін.) відповідальне ставлення – це ситуативна характеристика, натомість відповідальність – сутнісна, яка відображає стійку якість особистості. Такі самокатегорійні відмінності існують між поняттями “відповідальність” та “соціальна відповідальність”, оскільки відповідальність відображає морально-етичні сторони особистості, а соціальна відповідальність – соціально-професійні та соціально-поведінкові. На думку А. Спіркіна, “об’єктивною основою відповідальності людини перед суспільством і самою собою є реальний зв’язок суспільства й особистості, який завжди має суперечливий характер. Існують соціальні норми, але існує й свобода вибору, в тому числі й можливість їх порушувати. Де немає вибору, там немає й відповідальності” [1, с. 293].

Сама відповідальність, оскільки вона пронизує всі сфери життя від особистої до політичної, є дуже громіздким поняттям. Тому у визначенні відповідальності слід ураховувати два чинники, які доповнюють один одного – об’єктивний, який має справу з розумом, і суб’єктивний, пов’язаний із почуттям [2, с. 133]. Г. Йонас виділяє різні типи відповідальності, які найбільшою мірою поширені в суспільстві: природна та штучна (договірна); горизонтальна та вертикальна; легальна та моральна; відповідальність “за” та “перед”.

Відповідальність поділяється на природну та штучну в залежності від фактору, який викликає її виникнення. Природна – це така відповідальність, що виникає природним шляхом, вона є безперечна, постійна та незалежна від попередньої згоди. Прикладом такої відповідальності є батьківська відповідальність, оскільки їй притаманні всі перелічені властивості. Договірна відповідальність визначається змістом, попередньою домовленістю, часом, завданням, дорученням, компетенцією, наприклад, доручення службовця. Прийняття такої відповідальності містить у собі елемент вибору, від якого можна відмовитись [2, с. 147].

Прикладом “вертикальної” відповідальності може бути відповідальність батьків за дітей, яка за своїм суб’єктом є всеосяжною, тобто поширюється на все, що потребує піклування.

Легальна – це відповідальність, яка встановлена на рівні закону, тобто зовнішня. Моральна – це внутрішні почуття (відчуття провини, покаяння, готовність до спокутування провини), які супроводжують суб’єкт учинку. Відмінність між цими поняттями найкраще відображається у відмінності між цивільним і кримінальним правом, у дивергентному розвитку яких були розмежовані спершу ототоженні поняття спокутування (через відповідальність) і покарання (за провину).

Проте спільним є те, що відповідальність пов'язується зі скоєним учинком і обумовлює відповідальну дію фактично ззовні. Це стосується й природи, яка має свої вимоги до людини. Відносини між людьми повинні мати моральне підґрунтя, тобто ґрунтуватися на моральній, а не на легальній відповідальності. Тут прослідковується паралель з Е. Фроммом, коли він говорив про відповідальність та обов'язок. Те, що Г. Йонас називає моральною та легальною відповідальністю, за Е. Фроммом, є авторитарною та гуманістичною совістю.

Відповідальність “за” та відповідальність “перед” є також важливими різновидами відповідальності, які зумовлені лексичним значенням самого слова. Слово “відповідальність” (Verantwortung) має в німецькій мові два взаємопов'язаних значення (те ж саме відбувається і в українській мові): відповідальність “за” щось чи когось та відповідальність “перед” кимось. Перше передбачає відповідальність людини за власні вчинки, за наслідки своєї діяльності, відповідальність за когось, задля чогось. Друге значення – відповідальність перед кимось: іншими людьми, суспільством, Богом. За Г. Йонасом відповідальність “за” є більш важливою порівняно з відповідальністю “перед”. Архетипом такої відповідальності є відповідальність за дитину, яка не може відстоювати та захищати власні права. Безпомічна дитина є архетипом суцього, де перетинаються буття й належність: дитина повинна бути. Тому Г. Йонас звертається до відповідальності, яка викликана не формальним законом, а почуттям відповідальності [2, с. 383].

Поряд з цими існують ще два типи відповідальності – батьківська та політична (державна), які заслуговують особливого розгляду та аналізу. Батьківська відповідальність виступає першоджерелом усіх проявів відповідальності [2, с. 157]. З одного боку, обидва види передують усім іншим відомим проявам відповідальності, з іншого боку, вони поєднують між собою всі можливі види та прояви відповідальності. Ті якості та особливості, що властиві цим видам, найяскравіше відображають суть власне поняття “відповідальність”. Існують три основні елементи, які, на думку Г. Йонаса, не лише розкривають зміст, спільність та відмінність батьківської та політичної відповідальності, а й узагальнюють спільне стосовно існування щастя людської істоти – “всеосяжність”, “безперервність”, “майбутнє”. Розглядати ці елементи слід саме в такому порядку, тому що кожен наступний елемент є логічним продовженням попереднього.

У дослідженнях Т. Титаренко відповідальність неможливо розглядати відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т. Титаренко, відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення. Оскільки вибір можливості дії впливає з активності суб'єкта, то ступінь його особистісної відповідальності зумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності.

Напрямок цієї діяльності обирається вільно, шляхом відповідального прийняття рішення. У цьому розумінні відповідальність є мірою свободи. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою [3].

Л. Лепіхова вважає невід'ємною частиною процесу формування відповідальної особистості розвиток її соціально-психологічної компетентності. «Важливою особливістю соціально-психологічної компетентності є її позитивний вплив на всіх учасників взаємодії через формування в них соціальної настанови на успіх, який підтверджується у справах, підвищення їхньої самооцінки, позитивної Я-концепції, зростання соціальних домагань та впевненість у своїх здібностях. Останні відкривають людині ширші горизонти життєвих виборів, кар'єрного зростання, підвищують соціальний статус – і все це закріплює в соціально-психічній структурі особистості риси переможця, сприяє формуванню зрілої особистості, яка свідомо бере на себе відповідальність за творче життєздійснення» [4, с. 80 – 81].

Соціальна відповідальність є найважливішим елементом взаємозв'язку особи та суспільства, вона здійснює функцію регуляції поведінки індивіда відповідно до вимог суспільства. З розвитком суспільства соціальна відповідальність набула провідної ролі в політичних, духовно-ідеологічних та інших відносинах; її удосконалення є необхідною умовою суспільного розвитку.

Соціальна відповідальність виникає одночасно з суспільством. Її формування пов'язане з розвитком людини як соціальної істоти, суспільних відносин, коли поведінка особи набуває суспільної значущості і тому починає регулюватися за допомогою соціальних норм.

Поняття соціальної відповідальності, які представлені в юридичній літературі, на нашу думку, є найбільш приближеними до відображення сутності цієї категорії. Зокрема, А. Плахотний, досліджуючи проблеми соціальної відповідальності, визначає її як категорію для відзначення міри вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку та права обирати в конкретних умовах оптимальний варіант відношення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства.

Так, А. Плахотний пропонує багатопланову характеристику структури соціальної відповідальності. Залежно від суб'єкта він виділяє особисту і суспільну відповідальність. Якщо брати до уваги взаємозв'язок «суспільство – особа», то соціальна відповідальність, на його думку, – це соціальний механізм контролю, користуючись яким, суспільство забезпечує узгодження особистих і суспільних інтересів, направляє поведінку людей в необхідне, суспільно корисне русло. Зворотній напрямком цього зв'язку (від особи до суспільства) характеризує відповідальність як найважливішу моральну і соціально-

психологічну якість особи. У цьому і проявляється об'єктивна і суб'єктивна сторони відповідальності.

Окрім цього вчений пропонує розподілити соціальну відповідальність за способами регулювання і забезпечення (правова і моральна), а також у часовому вимірі: відповідальність за минуле, за вже вчинене діяння – ретроспективна сторона, та відповідальність за майбутні дії – перспективна сторона. Дослідник пропонує також соціальну відповідальність класифікувати за видами соціальних ролей, кожній з яких відповідає своя форма відповідальності – політична, цивільна, партійна, виробнича, професійна, сімейна [5].

У нашому дослідженні ми підтримуємо класифікацію В. Томашева, який розрізняє чотири рівні відповідальності:

- 1) пізнавальний рівень як відповідальність за правильне визначення прогресивної об'єктивної необхідності;
- 2) аксіологічний рівень як відповідальність за правильну оцінку існуючих можливостей для дій згідно з необхідністю;
- 3) інструментально-корегуючий рівень як відповідальність за правильний вибір засобів і методів реалізації об'єктивної необхідності;
- 4) практичний рівень – відповідальність за результати практичних дій, що реалізують вимоги об'єктивної необхідності.

Дана структура, не тільки дозволяє зрозуміти зміст цієї категорії, але й вказує напрям розвитку відповідальності: від пізнавального рівня до практичного (від пізнання необхідності – до її реалізації).

Структура соціальної відповідальності визначається також єдністю трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного, поведінкового. Когнітивний компонент – це система засвоєних студентом знань щодо сутності соціальної відповідальності, норм поведінки, завдяки яким реалізується ця якість. Узагальнююча оцінка оточуючого світу, пізнання соціальних норм (правових і моральних), регулюючих поведінку людини у світі, відношення до цих норм та правил і визначають зміст когнітивного компоненту.

Мотиваційний компонент включає в себе ієрархію мотивів соціально відповідальної поведінки. На перший план виступають питання, пов'язані з пізнанням свого місця в суспільстві, відповідальності за свою поведінку.

На основі сформованого наукового світогляду та розвиненого самопізнання, а також виходячи з потреб суспільної практики відбувається вибір особистістю визначеної лінії поведінки, що і складає поведінковий компонент соціальної відповідальності [6, с. 56 – 57].

Отже, особливості соціальної відповідальності студентів юридичних спеціальностей залежать від рівня сформованості трьох компонентів – когнітивного, мотиваційного, поведінкового, а також зв'язків між ними.

Таким чином, відповідальність особистості у процесі формування соціально-професійної позиції визначаємо як властивість, що характеризується усвідомленим дотриманням етичних принципів,

моральних поглядів, що виражають соціальні мультинеобхідності. Форми відповідальності як психодиниці суб'єкта, як риса його характеру в кореляті зі стабільно-вольовими механізмами формуються в процесі інтердіяльності індивідів, у результаті трансінтеоріоізації соціоорієнтацій, соціонорм, соціоправил, соціоцінностей.

Соціальну відповідальність студентів юридичних спеціальностей як умову формування соціально-професійної позиції розглядаємо як інтегральну якість, що визначає поведінку, діяльність майбутніх фахівців через пізнання та прийняття ними необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей та цінностей.

Література:

1. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Просвещение, 1972. – 344 с.
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
3. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
4. Лепіхова Л. А. Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань / Л. А. Лепіхова // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 77 – 85.
5. Плахотний А. Ф. Проблемы социальной ответственности / А. Ф. Плахотний. – Х. : Вища школа, 1981. – 192 с.
6. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников / Т. Н. Сидорова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 56 – 62.

Торбенко І. О. Категорія соціальної відповідальності у світлі проблеми формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей.

У статті проаналізовано проблеми формування відповідальності, розкрито аспекти дослідження формування соціальної відповідальності студентів юридичних спеціальностей як умови формування соціально-професійної позиції.

Ключові слова: відповідальність, соціальна відповідальність, соціально-професійна позиція, студенти юридичних спеціальностей.

Торбенко И. А. Категория социальной ответственности в свете проблемы формирования социально-профессиональной позиции студентов юридических специальностей.

В статье проанализированы проблемы формирования ответственности, раскрыты аспекты исследования формирования социальной ответственности у студентов юридических специальностей как условие формирования социально-профессиональной позиции.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, социально-профессиональная позиция, студенты юридических специальностей.

Torbenko I. O. The category of social responsibility as the problem of legal specialities students social-professional position forming.

The problems of responsibility forming are analyzed in the article, the research aspects of legal specialities students social responsibility forming as social-professional position forming condition are exposed.

Key words: responsibility, social responsibility, social-professional position, students of legal specialities.

УДК 378.025

А. Л. Федорчук

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО РОБОТИ В КЛАСАХ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та підвищення її якості, потребує підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Вища педагогічна освіта забезпечує підготовку вчителя, орієнтовану на особистісний і професійний саморозвиток, готового творчо працювати у сучасних навчальних закладах різного типу та різної акредитації. В Україні проблему готовності викладачів загальноосвітніх і професійних шкіл до роботи в класах фізико-математичного профілю набуває особливої актуальності у зв'язку із забезпеченням профільного навчання у старшій загальноосвітній школі.

У 70-х рр. ХХ ст. проблему готовності особистості до діяльності у педагогіці розглядали І. Бех, К. Дурай-Новакова, О. Мороз, В. Сластьонін, М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Линенко, О. Пехота та ін. В останні роки проблемою готовності до різних видів педагогічної діяльності займалися А. Капська, Л. Кадченко, В. Борисов, О. Полякова, Т. Тихонова, О. Усата та ін.

На початку ХХ ст. термін готовність почав з'являтися в науково-педагогічній літературі у зв'язку з активністю особистості в різних сферах життєдіяльності. Л. Хьелл зазначав, що вчені-психологи В. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Д. Кац, Г. Сміт та ін. розглядали готовність як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища у межах регуляції та саморегуляції поведінки людини [1]. Пізніше поняття готовності стало розглядатись в теорії діяльності та у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в їх співвідношенні із зовнішніми умовами та завданнями у майбутній професійній діяльності. Дослідники М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Линенко розглядали дане поняття як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних

процесів, які окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки [2, с. 3].

У другій половині ХХ ст. поняття готовності розглядали як вибірккову, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності; така активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [2].

В умовах профільного навчання особливої актуальності набуває підготовка вчителя інформатики до роботи в профільних класах, де поняття готовності недостатньо висвітлено у сучасній літературі. Тому метою даної статті є формулювання поняття готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю, визначення критеріїв та показників готовності майбутнього професіонала в умовах профільного навчання старшокласників.

За визначенням С. Максименко та О. Пелех поняття готовності до того чи іншого виду діяльності розглядають як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [4].

Готовність за Т. Гуцан визначається як процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності. Головними науковими підходами до окреслення категорії готовності є психологічний, професійно-педагогічний [5]. В. Сластьонін розглядає готовність до педагогічної діяльності як суб'єктність професійно зумовлених вимог до вчителя. У складі професійної готовності дослідник виділяє психологічну, психофізіологічну та фізичну, науково-теоретичну та практичну підготовку [6, с. 33].

Більшість вчених розглядають готовність як стан, якість якого вирішальним чином зумовлена стійкими мотивами та психологічними особливостями особистості. У психологічній літературі дослідники А. Запорожець, Е. Климов, В. Моляко, С. Анічкін, П. Гальперін дане поняття розглядають як цілеспрямоване відображення особистості, що є складним особистісним утворенням та включає в себе мотиваційні, психічні та характерологічні особливості особистості.

Поняття готовність можливо розглядати на кількох рівнях: особистісно-діяльнісний (М. Дьяченка, Л. Кандибович, І. Зимньої), особистісний (А. Голошток, Н. Захаров, Є. Климов, В. Симоненко, Л. Хатунцева), функціональний (Р. Овчарова, А. Осницький, С. Пряжников, Д. Узнадзе), перетворювально-практичний (К. Абульханова-Славська, І. Годник, В. Лещинський). Будемо дотримуватись при визначенні поняття готовності у рамках нашого дослідження особистісно-діялісного рівня, коли поняття готовності розглядається як цілісний прояв усіх сторін особистості, за допомогою чого особистість може виконувати свої функції згідно професії.

На думку дослідників К. Дурнай-Новакової, А. Линенко, В. Сластьоніна, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядається як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання цієї діяльності.

Отже, ми будемо розглядати професійну готовність як складне структурне утворення особистості педагога, що включає в себе якісну професійну та психолого-педагогічну підготовку, при якій сформовані необхідні знання, уміння та навички якісної професійно-педагогічної роботи у профільних класах і стійке прагнення до педагогічної діяльності. Теоретико-методологічний аналіз професійної підготовки вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю свідчить про те, що у визначенні готовності майбутнього вчителя потрібно враховувати специфіку профільного навчання.

Таким чином, “готовність вчителя інформатики до профільного навчання” розглядається нами як складне утворення, що включає систему фахових, психолого-педагогічних та методичних знань, умінь та навичок організації навчальної діяльності учнів, що формується на основі усвідомлення мотивів та потреб у даній діяльності, залежить від розвитку та поєднання необхідних умов для професійного становлення вчителя інформатики щодо здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши наукові дослідження В. Сластьоніна (виділяє психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну готовність) [7], О. Усагої (особистісна, науково-теоретична, практична готовність) [8], ми виділяємо такі основні компоненти готовності вчителя інформатики до роботи у профільних класах, як психологічна, науково-теоретична, практична готовність:

1. Психологічна готовність – це наявність спрямованості на вчительську діяльність, загальна психологічна сталість, толерантне та доброзичливе ставлення до усіх учасників навчального процесу; наявність якостей та здібностей для подальшого самовдосконалення особистості як педагога; направленість на творчу співпрацю з колективом, учнями, батьками; всебічно розвинута та творча особистість; потреба у вчительській діяльності; наявність інтересу до напряму навчання; розвинуте професійне мислення; прагнення впровадження фізико-математичного змісту у викладання інформатики без зниження продуктивності праці.

2. Науково-теоретична готовність – це наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань на етапі переходу старшої школи до профільного навчання; більш глибоке та повне опанування понять, законів, теорій, передбачених стандартом освіти; знання вікових і психофізіологічних особливостей учнів середньої (етап профілізації) та старшої (власне профільне навчання) школи; дотримання системного викладу навчального матеріалу, його логічного упорядкування; широке використання знань зі споріднених предметів; застосування активних

методів навчання, організація дослідницької, проектної діяльності учнів; знання інноваційних технологій, підходів та способів навчання в умовах профільного навчання, аналіз своєї власної діяльності як вчителя інформатики в профільних класах фізико-математичного профілю.

3. Практична готовність – це наявність сформованих на відповідному рівні професійних знань, умінь та навичок ефективної роботи вчителя інформатики у профільних класах; вміння узагальнювати світовий та власний досвід впровадження профільного навчання; вільне володіння своїм предметом; здатність використовувати та добирати конкретні методи та засоби навчання з метою ефективного впровадження фізико-математичного профілю навчання; вміння доступно передавати знання, підбір необхідного теоретичного та практичного матеріалу відповідно до сучасних наукових тенденцій розвитку науки у фізико-математичному напрямі; здатність та вміння навчити адекватно оцінювати свої знання, вміння та навички.

При визначенні критерії та показників готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи у профільних класах фізико-математичного напрямку ми керувалися дослідженнями Т. Тихонової, О. Усатої, І. Дичківської. Як зазначає І. Дичківська, готовність до інноваційної діяльності враховує наявність у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [9]. О. Усата розглядає такі основні критерії готовності вчителя інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання як: стимулюючо-спонукальний, інформаційний, операційно-діяльнісний, творчий, особистісно-ціннісний, результативно-рефлексивний [8].

У дисертаційному дослідженні Т. Тихонова розглядає компоненти готовності майбутнього педагога з інформатики до професійного саморозвитку такі як: ціле-мотиваційний, змістовий, операційний, інтеграційний компонент [10].

Спираючись на досвід багатьох науковців, в нашому дослідженні будемо говорити про те, що критерії – ознаки, за якими відбувається оцінка рівня функціонування та розвитку. Відповідно, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного критерію.

Таким чином, ми розробили критерії готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю та визначили їх показники, які дозволяють визначити рівень досліджуваної готовності.

Охарактеризуємо основні критерії готовності:

1. Мотиваційний критерій. Інтерес до майбутньої професійної діяльності, наявність мотивів та потреб у професійному становленні, усвідомлення суспільної значущості; здатності утримувати стійку професійну позицію педагога; прагнення до розвитку педагогічних здібностей, удосконалення своїх знань, умінь та навичок. Показники –

цілі, мотиви формування професійно-педагогічної спрямованості: інтерес до професії вчителя інформатики, потреба у формуванні пізнавального інтересу школярів до вивчення інформатики; потреба у використанні сучасних технологій навчання у професійній діяльності та самовдосконаленні; спрямованість на розвиток комп'ютерної грамотності та творче вдосконалення кожного учня.

2. Інформаційний критерій – знання про сутність роботи вчителя в профільних класах, усвідомлення її суспільної значущості для підготовки майбутнього педагога в умовах переходу до інформаційного суспільства, володіння системою знань, необхідних та достатніх для успішної майбутньої професійної діяльності. Показники – фахові знання (знання історії інформатики та обчислювальної техніки, основ інформатики, знання інформаційних та мультимедійних технологій; знання міжпредметних зв'язків); психолого-педагогічні знання (знання індивідуальних та вікових особливостей дітей середнього та старшого шкільного віку; знання психологічних механізмів формування умінь та навичок; знання засобів, форм та методів процесу навчання різних категорій учнів; знання сучасних технологій навчання та виховання учнів); методичні знання (знання специфіки навчання інформатиці; знання принципів відбору наочного і дидактичного матеріалу; знання методики саморозвитку, самовдосконалення вчителя).

3. Операційно-діяльнісний критерій – сукупність професійних знань і умінь необхідних вчителю інформатики для продуктивної роботи у профільних класах в умовах швидкої технологічної зміни. Показники – уміння виділяти вміння такі як гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні, інтелектуальні, оцінні, творчо-дослідницькі, фахові, для формування готовності вчителя до особливостей роботи у профільних класах.

4. Творчо-особистісний критерій – наявність професійних якостей для плідної творчої педагогічної діяльності. Показники – креативність; моральність; відповідальність; об'єктивність; гнучкість мислення; бачення нової проблеми та шляхів вирішення; уміння володіти формами та методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів; педагогічний такт; здатність до саморозвитку.

5. Ціннісний критерій – наявність сформованості професійних якостей особистості для здійснення майбутньої педагогічної діяльності на високому рівні. Показники – впевненість у своїх професійних якостях, толерантне, зважене керування педагогічною ситуацією, естетична поведінка, прагнення до розвитку свого творчого потенціалу, потреба у самоосвіті.

6. Результативно-рефлексивний критерій – уміння здійснювати контроль, самоконтроль та усвідомлювати оцінку та самооцінку результатів своєї діяльності, з метою подальшого самовдосконалення. Показники – контроль та самоконтроль своєї професійної діяльності, уміння аналізувати ефективність методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності та технологій, які використовуються при вивченні

інформатики, спрямованість рефлексивного мислення щодо об'єктів професійної діяльності, оцінка процесу та продукту творчої праці учнів.

Окрім того, визначивши критерії та показники професійної готовності вчителя інформатики до роботи у профільних класах, виникає необхідність розробити рівні готовності педагогів.

Ми розуміємо поняття “рівня сформованості готовності вчителя інформатики до профільного навчання” як усвідомлення рівня готовності до профільного навчання, що спонукає майбутнього вчителя інформатики прагнути підвищити професійний рівень шляхом створення індивідуальної програми розвитку, що забезпечується в умовах навчальної діяльності в межах вимог викладача та програми навчального закладу.

Залежно від ступеня сформованості готовності вчителя інформатики до профільного навчання ми виділяємо чотири рівні:

1. Адаптаційний (початковий) рівень властивий учителям, які володіють низьким рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; відсутністю самостійності у навчальній діяльності; слабким рівнем контролю, самоконтролю та корекції власної професійної діяльності; проявом незадоволеності вибором професії, слабким рівнем усвідомлення цілей сформованості майбутньої професійної діяльності з фізико-математичного профілю.

2. Елементарний (середній) рівень характеризується пасивним та епізодичним ставленням до професійної діяльності; фрагментарні та несистематичні знання зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; недостатні вміння використовувати наявні знання для формування професійного становлення як педагога; потреба у самовдосконаленні лише при появі труднощів у професійній діяльності; зазнає труднощів при плануванні, контролі та самокорекції своєї педагогічної діяльності.

3. Частково-пошуковий (достатній) рівень відрізняється переважно емоційно-позитивним ставленням до професійної діяльності; яскраво проявляються знання зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, активність у їх подальшому оволодінні; прогнозування, здатність оцінити та відкоригувати свою професійну діяльність; здатен до саморозвитку та самодіагностики; самооцінка власних можливостей не завжди є адекватною.

4. Творчо-дослідницький (високий) рівень характеризується чітким позитивним ставленням до професійної діяльності; вмінням знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; високим рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; потребою в педагогічному самовдосконаленні та розвитку особистості, поглибленні теоретичних та методичних знань; адекватній самооцінці та високим рівнем самостійності.

Для професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики потрібно створити умови, які б сприяли усвідомленню готовності до профільного навчання, а саме: збагатити зміст професійної підготовки

системою понять та концепцій, які націлюють майбутнього вчителя інформатики на роботу у профільних класах; озброїти студентів технологіями та особливостями професійної діяльності у профільних класах; створити умови для стимулювання та цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів.

Майбутні вчителі інформатики, що будуть працювати в швидкозмінному інформаційному просторі, повинні володіти певними якостями, а саме: гнучко адаптуватися у швидкоплинних життєвих ситуаціях, самостійно отримуючи потрібні знання та вміло застосовуючи їх на практиці; критично мислити, бачити труднощі та шукати шляхи їх подолання, використовуючи нові технології; чітко усвідомлювати, де й яким чином можуть бути використані отримані знання; бути спроможними генерувати нові ідеї, творчо мислити; грамотно працювати з інформацією; самостійно працювати над підвищенням свого культурного рівня [11].

Уміння студента усвідомити та оцінити рівень сформованості готовності до профільного навчання дає йому прагнення до професійного зростання, що дозволить йому покращити свій професійний рівень готовності до роботи. Для підвищення готовності майбутніх вчителів до роботи в класах фізико-математичного профілю навчання у процесі викладання інформатики потрібно розробити принципово нові підходи до навчання, виховання та розвитку учнів, раціоналізувати та модернізувати зміст, форми, методи та засоби навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, які висуваються перед школою з метою розвитку особистості учня як майбутнього професіонала сучасного суспільства.

Література:

- 1. Хьелл Л.** Теории личности / Л. Хьелл. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 607 с.
- 2. Дьяченко М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
- 3. Линенко А. Ф.** Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. Ф. Линенко. – К., 1996. – 371 с.
- 4. Максименко С. Д.** Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3 – 4. – С. 68 – 72.
- 5. Гуцан Т. Г.** Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Г. Гуцан [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnosti-maybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv/>.
- 6. Педагогіка** : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
- 7. Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе

професійної підготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с. **8. Усата О. Ю.** Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Усата ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Ж., 2008. – 247 арк. – Бібліогр. : арк. 226 – 247. **9. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **10. Тихонова Т. В.** Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Тихонова ; Інститут педагогіки академії педагогічних наук України. – К., 2001. – 220 арк. – Бібліогр. : арк. 185 – 204. **11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования :** учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 272 с.

Федорчук А. Л. Готовність майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю.

Аналізується сутність поняття готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. Розглянуто критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя інформатики в умовах профільного навчання.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, показники готовності, рівні готовності.

Федорчук А. Л. Готовность будущего учителя информатики к работе в классах физико-математического профиля.

Анализируется сущность понятия готовности будущего учителя информатики к работе в классах физико-математического профиля. Рассмотрены критерии, показатели и уровни готовности будущего учителя информатики в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: готовность, компоненты готовности, показатели готовности, уровни готовности.

Fedorchuk A. L. Future teachers of computer ready to work in class-mathematical physical profile.

Analyzes the essence of readiness of future teachers to work in science classes of physical and mathematical profile. The criteria, indicators and readiness for future science teachers in school education.

Key words: readiness, components of readiness, the preparedness, readiness.

УДК 378.147.88

Т. Є. Фіногєєва

**МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ
ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ**

Моделювання – теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, перш за все математичних моделей [1]. У процесі наукового пізнання модель замінює оригінал: вивчення моделі дає інформацію про оригінал. Наявність відношення часткової подібності (гомоморфізм) дозволяє використовувати модель як замітник або представник системи, що вивчається.

Питання моделювання в педагогіці почали розглядатися на початку 70-х рр. ХХ ст. у зв'язку з розвитком системного підходу, використовуваного в дослідженнях. Системний підхід і метод моделювання складних процесів, таких як самостійна робота студентів зокрема, дають можливість багатобічного цілісного дослідження.

Моделювання в нашому дослідженні служить для виявлення закономірностей в організації самостійної роботи студентів, визначення напрямів для подальшого вивчення цієї теми та є способом аналізу існуючих проблем у цій галузі. При конструюванні моделі конкретного феномену ми виходили з того, що організація самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ повинна відображати: вимоги, які висуває суспільство до якості підготовки випускників; основні ідеї досліджень з проблеми формування дослідницьких умінь; основні показники рівнів сформованості досліджуваних умінь.

У нашому дослідженні ми ставимо за мету побудову моделі організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з використанням системи пізнавальних завдань. Зауважимо, що спроби побудови подібних моделей уже були.

Серед дисертаційних праць, присвячених проблемі побудови моделі організації самостійної роботи студентів, можна виділити дослідження Н. Бойко, І. Власової, О. Змієвської, В. Качурівського, І. Копотюк, В. Новикова, Т. Оленькової, А. Цюприк, Г. Юшко, Л. Якушкіної.

Найбільший інтерес, на наш погляд, становить модель організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей, розглянута в дисертації О. Змієвської [2]. Модель, побудована в результаті нашого дослідження, включає основні компоненти вищезгаданої моделі, але ці компоненти змінені (доповнені, виключені), зважаючи на специфіку інженерно-педагогічного ВНЗ. При цьому ми брали до уваги той факт, що інженерно-педагогічна освіта є результатом оволодіння знань, умінь і навиків з дисциплін не тільки педагогічного, але й технічного (інженерного) циклу.

При побудові моделі організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей з використанням системи пізнавальних завдань ми використовували метод ранжування параметрів, де у якості імітаційної моделі служить таблиця ранжування параметрів. Ця модель починає функціонувати з моменту сполучення цих параметрів один з одним, уявним їх угрупованням, а потім вичлененням найбільш значущих усередині груп з подальшим ранжуванням. Цей процес можна віднести до так званого уявного ранжування [3], що враховує цільові функції, функції обмеження дослідження, що проводиться.

Велику увагу було приділено розгляду таких чинників – складових процесу організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ:

1. Стимулювання пізнавальної самостійності й активності
2. Науково-дослідна діяльність.
3. Педагогічна і технологічна практика студентів.
4. Методичне забезпечення.
5. Контроль самостійної роботи студентів.
6. Теоретичні знання психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін технічного (інженерного) циклу.
7. Особистість педагога.
8. Особистість студента.
9. Санітарно-гігієнічні умови.
10. Умови організації процесу навчання.

Ці складові були виділені на підставі таких даних: аналіз літератури [1; 2; 4 – 8], обговорення викладачами інженерно-педагогічних навчальних закладів у рамках наукових та навчально-методичних семінарів, аналізу існуючих моделей.

Після виділення складових процесу організації самостійної роботи студентів педагогічних ВНЗ було складено “Анкету для викладача гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії”. Метою розробленої анкети є відповідь на питання про те, який ступінь прояву кожного компонента в загальній структурі організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ. Результати анкетування оброблялися таким чином: використовуючи структуру організації самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних ВНЗ у якості експлікованого поняття, здійснювалася апіорна оцінка інформативності компонентів (чинників).

Наступним етапом нашого дослідження є побудова моделі організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням системи пізнавальних завдань (враховуючі компоненти, які були нами експериментально отримані).

Здійснимо опис окремих компонентів власної моделі (див. рис. 1).

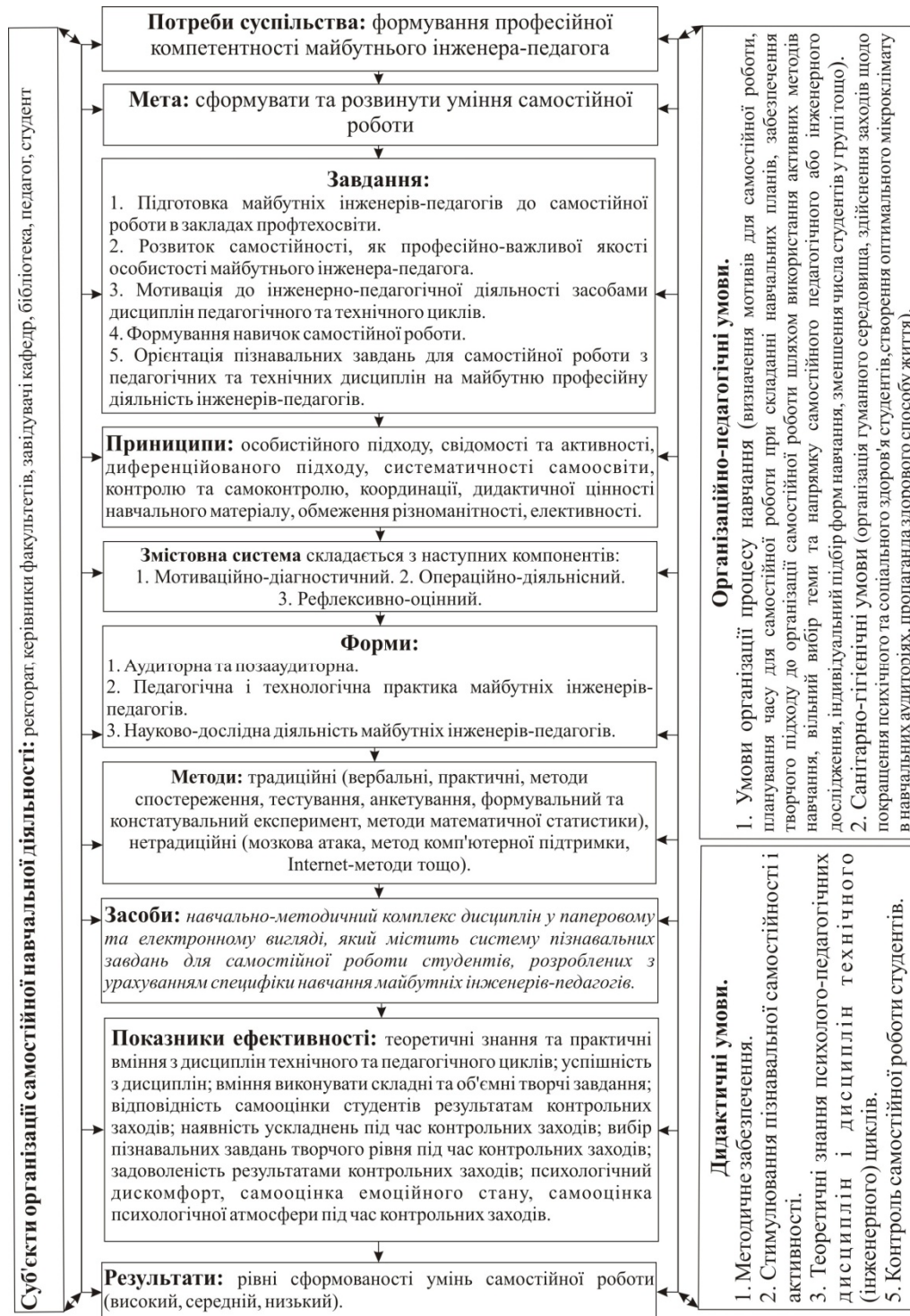


Рис. 1. Модель організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням системи пізнавальних завдань.

Потреби суспільства вимагають від вищої інженерно-педагогічної освіти формування професійної компетентності майбутнього інженера-

педагога, що передбачає розвиток у студентів загальнонавчальних та спеціальних знань, умінь та навичок, які забезпечать її конкурентноздатність на ринку праці в сучасних політичних та соціально-економічних умовах.

Мета розробленої моделі полягає у формуванні та розвиненні умінь самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів.

Завдання створеної моделі передбачають:

1. Підготовку майбутніх інженерів-педагогів до самостійної роботи в закладах профтехосвіти.

2. Розвиток самостійності як, професійно-важливої якості особистості майбутнього інженера-педагога.

3. Мотивація до інженерно-педагогічної діяльності засобами дисциплін педагогічного та технічного циклів.

4. Формування навичок самостійної роботи.

5. Орієнтація пізнавальних завдань для самостійної роботи з педагогічних та технічних дисциплін на майбутню професійну діяльність інженерів-педагогів.

Змістовна складова створеної моделі складається з мотиваційно-діагностичного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів. Мотиваційно-діагностичний компонент передбачає визначення індивідуальних особливостей студентів для подальшої диференціації, діагностику готовності студентів до самостійної роботи та аналіз труднощів її здійснення, розвиток навчальної мотивації студентів тощо. Основою операційно-діяльнісного компоненту є опанування вміннями та навичками самостійної роботи. Рефлексивно-оцінний компонент включає в себе формування у студентів вміння оцінювати власні результати навчання та адекватно оцінювати свої навчальні можливості.

Форми роботи: аудиторна та позааудиторна, педагогічна і технологічна практика, науково-дослідна діяльність майбутніх інженерів-педагогів.

Створена модель передбачає використання традиційних (вербальні, практичні, методи спостереження, тестування, анкетування, формувальний та констатувальний експеримент, методи математичної статистики) та нетрадиційних (мозкова атака, метод комп'ютерної підтримки, Internet-методи тощо) методів навчання.

Засоби розробленої моделі передбачають використання навчально-методичного комплексу дисциплін у паперовому та електронному вигляді, який би містив систему пізнавальних завдань для самостійної роботи, розроблених з урахуванням специфіки навчання майбутніх інженерів-педагогів.

Показниками ефективності організації самостійної роботи ми обрали: теоретичні знання та практичні вміння з дисциплін технічного та педагогічного циклів; успішність з дисциплін технічного та педагогічного циклів; вміння виконувати складні та об'ємні творчі

завдання; відповідність самооцінки студентів результатам контрольних заходів; наявність ускладнень під час контрольних заходів; вибір пізнавальних завдань творчого рівня під час контрольних заходів; задоволеність результатами контрольних заходів; психологічний дискомфорт, самооцінка емоційного стану, самооцінка психологічної атмосфери під час контрольних заходів.

Результатом реалізації моделі є рівні сформованості умінь самостійної роботи (високий, середній, низький).

Суб'єктами моделі є ректорат, керівники факультетів, завідувачі кафедр, педагоги та студенти.

Функціонування моделі здійснюється таким чином: потреба суспільства у високоосвічених фахівцях, які вміють творчо та самостійно діяти, мають великий запас знань та вміють їх ефективно використовувати, формує загальну мету на підготовку спеціаліста відповідного рівня. Суб'єкти моделі, знаючи спільну мету та завдання, створюють необхідні дидактичні та організаційно-педагогічні умови. Здійснення організації самостійної роботи студентів здійснюється у відповідності до обраних принципів відповідними методами, формами та засобами навчання в залежності від рівнів сформованості показників ефективності моделі. Після проведення передбаченої роботи здійснюється аналіз відповідності отриманих результатів до загальної мети та вносяться необхідні корективи в навчальний процес, після чого відбувається подальша педагогічна взаємодія.

Таким чином, у результаті експерименту ми побудували модель організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням системи пізнавальних завдань.

Література:

- 1. Советов Б. Я.** Моделирование систем : учеб. для вузов / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 2001. – 343 с.
- 2. Змиевская Е. В.** Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза : автореф. дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. В. Змиевская. – М., 2003. – 20 с.
- 3. Ашерев А. Т.** Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении дисциплин компьютерного цикла / А. Т. Ашерев, В. Г. Логвиненко, И. В. Федоров. – М. : МАДИ (ГТУ) ; Харьков : УИПА, 2007. – 189 с.
- 4. Материалы** отчета по результатам проведения эксперимента в области дистанционного образования в период с 1997 по 2002 гг. / под кол. ред. : М. С. Антропова, В. Е. Бочкова, В. А. Леднева и др. – М. : Минобразования РФ, 2002. – 334 с.
- 5. Новик И. Б.** О философских вопросах кибернетического моделирования / И. Б. Новик. – М. : Знание, 1964. – 40 с.
- 6. Самарский А. А.** Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры / А. А. Самарский, А. П. Михайлов. – М. : Физматлит, 2001. –

320 с. **7. Юшко Г. Н.** Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Г. Н. Юшко. – Ростов н/Д, 2001. – 23 с. **8. Якушкина Л. П.** Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л. П. Якушкина. – Орел, 2007. – 25 с.

Фіногєєва Т. Є. Модель організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів з використанням системи пізнавальних завдань.

У статті розглянуто практичні аспекти побудови моделі організації самостійної роботи студентів із застосуванням методів експертної оцінки та ранжування параметрів. Доведено, що пізнавальні завдання, як компонент навчально-методичного комплексу дисципліни, є важливою складовою організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: модель організації самостійної роботи, пізнавальні завдання, навчально-методичний комплекс дисципліни.

Финогеева Т. Е. Модель организации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов с использованием системы познавательных заданий.

В статье рассмотрены практические аспекты построения модели организации самостоятельной работы студентов с использованием методов экспертной оценки и ранжирования параметров. Доказано, что познавательные задания, как компонент учебно-методического комплекса дисциплины, являются важной составляющей организации самостоятельной работы будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: модель организации самостоятельной работы, познавательные задания, учебно-методический комплекс дисциплины.

Finogeeva T. E. Model organization of independent work of future engineers and educators with the use of cognitive tasks.

The article deals with the practical aspects of constructing a model of organization of independent student work using the methods of peer review and ranking of options. It is proved that the cognitive task, as a component of the educational and methodical complex discipline, are an important component of the organization of independent work of future engineers and teachers.

Key words: model organization of independent work, the cognitive tasks, a training complex discipline.

УДК [378.015.31:140.8]:[378.016:78]

Чжай Ши

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
МИРООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Проблема мироотношения и его формирования – одна из старейших и самых актуальных проблем в теории и практике психолого-педагогических исследований. Педагогическая наука, рассматривая мироотношение как категорию мировоззрения, основывается на положении о взаимодействии культуры и мировоззрения. Процесс формирования мироотношения личности никогда не заканчивается, являясь открытой системой. Поэтому, при исследовании генезиса понятия «мироотношение личности» мы учитывали, что мироотношение это:

- философская и психолого-педагогическая категория;
- способ самоопределения, саморазвития и самосознания личности через призму отношений „Человек-Мир”;
- культурная, моральная и духовная ориентация личности с проекцией на деятельность;
- презентация образов мира и их ощущение;
- система ценностей, определенная ответственность личности за свои поступки в соотношении с нормами и правилами, принятыми в обществе, а также временными, культурными и политическими особенностями.

Цель нашей статьи – проанализировать все лучшие достижения в разработке проблемы формирования мироотношения и представить определённую технологию формирования этого качества у студентов музыкально-педагогических специальностей.

Существует множество направлений в исследовании проблемы мироотношения и особенностей его формирования. Остановимся на некоторых из них:

- мироотношение как основа для благоприятного развития личности (Дж. Локк, И. Кант, Ф. Гегеля и др.);
- как любовь и дружба (Л. Фейербах, М. Монтень, Э. Фромм, В. Дильтей и др.);
- жизненная программа личности (А. Швейцер, М. Ашманис и др.);
- как способ общения с миром через эмоциональный компонент (А. Леонтьев, В. Франк, И. Кон, С. Рубинштейн и др.);
- как система обобщенных взглядов на картину мира в целом (В. Шинкарук, В. Иванов, В. Малахов, В. Табачковский и др.);

- как система ценностей личности (В. Тугаринов, О. Дробницкий, А. Мудрик и др.);
- как социальная характеристика и норма в общественном сознании (Е. Бондаревская, Ф. Кадол и др.);
- мироотношение как личностный феномен (М. Мириманова и др.).

Важным условием формирования мироотношения является профессиональная подготовка, в нашем исследовании – музыкально-педагогическая подготовка. В основу современной системы подготовки будущих учителей музыки положены такие основные принципы: доступность музыкального воспитания и образования, равенство условий человека для полной реализации его музыкальных способностей, всестороннего развития; гуманизация и демократизация, которые предусматривают ориентацию системы профессиональных знаний на формирование творческих способностей личности, на воспитание человечности и доброты; способность к постоянному творческому обновлению и совершенствованию, а также формированию позитивного отношения к миру.

Специальная подготовка студентов музыкально-педагогических специальностей – это процесс, который предусматривает овладение специальными знаниями и навыками в определенной отрасли педагогика и музыкознания, которые состоят из передачи через поколение всей совокупности педагогического и музыкального опыта для предоставления студенту возможности целостного познания мира людей, вещей и чувств. Специальная подготовка студентов музыкально-педагогических специальностей входит в структуру профессиональной подготовки, которая определяется спецификой музыкального образования и включает в себя педагогические, вокально-хоровые, музыкально-исполнительские и исследовательские направления.

Целью специальной подготовки студентов музыкально-педагогических специальностей является развитие личностного отношения к миру искусства и миру людей; способность к восприятию, пониманию и созданию художественных образов; потребность в художественно творческой самореализации и духовном самоусовершенствовании, и все это реализуется путем усвоения основ музыкальной грамоты, усовершенствованием приобретенных знаний в основных видах музыкальной деятельности – хоровом пении, игре на музыкальных инструментах, восприятию музыки.

Взяв за основу исследования Харченко П. [7] мы выделили соответствия функций специальной подготовки и структурных компонентов мироотношения будущих педагогов-музыкантов (*табл. 1*)

Таблица 1

Функции специальной подготовки	Компоненты мироотношения личности и их воплощение в дисциплинах специальной подготовки
Профессиональная	саморазвитие творческой индивидуальности, становление профессионала и гуманной личности; предусматривает приобретение практических умений и навыков в отрасли инструментально-исполнительской, концертмейстерской, вокальной и вокально-хоровой подготовки.
Педагогическая	предусматривает овладение комплексом профессионально ориентированных дисциплин (музыкальный инструмент, сольное и хоровое пение, хоровое дирижирование, методика музыкального образования, основы режиссуры и редактирования музыкально образовательных программ), приобретение умений и навыков свободной ориентации в психолого-педагогической и научно-методической литературы профессионального направления; овладение теоретико-методологическими принципами в отрасли общей и профессиональной педагогики.
Организационная	удовлетворение потребностей в общении, переход личного в коллективное, расширение кругозора; требует формирования практических умений и навыков планирования и руководства учебным процессом в музыкально-педагогической отрасли. То есть будущие учителя музыки должны профессионально сознательно воплощать в педагогической деятельности прогрессивные педагогические технологии в отрасли музыкального образования, ориентироваться в камерно-вокальному, вокально-хоровому репертуаре, применять на практике разные формы и методы вокально-хоровой работы.
Научная	предусматривает формирование и развитие интереса, начальных умений и навыков, в создании элементарного проекта; определять сущность, историческое значение и характерные стилевые черты основных, художественно стилевых направлений музыкального искусства.

Социокультурная	утверждение личностью своей роли в социальной сфере; являет собой формирование практических умений и навыков анализа тех или других музыкально-культурных явлений, а также пропаганды наилучших образцов музыкального искусства прошлого и настоящего; анализировать основные закономерности развития культурно-исторического процесса, учитывая специфику отдельных видов искусства.
Просветительская	требуется овладения комплексом профессионально ориентированных дисциплин; основными формами и методами организации культурно просветительской работы; анализировать особенности исторического развития украинского искусства в контексте европейской и мировой художественной культуры; овладение знаниями в отрасли фундаментальных гуманитарных и общекультурных проблем.
Управленческая	Самореализация и удовлетворения практических возможностей; требует формирования практических умений и навыков управления учебно-воспитательным процессом в заведениях разного направления, создавать собственные оригинальные технологии в отрасли музыкального воспитания и воплощать их в профессионально педагогической деятельности

Мы предполагаем, что процесс формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей в процессе специальной подготовки будет происходить более успешно при создании следующих условий:

1. Создание благоприятных условий (личный пример педагога, создание доброжелательной атмосферы в коллективе, построение общения „педагог-студент” на основе взаимоуважения, толерантности, диалога, гуманизма, демократизма и др.) для углубления представлений студентов о значимости мироотношения в становлении профессиональной компетентности.

2. Создание условий (индивидуальный подход – возможность каждого проявить свой потенциал, организация смотров и обсуждений, воспитание этического вкуса как фундамента для позитивного восприятия картины мира через культурное наследие Украины и зарубежных стран и т. п.) для творческой реализации студентов в

процессе организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Кроме того, одним из важнейших компонентов формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей является непосредственно музыка. Для успешного формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей нужно учитывать такие особенности специальной подготовки будущих педагогов-музыкантов:

1. Мироотношение студентов музыкально-педагогических специальностей как часть общей социальной культуры в своей основе предполагает музыкальный тезаурус, систему знаний о музыкальном искусстве, ориентацию в мире музыкальных ценностей, наличие способностей музыкального восприятия – то, что характеризует музыкальный опыт.

2. Музыка сочетанием своих выразительных средств создает художественный образ, который вызывает ассоциации с явлениями жизни, с переживаниями человека. Сочетание выразительных средств в музыке с поэтическим словом (например, в песне, опере), с сюжетом (в программной пьесе), с действием (в спектаклях) делает музыкальный образ более конкретным, понятным.

3. Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить эстетический идеал в этом особенность и ее содержания, особенности ее воздействия на личность и процесс ее формирования.

4. Музыка – это сильнейшее средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры, чувств, нравственности. Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет художественная деятельность, необходимая не только профессионалам, но и всем людям без исключения, ибо она помогает формировать активное, творческое отношение человека к труду, к жизни и окружающему миру вообще.

Для педагога-музыканта, который ставит перед собой такие важные цели, как формировать интерес и любовь к искусству, самое главное – любить жизнь и музыку, уметь общаться с людьми и творчески относиться к процессу музыкального образования, сохранив при этом основные методологические принципы психолого-педагогической мысли и систематически обновляя методы работы и музыкальный материал. Только при этих условиях процесс формирования мироотношения будет происходить эффективно.

Таким образом, можно сделать вывод, что наше исследование подтверждает мнение ученых о неограниченных возможностях влияния музыкального искусства. Оно может выступать как средство формирования музыкального опыта, музыкальной грамотности, развития

музыкально-творческих способностей, отвлекать от беспокоящих мыслей, являться средством успокоения, борьбы с переутомлением, являться средством профилактики неврозов, и, кроме того, стать средством самостановления личности, самореализации, адаптации и мироотношения.

Тем не менее, технология формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей в процессе специальной подготовки требует дальнейшего изучения, расширения и апробации, что и станет проблемой наших новых научных исследований.

Литература

1. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002. – 416 с. **2. Дмитриева Л. Г.** Методика музыкального воспитания / Л. Г. Дмитриева. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с. **3. Иванов В. П.** Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наук. думка, 1977. – 252 с. **4. Майковская Л. С.** Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / Л. С. Майковская. – М. : Музыка, 2006. – 111 с. **5. Школяр Л. В.** Теория и методика музыкального образования детей : научно-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская, В. О. Усачева, В. В. Медушевский, В. А. Школяр. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 336 с. **6. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька, Л. М. Ісьянова, О. А. Цвігун та ін.** – К. : АТЗТ „Експрес-об’ява”, 1998. – 169 с. **7. Харченко П. В.** Формування готовності до професійного розвитку у майбутнього педагога-музыканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. В. Харченко. – К., 2004. – 205 с.

Чжай Ши. Особливості процесу формування світовідношення студентів музично-педагогічних спеціальностей

У статті представлено особливості процесу формування світовідношення студентів музично-педагогічних спеціальностей. Автор підкреслює необхідність такої організації музичної освіти, за якої будуть створені всі психологічні фактори ефективності процесу, що досліджується, проводить паралель між позитивним відношенням особистості до світу і спеціальною підготовкою.

Ключові слова: світовідношення, музика, спеціальна підготовка, функції, критерії.

Чжай Ши. Особенности процесса формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей

В статье представлены особенности процесса формирования мироотношения студентов музыкально-педагогических специальностей.

Автор подчеркивает необходимость такой организации музыкального образования, при которой будут созданы все психологические факторы эффективности исследуемого процесса, прослеживает взаимосвязь позитивного отношения личности к миру и специальной подготовки.

Ключевые слова: мироотношение, музыка, специальная подготовка, функции, критерии.

Czaj Shi. Particularities of the process of the shaping relations to the world student music-pedagogical professions

In article are presented particularities of the process of the shaping relations to the world student music-pedagogical professions. The author emphasizes need of such organization of the music formation under which will be created all psychological factors of efficiency of the under investigation process, tracks intercoupling positive relations personalities to world and special preparation.

Key words: attitude to world, music, special preparation, functions, criteria.

УДК 378.011.3-051:784

Чжу Цзюньцяо

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО КЛАССУ
ВОКАЛА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

На современном этапе развития образования согласно стратегическим заданиям формирования высшей школы Законом Украины «Об образовании», Национальной доктриной развития образования Украины важным заданием высшего образования является повышение уровня профессиональной подготовки педагогических кадров [2; 3]. Актуальной становится проблема совершенствования профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, внедрение в содержание обучения, в практику работы высшей школы новейших методик преподавания профессиональных дисциплин.

В наше время интенсивного развития науки, современных информационных технологий вокальное творчество остается одним из немногих видов искусств, которое до сих пор имеет достаточно большое влияние на общество. Пение сопровождает человека в течение всей жизни: колыбельная матери, мультипликационные фильмы с любимыми героями, поющими веселые песенки, которые легко запоминаются, – содержание их дает детям первые жизненные установки. В дальнейшем музыкальный вкус и настроение формируют детский сад, школа; после чего личность отправляется в свободное плавание, где сама решает, что

она будет слушать и как и что петь. В каждом из этих периодов присутствуют внешние общественные составляющие, большое влияние на формирование личности имеют средства теле-, радиовещания и Интернет. Поэтому настоящая цель преподавателя вокала – это воспитание эстетического вкуса у своего ученика, который проявляется не только в музыкальных способностях, но и в других повседневных областях жизни человека.

Музыка и, в частности, вокальное искусство на протяжении всей истории художественной культуры человечества остаются предметом изучения исследователей разных времен. Теоретические основы методики преподавания вокала заложены в трудах Д.Аспелунда, П.Голубева, Л.Дмитриева, Д.Евтушенко, А.Здановича, О.Микиши, В.Мордвинова, П.Органова, С.Юдина. Вопросы вокальной подготовки будущих педагогов-музыкантов раскрывают Л.Василенко, Л.Гавриленко, О.Маруфенко, О.Матвеева, А.Менабени, О.Прядко, Г.Стасько, Ю.Юцевич и другие ученые. Обзор их фундаментальных трудов по теории музыкальной педагогики свидетельствует, что большинство исследований в отрасли вокальной педагогики посвящались проблемам развития певческого голоса вокалистов-исполнителей. А вопросы подготовки будущих преподавателей вокала к педагогической деятельности раскрываются в научно-педагогических исследованиях недостаточно полно. Усовершенствование профессиональной подготовки будущих преподавателей вокала, таким образом, приобретает особую роль в условиях развития национальной системы образования.

Анализ научно методической литературы показал, что в вокально-педагогической практике достаточно часто используются эмпирические методы вокального развития без достаточной научной базы, есть противоречия между традиционными методами работы со студентами-вокалистами и потребностями вокального воспитания будущих педагогов-вокалистов.

Таким образом, недостаточное исследование проблемы содержания педагогического процесса подготовки будущего преподавателя по классу вокала в высшем учебном заведении художественного направления, её актуальность и целесообразность обусловили наше обращение к данной проблеме.

Цель нашей статьи – определить содержание педагогического процесса подготовки будущего преподавателя по классу вокала в высшем учебном заведении художественного направления.

В процессе формирования педагогического мастерства будущего вокалиста очень важная роль отводится профессионально-методологической подготовке студента как преподавателя. Знания в этой сфере предусматривают свободное владение принципами методик формирования и развития вокальных способностей, способность определить, какая именно методика, или синтез каких будет уместным в каждом из индивидуальных случаев занятий с учениками. Необходимо

знание методик проведения занятий не только по классическому, но и современному эстраднему пению. Важным является не только совершенное копирование методики известного мастера, будущему педагогу нужно научиться отбирать необходимые приемы вокальной подготовки ученика. То есть, необходимо осмысление и анализ каждого упражнения и каждого произведения, который будущий педагог использует в повседневной работе с певцом.

Традиционная методика развития голосового аппарата певца вместе с накопленным практическим педагогическим опытом опирается на научные исследования в разных отраслях смежных наук, связанных с развитием и деятельностью голосового аппарата человека, в частности: физиологии, психологии, фониатрии, биофизики, акустики, педагогики, что в совокупности способствует накоплению достаточно объективной научной базы вокальной педагогики. Вместе с тем, научно-технический прогресс общества, развитие цивилизации создает перспективный резерв новейшего видения проблемы и открывает каждый раз новые грани как объективной, так, и субъективной научно-практической информации в вокальном искусстве.

Многолетний опыт человечества поставил в основу оптимальной формирующей системы развития вокального искусства академический стиль голосообразования, который способен обеспечить физиологически целесообразное функционирование голосообразующей системы человеческого организма.

Понятие «вокальная педагогика» характеризуется взаимодействием двух сторон – обучающейся и обучающей, той, которая нацелена на определенные изменения и усовершенствования голосообразования ученика. Подобную трактовку находим во многих учебных пособиях и методических рекомендациях по проблемам вокальной педагогики. В такое широкое определение вносится все, что касается и речевой стороны голосообразования, и работы, связанной с ликвидацией недостатков пения и речи и профилактики заболеваний голосового аппарата.

В вокально-педагогическом влиянии на голосовой аппарат человека могут применяться любые средства: от элементарных идеомоторных действий, связанных с управлением системой ощущений в пении (мышечных, акустических, вибрационных, фонетических и тому подобное), к сложным эмоционально-образным внушениям, что по своей сути приближаются больше к режиссерской работе, чем к педагогическому влиянию.

Традиции вокальной педагогики опираются на методы формирования исполнительского уровня певческого искусства, связанные с национально-речевыми особенностями вокальной школы.

Результативность применения методов вокального развития будущих специалистов неразрывно связана с диагностикой уровней готовности студентов к применению того или другого вида певческой

техники и овладения научно-методическим багажом необходимых знаний, так называемым учебным материалом. Диагностическая характеристика, которую должен осуществить педагог на начальном этапе учебно-воспитательной работы с учеником касается прежде всего:

- наличия у начинающего вокалиста научных знаний о певческом процессе как художественном, биофизическом и физиологическом явлении;

- уровня развития музыкального вокального (и вокально-двигательного) слуха как основного средства отображения музыкального образа в процессе пения, который опирается на взаимодействие слуховых, мышечных и акустических анализаторов;

- степени индивидуального вокально-исполнительского мастерства, которое основывается на сознательном управлении голосоведением;

- соответствия педагогических знаний, умений и навыков студента, методике формирования его певческой культуры в процессе учебы;

- степени квалифицированной ориентации в специализированном вокальном материале – вокальном репертуаре, научно-методической литературе, – показателей, которые помогают преподавателю выяснить реальное состояние готовности студента к вокальной учебе;

- конкретных вокально-музыкальных данных начинающего вокалиста, то есть, вокальных музыкальных способностей.

Эти сведения позволяют определить уровни обучающихся, с помощью которых педагог-вокалист сможет конкретизировать учебные задания, согласно индивидуальным способностям каждого из них.

Уровень предыдущего музыкального образования предусматривает и соответствующий объем учебно-методического материала. На каждом из уровней результативность вокальной работы с голосом должна обеспечиваться поэтапным формированием вокально-технических навыков с учетом стиля музыкального восприятия и творческого мышления каждого певца, то есть, его музыкального интеллекта и последовательностью изложения научно-теоретической информации, дифференцированной в соответствии с учебными возможностями и музыкально-вокальными способностями каждого, что основывается на конкретной научно-теоретической базе вокальной педагогики.

Доминирующим фактором такой организационно-методической системы является конкретный учебно-методический материал из основ вокальной педагогики, который в сочетании с практически индивидуальной формой обучения пению призван максимально развивать как голосовые данные, так и, в целом, музыкальный интеллект каждого студента, его умение его ориентироваться в вокально-исполнительских и педагогических проблемах вокального искусства.

Вокально-педагогический материал направляется на овладение певческим искусством через сложную интегративную функцию мышления студента, воспитание которой способствует рациональному подходу к пению при рефлекторной согласованности работы голосообразующих органов исполнителя как сознательно управляемого процесса приобретения специальных знаний и умений.

Таким образом, целеустремленный педагогический процесс подготовки будущего педагога-вокалиста должен совмещать в себе такую организацию музыкальной деятельности студентов на занятиях, которая бы в процессе формирования нужных навыков активизировала одновременную работу разнообразных нервно-мышечных механизмов: слухового (иллюстрация-показ педагога, слушания записей мастеров вокала), голосового (речевого, рассказ-объяснение), зрительного (визуального, то есть, пения по нотами и практических наблюдений за пением других), тактильного и общедвигательного (двигательного, с использованием тактирования, дирижирования, пластики движений и тому подобное), с постоянной активизацией мышления (конкретизация творческих заданий, индивидуальный анализ и диагностирование полученных впечатлений, самоанализ и самооценка собственного выполнения и тому подобное) с целью использования всех внутренних резервов, скрытых способностей и талантов каждого человека.

Литература

- 1. Вища освіта в Україні.** Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського ; Міністерство юстиції України, Міністерство освіти і науки України. – К. : Форум, 2003. – 950 с.
- 2. Закон України «Про освіту»** / Верховна Рада УРСР ; Закон від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-in/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
- 3. Національна доктрина розвитку освіти** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kmu.gov.ua/control/ru/publish/category?cat_id.
- 4. Юцевич Ю. Є.** Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.

Чжу Цзюньцяо. Підготовка майбутнього викладача за класом вокалу у вищому навчальному закладі художнього напрямку.

У статті розкривається зміст педагогічного процесу підготовки майбутнього викладача вокалу у вищому навчальному закладі художнього напрямку. Автор підкреслює, що в основу співацького процесу повинен бути закладений академічний стиль голосоутворення, який здатний забезпечити фізіологічно цілеспрямоване функціонування голосоутворюючої системи людського організму. Домінуючим фактором організаційно-методичної системи підготовки майбутнього

викладача вокалу є конкретний навчально-методичний матеріал з основ вокальної педагогіки, який разом з практично індивідуальною формою навчання співу повинен забезпечити процес засвоєння спеціальних знань і умінь.

Ключові слова: вокальна педагогіка, вокальна творчість, спів, викладач по класу вокалу.

Чжу Цзюньцяо. Подготовка будущего преподавателя по классу вокала в высшем учебном заведении художественного направления.

В статье раскрывается содержание педагогического процесса подготовки будущего преподавателя вокала в высшем учебном заведении художественного направления. Автор подчеркивает, что в основу певческого процесса должен быть положен академический стиль голосообразования, который способен обеспечить физиологически целесообразное функционирование голосообразующей системы человеческого организма. Доминирующим фактором организационно-методической системы подготовки будущего преподавателя вокала является конкретный учебно-методический материал из основ вокальной педагогики, который в сочетании с практически индивидуальной формой обучения пению призван обеспечить процесс приобретения специальных знаний и умений.

Ключевые слова: вокальная педагогика, вокальное творчество, пение, преподаватель по классу вокала.

Zhu Junqiao. The Content of Pedagogic Training of Future Vocal Teacher at Higher Institution of Art Direction.

The article deals with content of pedagogic training of future vocal teacher at higher institution of art direction. The author accentuates that the academic style of phonation should be basically laid in the singing process, which is able to provide physiologically rational function of human's phonation system. The dominant factor of organizational and methodological system of future vocal teacher's training is specific training material from the basics of vocal pedagogy, which is called up to ensure the acquisition of specialized knowledge and skills in combination with individual practice.

Key words: Vocal Pedagogy, Vocal Art, Singing, Teacher of Vocal.

УДК 159.954

Чжуан Гуань

**ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСТВА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Одна из основных тенденций развития цивилизации состоит в том, что каждая новая историческая эпоха выдвигает к образованию и психологии человека всякий раз новые требования. Однако современные системы образования в большей степени направлены на передачу и усвоение уже существующего опыта и знаний, чем на развитие творческого потенциала личности. Это находит свое отражение в определении целей учения как приобретения совокупности знаний, умений и навыков, которые необходимы для адаптации в социуме. На преодоление подобной ситуации направлена система развивающего обучения, получившая в последние десятилетия самое широкое признание.

Согласно основным положениям этой теории, одной из главных целей обучения является психическое развитие ребенка, его формирование как активной личности. Систематическое развитие заложенных природой возможностей и способностей к познанию, к творческой инициативе, их совершенствование и реализация в деятельности - таков путь, которым следует пройти личности в процессе своего становления. Это подтверждают и результаты социологических и психолого-педагогических исследований.

Создать необходимые условия для успешного продвижения в этом направлении и призвано современное образование. Тем не менее проблема творческого развития растущего человека не получила полного решения и в системе развивающего обучения, несмотря на существование достаточно большого числа работ, посвященных этой теме. Началом серьезных зарубежных исследований в области психологии творчества считаются работы Дж. Гилфорда, выдвинувшего концепцию дивергентного мышления и сформулировавшего шесть параметров креативности. На основе своих теоретических предпосылок он разработал тесты программы исследования способностей.

Свой вклад в решение данной проблемы внес Е. Торранс, который, проанализировав различные подходы к определению творчества, выделил его основные типы.

В истории психологии наиболее целостная концепция творчества как психического процесса была предложена А. Пономаревым [1]. Изучая умственное развитие детей и то, как решают задачи взрослые, он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества. Что касается творческих способностей, то выделяются три основных подхода к проблеме. Один из

них основан на том, что творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. Пономарев). Другой подход исключает творческий процесс как специфическую форму психической активности. Он может быть сформулирован так: высокий уровень интеллекта предполагает высокий уровень способностей, и наоборот (Г. Айзенг, Л. Термин, Р. Стейнберг) [2]. Наконец, подход, относящийся к случаю, когда творческие способности отсутствуют как таковые. Здесь выделяется концепция Д. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активной личности, обусловленной определенной психической структуры.

Методическому аспекту развития творческих способностей посвящены работы А. Матюшкина, Е.Яковлевой, Л. Венгера, Д.Богоявленской и др., в которых предложены программы по развитию творческого потенциала личности на разных этапах обучения.

К первым исследованиям проблемы творчества можно отнести работы Ф. Гальтона, занимавшегося изучением интеллектуальной одаренности, оценивавшаяся им на основе измерения коэффициента интеллекта. Естественно, что на таких же позициях стоял Л. Термен, изучавший различия между детьми с высоким и низким коэффициентом интеллекта. Отождествление одаренности с интеллектом имело место до середины XX столетия, пока не стало ясно, что эти понятия вовсе не однозначны. «Если бы определяли детей как одаренных на основе тестов на интеллект, - отмечал К. Торранс, - мы бы отсеяли 70 процентов наиболее творческих. Это процентное соотношение верно, независимо от того, каким измерением интеллекта мы пользуемся и какой образовательный уровень мы исследуем - от детского сада до средней школы».

Идея о том, что творчество по своей природе отлично от интеллекта, повысило интерес к экспериментальным исследованиям и их количество стало быстро нарастать.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работы Дж. П. Гилфорда. Он упоминает шесть параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы - способность к анализу и синтезу.

Я. Пономарев рассматривает творческий акт в контексте интеллектуальной деятельности по многоэтапной схеме:

– начальный этап – этап постановки проблемы – активизируется сознание;

– этап решения – бессознательное;

– этап, когда происходит отбор и проверка правильности решения - вновь активизируется сознание.

Одним из возможных вариантов процесса является появление творческого продукта лишь в качестве побочного, если мышление изначально логично, то есть целесообразно. Что касается творческих способностей, то существуют следующие подходы к этой проблеме. Один из них основан на том, что творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К.Тейлор, Г.Грубер, Я.Пономарев). Другой подход к проблеме творческих способностей может быть сформулирован следующим образом: высокий уровень интеллекта предполагает высокий уровень способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Такой точки зрения придерживалось большинство исследователей проблем интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.).

Еще один подход относится к случаю, когда творческих способностей как таковых нет. Интеллектуальная одаренность при этом выступает как необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности, а главную роль при определении характера творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Богдавленская, А. Маслоу и др.). К числу основных черт творческой личности они относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам. Исследования А. Матюшкина, А. Пономарева позволяют рассматривать творческую деятельность как отношение субъекта деятельности к своему труду (удовлетворенность работой, стремление к самостоятельности в ее выполнении; положительная мотивация в ходе ее решения) и процесс решения творческих задач (самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний, умений, способов деятельности в новые ситуации, видение проблемы и функции известного объекта). Следовательно, можно сделать вывод, что творческая деятельность - это результат и одновременно важное условие дальнейшего развития личности, ее достижений.

Развитие творческих способностей - важная задача музыкального воспитания детей. Творческие способности делятся на способности к продуктивному творчеству (сочинение, импровизация попевок, мелодии на музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения), а также к творческому восприятию музыки. Заметим, что творческие способности необходимо развивать, начиная с дошкольного возраста, когда дети охотно выполняют посильные для себя творческие задания. Исполнительские и творческие способности могут проявляться у детей по-разному, в зависимости от наличия природных задатков, развития основных музыкальных способностей.

У одних обнаруживается способность к творческому восприятию музыки, у других - к одному из видов исполнительства или продуктивного творчества.

Таким образом, развитие творческих способностей школьников связано с применением прогрессивных методов музыкального воспитания и развития, которые определяют приёмы, способы, средства, необходимые для развития творческих способностей детей.

Литература:

1. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Педагогика, 1996. – 333 с. **2. Марцинковская Т. Д.** История детской психологии / Т. Д. Марцинковская. – М. : Владос, 1998. – 271 с.

Чжуан Гуань. Проблема творчості в психорого-педагогічних дослідженнях

У статті розглянуто проблема творчості в психолого-педагогічних дослідженнях Виділено основні положення, однією з головних цілей навчання є психічний розвиток дитини, його формування як активної творчої особистості.

Ключові слова: творчість творчий розвиток, творчі здібності.

Чжуан Гуань. Проблема творчества в психолого-педагогических исследованиях

В статье рассмотрена проблема творчества в психолого-педагогических исследованиях Выделены основные положения, одной из главных целей обучения является психическое развитие ребенка, его формирование как активной творческой личности.

Ключевые слова: творчество творческое развитие, творческие способности.

Zhuang Guan. The problem of creativity in the psychological and educational research

The article discusses the problem of creativity in the psychopedagogical research highlights the main provisions, one of the main goals of training is the mental development of the child's development as an active creative personality.

Key words: creative development, creative abilities.

УДК 378.011.3-051

С. О. Шехавцова

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Україна на початку ХХІ ст. перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти, що пов'язано з інтеграцією України в європейське освітнє середовище. У зв'язку з цим постає проблема підвищення якості навчання студентів у вищих навчальних закладах України. На сьогодні, між рівнем готовності педагогів до реалізації своїх провідних функцій професійної діяльності і потребами реального розвитку країни виникає протиріччя.

Сучасні науково-педагогічні ідеї щодо становлення, розвитку і формування суб'єктності майбутніх педагогів та фахівців єдині в тому, що суб'єктність забезпечує основу розвитку особистості, індивідуальності та професіоналізму. Очевидно, з позицій саморозвитку особистості, суб'єктність сприяє цьому процесу та забезпечує його цілісність та комплексність. У межах навчально-виховного процесу суб'єктність студента надає йому певні особистісні характеристики: активність, креативність, рішучість та успішність в оволодінні професійною діяльністю, і перетворює навчально-виховний процес у співтворчість двох суб'єктів (викладача і студента). З позицій професійно-педагогічної діяльності суб'єктність викладача є основою формування суб'єктності студента, його особистісного та індивідуального початку у життєдіяльності.

Проблема суб'єктності людини незалежно від професійної діяльності досліджується багатьма психологами, філософами, серед яких Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, А. А. Деркач, М. І. Дьяченко, А. Н. Леонтьєв, А. К. Осніцький, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Е. В. Сайко, В. Н. Чернобровкін та ін.

Різні аспекти суб'єктності педагога та майбутніх педагогів у професійній діяльності досліджувалися в роботах О. С. Анісімова, І. А. Зимньої, С. С. Кашлева, Н. В. Кузьминої, А. К. Маркової, Л. М. Мітіна, В. А. Сластьоніна, І. С. Якиманської та ін.

Вітчизняна педагогічна наука сформувала власні традиції в організації процесу навчання й виховання студентів до професійно-педагогічної діяльності в середовищі університету. Водночас слід зазначити, що певна зміна пріоритетів у стратегічних напрямках розвитку освіти у європейській та світовій спільнотах значною мірою вплинули на характер змісту підготовки студентів в Україні. Особливого значення набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні та методичні аспекти проблеми повноцінного особистісно-професійного розвитку студентів вищих навчальних

закладів, що сприятимуть формуванню суб'єктності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності в різноманітних сферах суспільства.

Для формування суб'єктності особистості як активного члена полікультурного суспільства необхідно підвищувати ефективність процесу навчання шляхом перегляду та реформування освіти на всіх рівнях, оскільки існуючі системи не повністю відповідають запитам сучасного полікультурного суспільства і потребують переорієнтації.

Ціла низка факторів, а саме: низька базова підготовка слухачів, відсутність комунікативно-спрямованих навчальних програм, тощо не дозволяють в достатній мірі вирішити одну з основних задач – це проблема формування суб'єктності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності в середовищі університету.

В умовах реформи системи педагогічної освіти у багатьох документах декларується суб'єктність педагога як мета педагогічної освіти, як фактор забезпечення суб'єктності учнів, однак, не визначається сутність, структура суб'єктності, не обґрунтовується методологія, теорія і технологія процесу формування суб'єктності студентів і майбутніх педагогів на різних етапах професійної освіти.

Метою статті є визначити на основі аналізу наукових джерел сутність суб'єктності студента як складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

На думку О. С. Анісімова, суб'єктність – це здатність відповідати фіксованій нормі, здатність самокорекції відповідно до зовнішньої необхідності. Науковець зауважує, що тільки в соціодинаміці виникає первина форма суб'єктності тому, що людина здатна підкоряти свої ресурси фіксованій нормі [1, с. 40].

А. Деркач і Е. Сайко зазначають, що суб'єктність існує як необхідність і, одночасно, є умовою соціального людського життя. В цьому плані суб'єктність постійно постає та відновлюється суб'єктами в якості продукту, як база та умова їх функціонування в якості представників роду людського. Одночасно відбувається невідповідність в соціокультурному виконанні суб'єктності індивіду і суб'єктності суспільства. При цьому ускладнюються структури їх опосередкування, зростає багатофункціональність зв'язків і, одночасно, відбувається спрощення функціональних залежностей окремих суб'єктних структур [2, с. 213].

На думку М. Єрмолаєвої, суб'єктність виступає суттєвою якістю суб'єкту, що відображає можливість самовизначення, та актуалізується у реальності завдяки самовизначенню, самовідношенню та саморозумінню. При цьому завершення процесу самовизначення відкриває для суб'єкта потенційну сферу розвитку, тобто зону подальшого розвитку [3, с. 80]. Отже, самовизначення і саморух – це первинні і необхідні процеси для актуалізації суб'єктності, які надають суб'єкту якості, що сприяють вихід із потенційного в реальний стан. У контексті самовизначення цьому

сприяють процеси само розуміння, самопізнання. Очевидно, суб'єктність як можливість, яка може актуалізуватися завдяки самовизначенню і саморухомості, стає дійсністю в процесі саморозвитку людини. Таким чином, саморозвиток є суб'єктністю, яка відображається в діяльності людини і сприяє переходу від потенційного до дійсності.

Відомий науковець В. А. Петровський визначає наступні характеристики суб'єкта: по-перше, суб'єктом має бути цілеспрямована людина, оскільки суб'єктність передбачає активність людини і в процесі цієї активності суб'єкт створює сам себе. По-друге, суб'єкт повинен володіти рефлексією, тобто володіти своїм майбутнім образом, оскільки самовідтворення передбачає існування образу самого себе. По-третє, суб'єкт має бути вільною людиною, оскільки ніхто, крім самої людини, за процес суб'єктності не відповідає, не координує і не робить висновків про завершеність цього процесу. По-четверте, суб'єкт має розвиватися, оскільки необхідно діяти у непередбаченому та мінливому середовищі, і саме ця причина спонукає суб'єкта до активності діяти і знаходити засоби самовідтворення [5, с. 14]. Отже, щодо особистості індивіду, то, очевидно, мають на увазі його здатність бути цілеспрямованим, вільним, рефлексивним, а суб'єктом активності в соціумі.

Очевидно, засобом реалізації сутнісних дій людини у творчій діяльності є самореалізація особистості, яка виникає і проявляється завдяки суб'єктності людини.

Важливими у плані розробки проблематики суб'єктності педагогів виявились роботи В. М. Чернобровкіна, який стверджує, що “акти поведінки, які наявні в процесі виконання вчителем професійних функцій, пов'язані з діями не спрямованими на педагогічні цілі. Це означає, що в певних ситуаціях, які виникають під час здійснення педагогом професійної роботи, його активність зумовлена іншими детермінуючими чинниками, які тимчасово немов усувають з його свідомості уявлення про мету власної діяльності, тобто вплив більш енергетично заряджених мотиваційних утворень викликає активність, не спрямовану на досягнення педагогічної мети” [6, с. 64]. Науковець вважає, що суб'єктом поведінкової активності виступає вчитель, але не як професіонал, а як людина в широкому розумінні своєї життєвої активності, яка характеризується своїми власними життєвими поглядами, становленням до оточуючих і до самого себе, індивідуальними властивостями, характером і психологічним складом. Більш того, педагогічна діяльність передбачає з позиції педагогічної діяльності вчителя, процеси професійно-педагогічної діяльності і поведінкової активності педагога поєднані.

Вітчизняні дослідники О. І. Мешко і Г. М. Мешко розглядають суб'єктність педагога як особливу форму прояву й організації його активного ставлення до себе як суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до учнів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізації і

підтримки себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності та в світі. Дослідники відзначають специфічну особливість суб'єктності майбутнього вчителя, яка полягає в тому, що ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язане з його відношенням до учнів як до суб'єктів їхньої власної діяльності. В сукупності ці ставлення інтегруються у властивість особистості педагога, що виражає ступінь його захопленості професією [4].

Треба зазначити, що суб'єктність особистості в сучасних дослідженнях трактується як наділення людини різними якостями, а саме: активність, самостійність, самореалізація, самовизначення, здатність до здійснення специфічної людської форми життєдіяльності. У загальному розумінні суб'єкт розглядається як творець власного життя, здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, адекватно оцінювати власну поведінку і способи своєї діяльності, контролювати наслідки цієї діяльності, в разі потреби, змінювати хід власної поведінки за допомогою дій.

Напевно, суб'єктність у психології і педагогіці розглядається у двох значеннях: по-перше, як суб'єкт діяльності, який здатен цю діяльність засвоїти і творчо перетворити, і, по-друге, як суб'єкт власного буття, свого внутрішнього світу, який здатен планувати, мати критичне ставлення до своєї діяльності, вчинків, життєвої стратегії та життя. Суб'єктність виступає як якість людини, яка надає їй можливість бути індивідуальним або груповим суб'єктом. Наявність і міра оволодіння суб'єктності визначається свободою вибору людини, його активністю і втіленням у реальність своєї діяльності.

Таким чином, маємо визначити наступне:

- суб'єктність є якісною характеристикою людини;
- суб'єктнісні якості людини мають проявлятися на певному рівні розвитку життєдіяльності;
- суб'єктність проявляється не тільки в пізнанні дійсності, а й розуміння особистісних взаємин;
- суб'єктність є вищим рівнем активності людини;
- суб'єктність розкривається через стратегію життєдіяльності людини;
- суб'єктність, у педагогічному контексті, характеризується не тільки включенням студента в педагогічну діяльність, а й ціннісними параметрами цієї діяльності.

Отже, суб'єктність студента проявляється в навальній-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Суб'єктність характеризує рівень активності, продуктивності, і, насамкінець, успішності студента. Тобто суб'єктність надає студенту самореалізуватися у різних видах діяльності, при цьому досягти певних цілей та вирішити конкретні завдання. З психолого-педагогічної точки зору, суб'єктність для студента означає відчуття своєї особистісної значущості в творчому становленні.

Суб'єктність – це системна якість студента, який оволодіває різноманітними видами і формами педагогічної діяльності і соціальних відносин, який володіє індивідуальним комплексом особистісно-психологічних функцій, що визначає й відображає результативність цієї діяльності, водночас детермінує сутнісну й інтегральну характеристику, перетворювати здібності в соціально значущі та професійно важливі якості, при цьому цілеспрямовано, самостійно та саморегульоване.

З педагогічної точки зору, становлення суб'єктності студента полягає в тому, що студент розглядається як носій педагогічної діяльності, при цьому він виявляє активність, який прагне до саморозуміння, самореалізації свого внутрішнього потенціалу, тобто студент має перетворити свої внутрішні потенційні можливості і прагнення в педагогічну реальність (креативну, комунікативну, пізнавальну). Головне завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові усвідомити його прагнення до саморозвитку, самопізнання й ініціювати його потенційні можливості і здібності до самовдосконалення. В руслі підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності постає вагомим той факт, що педагогічна взаємодія між студентом і викладачем передбачає урахування позитивно орієнтованих життєвих позицій, професійно орієнтованої поведінки та успішної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. У зв'язку із вищезазначеним, навчально-виховний процес в університеті розглядається як умова суб'єктного перетворення студента до професійно-педагогічної діяльності в навчально-виховному просторі університету.

Очевидно, становленню суб'єктності студента сприятиме системна організація цього процесу в освітньому процесі університету, яка може забезпечити, з одного боку, поєднання процесів розвитку як самореалізації студента, що основана на особистісній активності та ініціативі студента і, з іншого боку, адекватність впливу навчально-виховного процесу на студента. Система організації професійно-педагогічного становлення студента має сприяти перетворенню особистісного потенціалу в реальні професійно значущі якості майбутнього педагога. Напевно, студент має володіти мотиваційним потенціалом до професійно-педагогічної діяльності, що має цінність пізнання та професійно-особистісного перетворення.

Безумовно, представлена нами стаття не розкриває всебічний аналіз суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності в середовищі університету. Найближчі перспективи подальшого дослідження обраної проблеми ми вбачаємо у визначенні умов формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Література:

1. Анисимов О. С. Индивид, субъект и личность в контексте целостности психики человека / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2007. – № 1(49). – С. 31 – 44. **2. Деркач А. А.** Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3 (55). – С. 205 – 219. **3. Ермолаева М. В.** Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста / М. В. Ермолаева, П. В. Кондратьев // Мир психологии. – 2007. – № 1 (49). – С. 79 – 86. **4. Мешко О. І.** Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції / О. І. Мешко, Г. М. Мешко // Освіта регіону. Психологія вищої школи. Електронний ресурс : <http://www.social-science.com.ua>. **5. Петровский В. А.** Индивид, субъект, личность, индивидуальность в определении и познании человека / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – № 1 (49). – С. 13 – 30. **6. Чернобровкін В. М.** Педагогічна діяльність з позицій суб'єктного підходу / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1 (144). – С. 60 – 67.

Шехавцова С. О. Становлення суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності.

У статті розглядається суб'єктність студента до професійно-педагогічної діяльності в середовищі університету на основі аналізу наукових джерел як складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: суб'єктність студента, середовище університету, професійна підготовка, педагогічна діяльність, саморозвиток студента.

Шехавцова С. А. Становление субъектности студента к профессионально-педагогической деятельности.

В статье рассматривается субъектность студента к профессионально-педагогической деятельности в университете на основе анализа научной литературы как составляющей профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: субъектность студента, среда университета, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, саморазвитие студента.

Shekhavtsova S. O. Performing student's subjectivity to the professional and pedagogical activity.

This article deals with the student's subjectivity to the professional and pedagogical activity as the aspect of their professional preparation of future teachers in the University environment on the basis of scientific sources.

Key words: student's subjectivity, the University environment, professional preparation, pedagogical activity, student's self-development.

УДК 378

С. В. Шмалей

**ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ
У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ**

Сучасна соціальна ситуація характеризується тим, що протиріччя суспільного розвитку набули загальнолюдських масштабів, зумовили кризу культури, яка знаходить своє відбиття в освіті. Культура – це галузь людського буття, що виступає інтегруючим початком у системі: “природа-людина-суспільство”. Екологічна культура стає мірою цивілізованого суспільства [1]. Соціум, що руйнує власне середовище перебування, не може розглядатися нині як явище, що відповідає вимогам сучасного рівня цивілізації. Отже, екологічна культура стає не тим, що може бути, прийняте або ж не прийняте, а строго обов’язковою вимогою.

У сучасній ситуації, на наш погляд, дуже важливим є відродження духовності як фактора, що конфронтує з негативними соціальними явищами [2].

У контексті зазначеного вище актуальною вбачається мета даної роботи – окреслити ціннісні орієнтири у формуванні екологічної культури майбутнього вчителя біології.

Поняття духовності органічно містить у собі гуманістичну й альтруїстичну ціннісну орієнтацію особистості. Під ціннісними орієнтаціями розуміють відносно стійке виборче відношення людини до сукупності матеріальних і духовних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети, мета або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості [3].

Цінність об’єкта, явища, відносин визначається його значимістю для суб’єкта, й тільки в такий спосіб і існує. Цінності виконують роль перспективних стратегічних цілей і основних мотивів поведіння. Ціннісні орієнтири відносять до найважливіших компонентів структури особистості. Духовність як інтегративна якість, що вимагає етичної рефлексії, виступає метою, засобом і результатом виховання особистості, орієнтованої на вибір власного образу дій, актуалізацію потенційних можливостей, самовираження індивідуального “Я”. Розглядаючи духовність у контексті таких екзистенціальних понять, як милосердя, совість, відповідальність, жаль можна простежити зв’язок між духовністю й моральністю. Духовність є внутрішнім, а моральність – зовнішнім проявом однієї й тієї ж категорії. Рівень духовності людини залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішнього ставляться природні задатки, почуття, переживання, до зовнішніх – вплив навколишнього середовища, у тому числі виховний вплив.

Духовність є не що інше, як здатність творити, співпереживати, допомагати, усвідомлювати зміст буття. Знаходження духовності сполучене з виробленням принципів ставлення до навколишнього світу [4].

Сьогодні гостро стоїть потреба в системі цінностей, що могла б протистояти прагматизму, меркантилізму, утриманству. Духовність, на наш погляд, є тим базисом, що лежить в основі формування екологічної культури як особистісної якості [5]. Вона повинна стати важливим кваліфікаційним критерієм професіоналізму майбутнього вчителя незалежно від спеціальності. Така вимога до підготовки обумовлена не тільки глибокою екологічною кризою, але й недостатньою розвиненістю в молоді екоцентричної екологічної свідомості. На зміну колишній виховній парадигмі, відповідно до якої людина – це перетворювач природи, повинна прийти нова, що вибудовує взаємини із природою на основі співробітництва. Практичне втілення цієї ідеї в життя висуває на перший план формування нового типу культури, що вибудовує моральне вдосконалювання кожної особистості, засвоєння цінностей добра й краси. Феномен “культурність” можна трактувати в цьому зв’язку з позиції відносин людини до себе, до інших людей і до природи. Співробітництво з нею – важливий моральний імператив у такій взаємодії для майбутнього вчителя поза залежністю від спеціальності. Професійне самовизначення особистості в сучасних умовах не можна розглядати поза контекстом соціальних проблем. Особливу актуальність здобуває робота з підготовки вчителя природничих дисциплін [6]. На наш погляд, вона містить у собі кілька аспектів:

1. Світоглядний (екологічні знання, інтереси, мотиви, почуття, прояв екоцентричної екологічної свідомості).
2. Ціннісно-орієнтаційний, який формує психологічну установку на морально-естетичну цінність природи.
3. Методичний, що характеризується знаннями засобів, методів, прийомів, форм екологічного виховання школярів, а також умінням застосовувати їх на практиці.
4. Діагностичний, що припускає визначення рівня екологічної вихованості учнів; самооцінку власних досягнень і проектів у справі екологічного виховання школярів.
5. Предметно-практичний, що проявляється в прагненні до самовдосконалення своєї особистості, розширенні кругозору в пропаганді екологічних знань серед учнів і їхніх батьків, а також в участі в проєктах та акціях з охорони природи.

Зазначені вище аспекти створюють територію інтеграції екологічного виховання й загальної освіти. Особливістю ж екологічного виховання є те, що всі загально педагогічні характеристики й завдання переломлюються через відносини до природи, як одного з компонентів екологічної культури. Прийняті особистістю норми й освоєні методи діяльності регулює вчинки й дії. Культура почуттів з гуманістичною

спрямованістю визначає емоційну насиченість її поведінки й діяльності, спрямованої не на руйнування, а на створення. Пробудження морально-естетичних почуттів у студентів, на нашу думку, є важливою пропедевтичною основою формування духовних потреб, які саме й спонукають особистість не тільки до пізнання навколишньої дійсності, але й удосконаленню своїх моральних почуттів. Не можна не згадати слова В. Г. Белінського, який зазначав, що “без розвиненого естетичного почуття немає генія, немає таланта, немає розуму – залишається лише вульгарний «здоровий глузд», необхідний для повсякденного побуту” [7]. У залученні молоді до культури взаємин з навколишнім світом певну роль відіграє виховання. Присвоєння цінностей соціуму в особистісні цінності здійснюється в процесі нагромадження індивідуального життєвого досвіду людини, що визначає характер його відносин не тільки до інших людей, але й до природи. У процесі виховання здійснюється засвоєння основних моральних цінностей – істина, добро, краса. Виховання – формування систем і цінностей людини, з її специфічним змістом і ієрархічною структурою [8]. У процесі екологічного виховання проявляються інтелектуальне, моральне й естетичне почуття.

У сучасному ВНЗ особливу актуальність здобуває робота, пов'язана з усвідомленням цінності природи, її значимості, що трансформується в глибоке переконання про необхідність її охорони. Головне завдання майбутнього вчителя полягає в тому, щоб сформувати в школярів індивідуально-ціннісне відношення до природи, що допомагає їм усвідомити себе частиною природи й свою відповідальність за наслідки нерозумного відношення до неї [9]. Однак, як показали наші дослідження, студенти нечітко уявляють собі завдання школи в області екологічного виховання учнів. Аналіз змісту їхніх відповідей при анкетуванні зводиться до наступного: “навчити школярів любити природу”, “виховувати учнів у дусі дбайливого відношення до природи”, “не наносити їй шкоди”, “не ламати дерев”, “не рвати квіти”, “не розоряти гнізд птахів і мурашники” і т. д. Виявляючи ієрархію цінностей у студентів інституту природознавства, ми можемо відзначити, що така цінність, як “спілкування з природою” не є пріоритетною: духовний аспект не домінує у відповідях. Очевидно, що людина, яка має розмите уявлення про духовність, яка не володіє найважливішими моральними якостями не здатна закласти фундамент екологічної культури в школярів. Стан духовності не успадковується особистістю й не знаходиться з нею раз і назавжди (якщо й успадковується, то тільки в змісті здатності особистості досягти “духовного рівня”). Скоріше духовність – це свого роду внутрішня робота, що не припиняється до кінця життя. Становлення духовності пов'язане із вrostанням індивіда в культуру. Формування екологічної культури майбутнього вчителя сполучено з освоєнням величезного духовного потенціалу, що визначає соціальну орієнтацію особистості. Досвід нашої роботи показує, що використання виховних

можливостей профільних дисциплін – одна з важливих умов, що сприяють формуванню екологічної культури особистості.

Проектуючи теоретичну підготовку студентів на рішення завдань в області екологічного виховання школярів, ми прагнемо формувати в них ціннісні орієнтації на основі культурологічного підходу. У його основі лежить принцип культуровідповідності, ті організації виховання як процес інтеріоризації (присвоєння норм культури). Важливою ланкою в цій роботі є включення студентів у процес співроздумів, співвідчуття при проведенні лекцій і семінарських занять з предметів педагогічного циклу (історія педагогіки, виховні системи та ін.) Основний акцент ми робимо на стимулювання прояву власної професійно-моральної позиції щодо гострих проблем сучасності. Значні можливості в цьому плані має впроваджена дисципліна на вибором: “Психолого-педагогічні основи формування екологічної культури школярів”. Керівним принципом нашого спецкурсу є спонукання майбутнього вчителя до моральної активності стосовно природи, потребі спілкування з нею. Методологічним компасом у цьому плані для нас служить відоме положення Д. Н. Узнадзе про те, що потреба – це джерело активності. Як невід’ємний компонент духовного світу, потреби відтворюють в особистості зміст діяльності. Через діяльність людини формує світ потреб, через неї вона їх і задовольняє. На спецкурсі організується продуктивне суб’єкт-суб’єктне спілкування педагога зі студентами, студентів між собою, що полягає в активному включенні їх в обговорення, поряд з іншими в проблему: “людина-суспільство-природа”. Значна увага приділяється в процесі спілкування розвитку таких загальнонаукових і професійно значимих умінь, як: уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, висувати пропозиції про можливі способи рішення екологічних проблем, навчально-пізнавальних завдань і т. д.

Слід зазначити, що особливі можливості в плані формування майбутніх вчителів духовних цінностей, має вивчення історії педагогіки, оскільки тут розглядаються глибинні зв’язки, закономірності взаємодії людини й природи, представлені в педагогічній спадщині Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського, Л. М. Толстого, В. О. Сухомлинського. В екологічному вихованні студентів значну роль відіграє ознайомлення їх з питанням про вплив природи на формуванні особистості дитини в історичному аспекті, розгляд принципу природовідповідності в його розвитку, вивчення скарбниці народної педагогіки в процесі роботи над першоджерелами. Національне культурне надбання – засіб формування в студентів історичної пам’яті, творчого мислення потреби й готовності берегти й розвивати народні традиції, у тому числі й стосовно природи. Основним методом вивчення історії педагогіки є читання й аналіз першоджерел, які відкривають їм кращі духовні якості, створюють позитивну мотивацію до природоохоронної роботи з дітьми. Так, наприклад, знайомлячись із

творчістю Л. М. Толстого, студенти доходять висновку про те, що великий письменник і педагог визначив духовність як пріоритетне завдання розвитку людської особистості. Він називав природу безпосереднім вираженням добра й краси. Зміст історії педагогіки дозволяє познайомити майбутніх учителів-біологів з досвідом природоохоронної діяльності авторських шкіл. Основний акцент у їхній роботі робився на вихованні дбайливого відношення до природи.

Розвиток студента як суб'єкта культури (інтелектуальної, чуттєвої, етичної) здійснювалося нами на семінарських заняттях, у процесі обговорення доповідей про особливості екологічного виховання молоді в закордонних країнах. Пріоритет екокультурних цінностей у європейських державах обумовлений глобальним характером екологічної кризи на планеті. Основною метою виховних установ за кордоном є виховання особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості. Так, наприклад, у Німеччині з'явився новий плин за назвою "екопедагогіка", що орієнтується не на виживання, а на побудову дійсно гуманного суспільства. Вона розглядає педагогічну науку не як інстанцію для рішення екологічних проблем, а як частина самої екологічної проблеми. Екопедагогіка вказує на відмову від науково-технічного скорення природи й визнання її самоцінності. Як засіб для досягнення цієї мети пропонуються ресурсозберігаючі альтернативні технології. У школах Німеччини велике значення надається естетичному вихованню учнів. Так звана "педагогіка переживань" покликана навчити сучасну людину адекватно бачити себе в навколишньому середовищі й чуттєво сприймати навколишній світ. Позиція майбутнього вчителя як суб'єкта навчальної дисципліни проявляється у внутрішній свободі особи. Основний метод навчання студента-суб'єкта є діалог на рівні особистісних змістів, коли він реалізує й розкриває себе як особистість. При такому підході надається можливість зруйнувати догматичні, утилітарні установки антропоцентричної екологічної свідомості, що позитивно позначається на формуванні екологічної культури студентів як особистісної якості. Велика увага у цій роботі приділяється розвитку таких якостей, як індивідуальність, в інтересах використання внутрішніх ресурсів для досягнення позитивних результатів у роботі з екологічної освіти учнів у школі на педагогічній практиці.

Отже, ми прагнемо уникнути формалізації навчально-виховного процесу з метою створення в майбутніх учителів мотивації до духовного самовдосконалення. Духовно-моральні орієнтири, на нашу думку, дозволяють стимулювати індивідуальний стиль діяльності майбутнього вчителя й виводити його на більш високий рівень творчої готовності до реалізації завдань екологічного виховання школярів.

Література:

1. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. :

“Знання України”, 2001. – 598 с. **2. Гараніна Г.** Соціальна трансформація та зміна ціннісних орієнтацій / Г. Гараніна // Соціальна психологія. – 2009. – № 1. – С. 54 – 59. **3. Бех І. Д.** Виховання особистості / І. Д. Бех. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 278 с. **4. Иващенко А. В.** Экологоориентированное мировоззрение личности / А. В. Иващенко, В. И. Панов, А. В. Гагарин. – М. : РУДН, 2008. – 442 с. **5. Анисимов О. С.** Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры / О. С. Анисимов, С. Н. Глазачев. – М., 2005. – 186 с. **6. Глазачев С. Н.** Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика / С. Н. Глазачев, С. С. Кашлев, А. А. Марченко. – М. : “Горизонт”, 2004. – 137 с. **7. Лихачев Б. Т.** Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1997. – С. 17. **8. Перфилова О. Е.** Экологическая компетентность как критерий оценки профессиональных ресурсов современного общества / О. Е. Перфилова // Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана / под ред. С. Н. Глазачева и С. Т. Шалгымбаева. – Алматы, 2006. – С. 204 – 210. **9. Крисаченко В. С.** Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.

Шмалей С. В. Духовно-моральні орієнтири у формуванні екологічної культури майбутнього вчителя біології.

У статті розкривається роль духовності як базису у формуванні екологічної культури особистості майбутнього вчителя біології. Визначено світоглядний, ціннісно-орієнтаційний, методичний, діагностичний, предметно-практичний напрями виховного впливу. Представлено результативність впровадження профільного спецкурсу.

Ключові слова: духовність, моральність, екологічна культура, ціннісні орієнтири, особистість.

Шмалей С. В. Духовно-нравственные ориентиры в формировании экологической культуры будущего учителя биологии.

В статье раскрывается роль духовности как базиса в формировании экологической культуры личности будущего учителя биологии. Определены мировоззренческое, ценностно-ориентационное, методическое, диагностическое, предметно-практическое направления воспитательного воздействия. Представлена результативность внедрения профильного спецкурса.

Ключевые слова: духовность, нравственность, экологическая культура, ценностные ориентиры, личность.

Shmalyey S. V. Spiritual and moral guidance in forming the ecological culture of the future biology teacher.

In the article shows the role of spirituality as a basis in the formation of ecological culture of the future teacher of biology. Defined ideological, value-orientation, teaching, diagnostic, and practical subject areas of educational influence. Presented results of the introduction of special course profile.

Key words: spirituality, ethics, ecological culture, value orientation, personality.

УДК 371.011

И. В. Щепеткина

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ЭКОЛОГО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Деятельность человечества привела к возникновению ряда глобальных проблем окружающей среды, под которыми понимается комплекс острейших социоприродных противоречий, затрагивающих мир в целом, а вместе с ним отдельные регионы и страны. Благополучие или неблагополучие экологической обстановки зависит, прежде всего, от людей. Определяющим фактором поведения личности являются взгляды, представления, убеждения, знания, ценности, касающиеся различных сфер общественной жизни, в том числе экологической. Во имя своего сохранения человечеству нужно “качественно изменить природу общества, необходима новая цивилизация с иным миропредставлением” (Н. Н. Моисеев), с иным мышлением, с иными социальными установками, с иной структурой потребностей, с нацеленностью на выработку и реализацию механизмов устойчивого развития. А это значит, что должны измениться многие институты, обеспечивающие устойчивость жизни в новых условиях, и прежде всего культура, право и образование. Подобная ситуация выявляет необходимость изучения эколого-правового воспитания как фактора влияющего на эколого-правовое сознание личности и приводящего к выбору правомерного или неправомерного варианта поведения в экологически значимых ситуациях.

Эколого-правовое воспитание рассматривается как ценностно-ориентированный процесс, базирующийся на идеях и принципах устойчивого развития, направленный на становление личности будущего специалиста как свободного, ответственного гражданина, обладающего эколого-правовой воспитанностью и эколого-правомерным поведением.

Это воспитание с большим нравственным, гуманистическим содержанием, ориентированным на сохранение и воспроизводство

общечеловеческих ценностей отношения к природе. Оно обогащает личность целым рядом гуманистических установок: осознанием ценности жизни, уважением природы как ценности, пониманием значимости гуманного отношения к ней и посредством этого способствует решению задачи преодоления экологических проблем. Оно представляет собой совокупность представлений об экологическом праве, формирующихся у личности, на основе знания и опыта применения природоохранительного законодательства, глубокого осознания и понимания его требований.

Цель эколого-правового воспитания личности, как утверждает Ю. М. Богданова, заключается в том, чтобы перевести философию выживания на язык правового поведения, уяснить законодательные предписания, проконтролировать их осуществление, принять посильное участие в функционировании природного механизма.

В складывающихся условиях именно эколого-правовая воспитанность выступает одним из важнейших средств социализации личности и способом ее самореализации в природопреобразующей деятельности, основанной на соблюдении нравственных и правовых норм общества, и все усилия системы эколого-правового воспитания должны быть направлены на их формирование.

Эколого-правовое воспитание – это многомерный целостный компонент интеллектуальной и духовной культуры личности, как субъектный, системный, многомерный опыт личности, обеспечивающий ее творческую самореализацию в осмыслении и разрешении эколого-правовых проблем.

Под эколого-правовой воспитанностью личности мы понимаем сложное личностное образование, включающее в себя ответственность за состояние окружающей среды, наличие экологических взглядов и убеждений, опыт деятельности по изучению и охране природной среды, систему научных понятий по проблемам экологии. Она предполагает неразрывное единство между совокупностью знаний, представлений о природе, эмоционально-чувственного и ценностного отношения к ней и соответствующих умений, навыков, потребностей взаимодействия с ней, основанного на гармонизации взаимосвязей в системе “природа – человек – право”.

Сегодня признаком воспитанности вообще и эколого-правовой воспитанности в частности становится не степень отличия социального от природного, а степень их единства. Таким единством достигается стабильность и природы и общества, образующих социоприродную систему, в которой природа становится “человеческой сущностью личности”, а сохранение природы – средством сохранения общества и человека как вида.

Поэтому, одной из задач современного вуза является экологизация мышления и формирование экоцентрического мировоззрения у учащейся молодежи. А значит – весь процесс вузовского обучения и воспитания

должен быть направлен на развитие у студентов чувства гражданской ответственности за окружающую среду, на формирование культуры индивидуального правомерного поведения в природе с учетом природоохранительных законов и законов природы.

Высшее образование, на наш взгляд, обладает огромным эколого-правовым потенциалом, так как, по нашему убеждению, оно самоценно и является средством разностороннего развития. Реализация эколого-правового потенциала образовательной среды вуза позволит обеспечить студентов не только информационным банком эколого-правовых знаний, умениями самостоятельно исследовать и использовать эколого-правовую информацию, но и актуализировать в их сознании систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения в эколого-правовое пространство, обеспечить повышение уровня эколого-правовой воспитанности студентов в единстве с развитием ценностно-смысловых оснований их образовательной деятельности.

Структура разработанной нами модели эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза представлена целью, задачами, принципами эколого-правового воспитания и пятью взаимосвязанными этапами: проблемно-постановочным, продуктивно-рефлексирующим, концептуально-формирующим, действенно-практическим и итогово-аналитическим.

На проблемно-постановочном уровне модели проводится анализ эколого-правовых проблем современности и их причин, содержательно представленных социальным заказом, определяющим целевую направленность образовательного процесса вуза; изучаются теории воспитания и теории аксиологизации экологического и правового воспитания; анализируются теории психолого-педагогических особенностей студентов высших учебных заведений; рассматривается эколого-правовой потенциал образовательного учреждения и педагогический потенциал используемых в образовательной практике методов и средств учебно-воспитательной деятельности.

На продуктивно-рефлексирующем уровне анализу подвергаются профессиональные качества педагогов, необходимые для осуществления процесса эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза: педагогические способности, уровень профессиональной компетентности; мотивация деятельности; творческий потенциал; способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим педагогическим условием эффективной реализации эколого-правового воспитания студентов в вузе является наличие соответствующей готовности преподавателя. Под готовностью преподавателя к осуществлению эколого-правового воспитания, мы понимаем интегративную характеристику личности преподавателя, обеспечивающую, с одной стороны, наличие эколого-правового сознания, нового типа мышления, глобального мировоззрения и осознанного поведения преподавателя в окружающей среде, а с другой –

наличие определенного уровня понимания сущности эколого-правового воспитания, сформированность соответствующих умений и навыков передачи студентам эколого-правовых знаний, организации их деятельности и владение новыми технологиями в области эколого-правового образования и воспитания.

Концептуально-формирующий уровень модели связан с обоснованием теоретических подходов к организации процесса эколого-правового воспитания студентов. В условиях данного этапа обосновываются научно-теоретические подходы, среди которых основополагающими выступают: аксиологический подход, направленный на формирование ценностно-смысловых установок личности, позволяющих индивидуальному сознанию сделать общекультурную ценность своим достоянием; экоцентрический подход, обеспечивающий процесс интерпретации и понимания студентами содержания эколого-правовых знаний, осмысление общечеловеческих смыслов и ценностей; компетентностный подход, позволяющий выстроить содержание образовательного процесса с ориентацией на его результат.

Структура действенно-практического уровня модели представлена: информационным блоком, включающим учебно-методические комплексы интегративных поддерживающих спецкурсов, например, таких как, “Социальная экология”, “Законодательное регулирование природопользования”, “Эколого-правовые проблемы региона” и др.; технологическим блоком, представленным современными технологиями образования, как средством повышения эколого-правового потенциала учебно-воспитательного процесса вуза; структурно-содержательным блоком, раскрывающим организацию процесса эколого-правового воспитания студентов.

Итогово-аналитический уровень модели выстраивается в соответствии со структурой специфики эколого-правовой воспитанности студентов высшего учебного заведения и включает в себя стадии (констатирующую, формирующую и контрольную), критерии (информационно-познавательный, эмоционально-оценочный, поведенческо-деятельностный), соответствующие им показатели, диагностические методики и методы математической обработки результатов.

Схема структурно-функциональной модели эколого-правового воспитания студентов в условиях образовательного процесса вуза представлена на рисунке 1.

<p><i>Цель: эффективное развитие эколого-правовой воспитанности студентов, т.е. сложного личностного образования, включающего в себя: ответственность за состояние окружающей среды; наличие эколого-правовых взглядов, убеждений и ценностных установок; правомерное поведение в экологически значимых ситуациях; знания, умения, навыки, опыт деятельности в конкретной эколого-правовой ситуации</i></p>



Задачи:

1. Получение научных знаний о природе, необходимых для оптимизации природопользования, сохранения и улучшения качества окружающей среды.
2. Формирование представления об основных проблемах взаимодействия общества и природы; о формах, размерах и следствиях антропогенного воздействия на природную среду; о глобальных и локальных экологических проблемах современности.
3. Способствование формированию экологического мышления личности, включающего представление о единстве мира и взаимосвязанности всех протекающих в нем процессов, о необходимости соизмерения деятельности человека с интересами сохранения экологии природной среды.
4. Совершенствование и закрепление имеющихся знаний и представлений о природе как общественной и государственной собственности и правовом механизме охраны и регулирования эксплуатации естественных богатств, а также формирование эколого-правовых убеждений.
5. Формирование знаний о социальных аспектах охраны окружающей среды, которые приобрели особую значимость в связи с формированием новой экологической доктрины российского государства.
6. Закрепление эколого-правовых навыков для решения региональных проблем в области природопользования и охраны окружающей среды.
7. Подготовка к работе с действующим законодательством, регулирующим природопользование и охрану окружающей среды.
8. Подготовка к правовой оценке экологического риска, которая представляет собой совокупность приобретенных знаний, освоенных умений и принятых отношений, определяющих возможность проведения объективной, профессиональной, сознательной и результативной деятельности по установлению степени, уровня и источника экологического риска, его виновников, а также вида и меры ответственности за его возникновение.
9. Изучение элементов правовой системы контроля над природопользованием и охраной окружающей природной среды.
10. Изучение международно-правовых аспектов охраны окружающей среды, международного сотрудничества в решении экологических проблем современности.



Принципы: связи воспитания с жизнью, социокультурной и правовой средой; комплексности, целостности, единства всех компонентов воспитательного процесса; педагогического руководства и самостоятельной деятельности, активности воспитуемых; опоры на положительное в личности воспитуемого; ступенчатого характера воспитания; системности; научности знаний; активности



ЭТАПЫ

Проблемно-постановочный этап		
Социально-педагогический уровень: эколого-правовые проблемы современности и их причины; теории воспитания; теория аксиологизации экологического и правового воспитания; связь эколого-правового воспитания с социумом	Научно-педагогический уровень: теории психолого-педагогических особенностей студентов; уровень эколого-правовой воспитанности студентов	Научно-методический уровень: педагогический потенциал используемых в образовательной практике методов и средств учебно-воспитательной деятельности



Продуктивно-рефлексирующий этап



Рис. 1. Структурно-функциональная модель эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза.

Данная модель характеризуется наличием инвариантной и вариативной составляющих. Модель целостна, так как все указанные этапы взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – эколого-правовое воспитание студентов вуза. Она позволяет оптимизировать процесс создания организационно-педагогических условий, качественно обеспечить эколого-правовой воспитательный процесс в вузе, количественно оценить результаты воспитательной деятельности, обеспечить преимущество в работе с профессорско-преподавательским составом вуза.

Щепотькіна І. В. Структурно-функціональна модель еколого-правового виховання студентів в освітньому процесі ВНЗ.

У статті представлена структурно-функціональна модель еколого-правового виховання студентів в освітньому процесі ВНЗ, яка дозволяє оптимізувати процес створення організаційно-педагогічних умов, якісно забезпечити еколого-правовий виховний процес у ВНЗ, кількісно оцінити результати виховної діяльності.

Ключові слова: еколого-правове виховання, еколого-правова вихованість, структурно-функціональна модель, оточуюче середовище, еколого-правовий потенціал.

Щепеткіна І. В. Структурно-функціональная модель еколого-правового виховання студентів в освітньому процесі ВНЗ.

В статье представлена структурно-функциональная модель эколого-правового воспитания студентов в образовательном процессе вуза, которая позволяет оптимизировать процесс создания организационно-педагогических условий, качественно обеспечить эколого-правовой воспитательный процесс в вузе, количественно оценить результаты воспитательной деятельности.

Ключевые слова: эколого-правовое воспитание, эколого-правовая воспитанность, структурно-функциональная модель, окружающая среда, эколого-правовой потенциал.

Shchetkina I. V. Structurally functional model of ekologo-legal education of students in educational process of high school.

The article presents a structural-functional model of environmental legal education of students in the educational process of the university, which allows to optimize the process of creating organizational and pedagogical conditions that ensure the quality of environmental legal education process at the university, to quantify the results of educational activity.

Key words: ekologo-legal education; ekologo-legal good breeding; structurally functional model; environment; ekologo-legal potential.

УДК [378.011.3:338.48]:37.091.214.18

Г. П. Щука

**ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СФЕРИ ТУРИЗМУ: ДОТРИМАННЯ КРИТЕРІЇВ ВІДБОРУ
НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

Важливим чинником, що визначає ефективність розвитку галузі, є її кадрове забезпечення. Зараз відбувається перебудова системи вищої професійної освіти всіх рівнів. На загальноконцептуальному рівні вона

виражається у вирішенні проблеми диференціації навчального знання та виборі між вузькоспеціалізованим фахівцем, який володіє обмеженим колом знань, та спеціалістом широкого загальнонаукового та загальнокультурного профілю, який стане суб'єктом власної професійної діяльності. На рівні підготовки кадрів для конкретної галузі – у визначенні загальнопрофесійних та вузькоспеціалізованих компетенцій даного фахівця.

Процес формування змісту підготовки кадрів сфери туризму ускладнюється цілим рядом детермінованих чинників та суперечностей: багатокомпонентність туристської індустрії проявляється в багатоаспектності змісту туристської освіти; активний вихід на світовий туристський ринок забезпечується лише збереженням та гідним представленням національних надбань; інтеграція та інтернаціоналізація туристської освіти відбувається паралельно з посиленням її регіонального компоненту; потреба у висококваліфікованих кадрах міжнародного рівня на фоні відставання вітчизняної туристської індустрії від темпів розвитку світового туристського ринку; необхідність теоретичного обґрунтування змісту туристської освіти та відсутність туризму як науки; визначення змісту підготовки викладачами, які самі здебільшого не мають ані туристської освіти, ані досвіду практичної роботи в галузі.

Аналіз теорії та практики підготовки фахівців сфери туризму в Україні свідчить, що туристська освіта перебуває на стадії свого становлення. Найбільший вклад у її розвиток зробили в своїх дисертаційних дослідженнях В. Федорченко (“Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму”), А. Конох (“Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах”), Л. Кнодель (“Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в странах-членах ВТО”). Проте немає жодного ґрунтовного дослідження, в якому б визначалися вимоги до професійної освіти в туризмі, за винятком окремих публікацій, в яких обґрунтовуються доцільність вивчення тієї чи іншої дисципліни та формування конкретних вмінь та навичок. Наприклад, В. Федорченко важливою складовою туристської освіти вважає практичну валеологію, Д. Кудін обґрунтовує вивчення геології, метеорології, фауно- і флорознавства, О. Міхо пропонує приділити увагу педагогіці дозвілля, Т. Бондар – за посилення логічної освіти, Г. Михайліченко взагалі доводить зайвість підготовки за ОКР “магістр” на напрямі підготовки “Туризм”, оскільки будь-яка підготовка такого рівня передбачає відповідні менеджерські функції, а відтак повинна здійснюватися за напрямом “Менеджмент”. Подібна ситуація спостерігається і в Росії: на сторінках преси дискутуються проблеми посилення правової (Н. Вербицька, А. Карєва), професійно-комунікативної (О. Сорокіна), комп'ютерної (О. Щербакова) підготовки і т.д.

У результаті відсутності моделі фахівця сфери туризму та єдиного підходу до визначення змісту його підготовки, в Україні практично безупинно змінюються навчальні плани й програми дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. На жаль, ці зміни часто виявляються недостатніми, запізненими, а то й зайвими. Перелік дисциплін, що пропонуються до вивчення і чарує, і жахає одночасно. Дисциплінарне наповнення стало однією з основних проблем туристської освіти.

Отже, в ситуації, коли можливість гідно представити вітчизняний тур продукт на світовому туристському ринку залежить від рівня кадрового забезпечення галузі, а туристська освіта перебуває в стані постійного реформування, **мета даного дослідження** проаналізувати як враховується специфіка туристської галузі та дотримуються критерії відбору навчального матеріалу при формуванні змісту освіти майбутніх фахівців сфери туризму.

Відповідно до Закону “Про вищу освіту” **зміст вищої освіти** – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [1].

У змісті вищої освіти повинні бути передбачені три складові: а) задачі, види діяльності, обумовлені сучасним станом суспільства та перспективами його розвитку; б) задачі, види діяльності, орієнтовані на особистісний розвиток того, хто навчається; в) задачі (види діяльності), визначені вимогами професії, спеціальності.

Перші дві групи завдань забезпечують формування загальнонаукового та загальнокультурного рівня студента, складають цикли соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки та на 75 % визначаються на державному рівні (пораховано нами за ОПП підготовки бакалавра [2]). Остання група задач забезпечує готовність випускника до практичної діяльності, складає цикл професійної та практичної підготовки й на 42,5 % вирішується на рівні навчальних закладів. У цій статті ми зупинимося на формуванні змісту професійної та практичної підготовки фахівців сфери туризму, тому що саме він складає основу туристської освіти та викликає найбільше дискусій і непорозумінь.

В дидактиці вищої школи запропоновані наступні принципи формування змісту освіти: науковість, наглядність, доступність, професійна спрямованість, принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, принцип єдності змістової та процесуальної сторін навчання, принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях [3, с. 77 – 119]; Л. Кайдалова доповнює їх принципом відповідності змісту освіти цілям визначеної моделі підготовки фахівців зі спеціальності [4, с. 76].

Розглянемо більш детально сутність кожного принципу та специфіку його реалізації при формуванні змісту туристської освіти.

Принцип науковості традиційно розуміється як відповідність змісту освіти останнім досягненням науки. Проте в дидактиці сучасної вищої школи він все більше зливається з принципом фундаменталізації, котрий передбачає вивчення лише тієї інформації, яка забезпечить міцну теоретичну базу знань, скоріше за все не зміниться, і без знання яких неможлива діяльність сучасного спеціаліста. Ця інформація отримала назву фундаментальних наукових знань. На їх основі можна сформулювати багато видів діяльності, важливо спланувати ті з них, які повинні бути забезпечені в процесі навчання.

Інший аспект фундаменталізації – навчання в системі вищої освіти базисним кваліфікаціям – це наскрізні вміння, які використовуються в будь-якій професійній діяльності. Гарна фундаментальна підготовка забезпечує успіх випускникові як у чисто професійній галузі, даючи йому фундамент, основу для професійної діяльності, так і в соціальній сфері, підвищуючи його соціальну захищеність: він порівняно легко може змінити напрям своєї роботи.

Таким чином, фундаменталізація вищої освіти передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової та загально-професійної підготовки студентів та розширення профілю їх професійної підготовки.

Реалізація принципу фундаменталізації дозволяє: по-перше, скоротити об'єм навчальної дисципліни та час на її вивчення; по-друге, забезпечити високий рівень засвоєння знань; по-третє, підвищити розвиваючий ефект навчання: замість вузькоситуаційних формуються загальні методи вирішення виробничих завдань.

На жаль, в Україні, як відзначає В. Литвин, інтегрованої, фундаментальної наукової картини світу, на основі якої можна було б розгорнути цей процес, ще не створено [5, с. 206]. У той час, коли професійна діяльність все більше насичується позапрофесійними та надпрофесійними компонентами – використання комп'ютера; знання іноземних мов, економіки, підприємництва, маркетингу; вміння інтерпретації та аналізу результатів, трансферу технологій тощо, вітчизняна вища школа продовжує готувати досить вузьких спеціалістів обмеженого стратегічного техніко-технологічного мислення й творчості.

Принцип доступності, з точки зору В. Попкова та В. Коржуєва, передбачає певну діяльність викладача, яка включає діагностування можливих джерел інформації на предмет їх змістової насиченості та змістової коректності, розглядається в контексті пізнавальних ускладнень студентів, їх прогнозування, профілактики та корекції, включення відповідних фрагментів в мету заняття, визначення шляхів їх досягнення, розробка конкретних методичних засобів включення студентів у рефлексивно-оціночну діяльність [3, с. 96].

На наш погляд, реалізація цього принципу повинна бути пов'язана з визначенням оптимального рівня інтелектуальної напруги студентів. Процес приросту знань здійснюється безперервно, обсяг інформації зростає. Намагання підготувати фахівця, який відповідав би вимогам часу змушує представників навчальних закладів включати в навчальні плани та програми найновіші досягнення науки, але можливості студентів у засвоєнні та трансформації нової інформації в короткий термін навчання дуже обмежені. Наслідком постійно зростаючої інформації, яку необхідно засвоїти, стало те, що студент не має часу її усвідомити, визначити ступінь важливості та необхідності для себе.

Доктор філософських наук, професор, академік НАН і АПН України, президент АПН України В. Кремень цілком справедливо відзначає, що ми не завжди виокремлюємо базові знання від інформаційного супроводу, який, по-перше, часто змінюється, по-друге, – доступний і вже тому не такий необхідний для запам'ятовування; водночас утрачається увага до базових знань [6, с. 10]. Тому, на наш погляд, у процесі підготовки фахівця сфери туризму необхідно насамперед усунути перевантаження навчальним матеріалом, перевантаженість навчальних планів невеликими курсами, котрі дублюють один одного. Все випадкове, незначне, посилене для самостійного вивчення студентами, варто вилучити. Важливо орієнтувати майбутніх фахівців на вивчення основних ідей, проблем, способів побудови теорії, що складає основу для розвитку їх філософського мислення й методологічної культури, виховання ідеалів, без яких важко формувати самодостатню особистість.

Принцип системності навчання – це така кількість знань студента, яка характеризує наявність у свідомості студента структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії [3].

Сьогодні більшість туристських дисциплін, які вивчають одні й ті ж явища оточуючого середовища, розпорошені в свідомості студента. Цьому є об'єктивні причини: по-перше, нові державні стандарти [2] пропонують лише освітньо-професійну програму підготовки, освітньо-кваліфікаційна характеристика перебуває ще в стадії розробки, отже відсутні чітко сформовані вимоги до випускника, які б виступали інтегральними показниками інтелектуального розвитку особистості та були пов'язані з усіма нормативними дисциплінами, отже система в підготовці фахівця відсутня. По-друге, відсутній науковий напрям у туризмі, до цього часу не розроблений понятійний апарат: укладачі стандартів, підручників, посібників, викладачі професійно орієнтованих дисциплін одні й ті ж явища, процеси називають різними термінами, дають різну характеристику, що не сприяє систематизації знань. По-третє, педагогічна практика показує, що створення нової навчальної дисципліни потребує навіть від досвідченого викладача значних розумових зусиль і затрат часу, а на кафедрах туризму немає викладачів з досвідом науково-методичної та практичної роботи в галузі одночасно,

програми навчальних дисциплін складаються без урахування між предметних зв'язків.

Під час формування змісту важливими завданнями є гармонізація навчальних дисциплін та розподіл часу з урахуванням їх значущості в професійній підготовці фахівців. Всі дисципліни навчального плану, а тим більше дисципліни туристського профілю, повинні бути взаємопов'язані, доповнювати одна одну; кожна повинна виступати важливим компонентом цілісної системи туристської освіти. Для цього необхідно на науковій основі глибоко вивчити, об'єктивно дослідити, простежити зв'язок між дисциплінами різних циклів та дисциплінами, об'єднаними в один цикл. Кожна новостворена варіативна дисципліна циклу професійної та практичної підготовки повинна чітко визначити свій предмет та методи, керуючись завданнями професійного та особистісного розвитку студента. Така міждисциплінарна інтеграція передбачає зв'язки між навчальними дисциплінами, які мають спільні, ідентичні ідеї, явища та факти. Варто підкреслити, що під час реалізації між предметних зв'язків сама дисципліна не трансформується: за допомогою використання фактів, знань, даних інших наук, з'являється можливість більш повно розкрити ті факти, які вивчаються, показати їх місце в системі, опора на попередні знання сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Забезпечення принципу системності навчання в процесі підготовки фахівця сфери туризму ускладнюється багатопрофільністю галузі, тому з нашої точки зору його треба забезпечувати також шляхом введення до навчальних планів інтегрованих курсів "Туризмознавство" та "Туризмологія". Обидва інтегровані курси відображають узагальнені, дидактично адаптовані знання з основних дисциплін, в процесі вивчення яких студенти охоплюють всю індустрію туризму: туризм як соціокультурний феномен, туристські ресурси, туристське краєзнавство та країнознавство, індустрію розміщення, розваг тощо.

Проте, мета курсу "Туризмознавство" – початкове знайомство з галуззю, пояснення її структури, закладення фундаменту для вивчення фахових дисциплін, які відразу займають своє місце в системі професійної освіти, натомість "Туризмологія" завершує професійну підготовку, передбачає узагальнення, систематизацію та синтез отриманих знань та вмінь і завершує формування загальнонаукової, загальнокультурної уяви про сферу діяльності – туризм; дозволяє закріпити професійно значимі вміння, індивідуально-особистісні якості, які в сукупності створюють модель спеціаліста, здатного в конкретних видах професійної діяльності проявляти загальнонаукову та гуманістичну культуру. Дотримання принципу системності дозволяє формувати цілісну уяву про сферу туризму та дає можливість уникнути дублювання, а отже скоротити об'єм теоретичного навчання.

Принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях при підготовці фахівця сфери туризму проявляється в дотриманні

неперервності в змісті туристської освіти, яку умовно можна уявити в складі модулів: “Технологія” – “Організація” – “Економіка” – “Менеджмент”, котрі знаходяться у відповідності до законодавчо визначених освітньо-кваліфікаційних рівнів їх підготовки: молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст, магістр. Простежимо структурну єдність змісту освіти в межах підготовки бакалавра.

На наш погляд, при складанні навчального плану підготовки бакалавра відбирати навчальну інформацію варто «згори вниз», тобто: верхній рівень повинен забезпечувати знання про туризм як галузь економіки, структурні елементи туристської індустрії, окремі види виробництва чи види діяльності; середній – групи професій у сфері туризму; нижній – окремі професії та спеціальності. При цьому, перший та середній рівень формується за рахунок нормативних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, а ось нижній може наповнюватися дисциплінами з варіативної частини, зміст яких (а отже й набута спеціалізація) визначається потребами регіону. В результаті забезпечується достатня загальнопрофесійна підготовка фахівця та його мобільність на ринку туристських послуг.

Крім навчального плану, структурна єдність змісту освіти повинна знайти своє відображення в робочих навчальних програмах. Необхідно при складанні навчальних планів дотримуватися логічної послідовності у вивченні взаємопов’язаних дисциплін, що не завжди відбувається. Наступність повинна охоплювати не лише окремі навчальні предмети, але й теми, змістовні блоки цих предметів. Принцип структурної єдності змісту освіти на всіх рівнях передбачає узгодження таких складових як навчальна дисципліна, навчальний матеріал, педагогічна діяльність, особистість того, хто навчається

Принцип професійної спрямованості навчання розуміється як спрямованість особистості під час навчання на трудову діяльність та конкретну професію. Як ми розуміємо, на практиці він повинен реалізуватися в трьох напрямках: профнаправленість загальної освіти, профнаправленість професійної освіти та практична підготовка. Проте, викладання загальноосвітніх дисциплін здійснюється за принципом реалізації програми кожної навчальної дисципліни, яка однакова для вузів найрізноманітнішої спрямованості й не враховує потреб майбутньої професійної діяльності. А це означає, що з одних питань студент одержує недостатню інформацію, а з інших – надмірну, в ряді випадків і зовсім непотрібну.

Викладачі професійно орієнтованих дисциплін здебільшого ніколи не працювали за цією спеціальністю, за якою буде працювати студент, в результаті випускник не знає як підійти до туриста, іноді володіє знаннями на рівні самого туриста.

Сьогодні в туристській освіті простежуються дві крайності: підготовка освіченої людини, не готової до професійної діяльності, або вузькопрофесійна підготовка і, знову таки, неможливість

працевлаштування. Цілком зрозуміло, що найбільш ефективним шляхом наближення освіти до потреб галузі було б залучення роботодавців до формування освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутніх фахівців та забезпечення базами практик, тому що, незважаючи на збільшення часу на практичну підготовку в нових стандартах та орієнтацію науковців на створення наскрізних програм практик, поки ще це питання залишається невирішеним.

Принцип єдиної змістової та процесуальної сторін навчання під час відбору змісту загальної освіти відкидає його однобічну предметно-наукову орієнтацію: під час проектування необхідно враховувати принципи й технології його передачі та засвоєння, рівні останнього, й пов'язані з ним дії. В усіх галузях сучасної науки та практики зростає роль творчих процесів та нестандартних рішень. Усе це ставить перед системою освіти завдання не стільки дати знання тим, хто навчається, скільки навчити їх оволодівати інформацією та правильно її використовувати. Реалізація цього завдання зумовлює корекцію мети та змісту сучасної освіти в процесі її трансформації. Для реалізації цього принципу необхідно мати досвід викладацької та практичної роботи в галузі, на жаль, науково-педагогічний колектив більшості кафедр туризму перебуває в стані формування.

З позиції **принципу відповідності змісту освіти цілям визначеної моделі підготовки фахівців зі спеціальності** цілі освіти визначаються залежно від “соціального замовлення”. При формуванні змісту підготовки фахівця сфери туризму цей принцип не враховували, про що свідчить відсутність освітньо-кваліфікаційної характеристики. В результаті процес підготовки перевантажений знаннями “на всякий випадок” та “для загального розвитку”, які відволікають від головного, а то й просто дублюють шкільні програми.

Отже, проведене нами дослідження дозволяє зробити **висновок**, що при формуванні змісту освіти майбутніх фахівців сфери туризму повною мірою не були дотримані основні критерії відбору навчального матеріалу: науковість, доступність, професійна спрямованість, принцип єдності змістової та процесуальної сторін навчання, принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях, принцип відповідності змісту освіти цілям визначеної моделі підготовки фахівців зі спеціальності. Значною мірою ці недоліки є віддзеркаленням стану вітчизняної професійної освіти, складовою якої є туристська освіта.

Проте, головна проблема полягає в тому, що зміст туристської освіти має бути похідним від тих вимог, які пред'явлені суспільством в цілому та сферою туризму зокрема, до рівня підготовки своїх кадрів. Сьогодні такі вимоги не сформульовані. Відсутність теоретичного фрагменту, який би дозволив спроектувати всі особливості професійної діяльності в туризмі на навчальний процес, знайти їх кількісне адекватне вираження в переліку навчальних предметів, в мінімальному необхідному об'ємі навчальної інформації по кожному з цих предметів та

в об'ємах часового навантаження призводить до того, що все це сьогодні визначається інтуїтивно.

В роботі розглянуто далеко не повний перелік проблем, пов'язаних з формуванням змісту освіти майбутніх фахівців туристської індустрії. В подальших дослідженнях необхідно визначити вимоги сфери туризму до свого фахівця, на основі цих вимог спроектувати його модель, проаналізувати ОПП та ОКХ Державного галузевого стандарту підготовки бакалавра зі спеціальності “Туризм” на предмет відповідності цій моделі та дослідити шляхи підвищення якості підготовки фахівців цієї сфери.

Література:

- 1. Закон** України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.office-metodist.com.ua/data/13556/>.
- 2. Освітньо-професійна** програма підготовки бакалавра : ГСВО МОН України 6.140103. – 2010 – ГСВО МОН України 6.140103. – 2010 [Чинний від 2010-11-08]. – К. : ЦІНМВ КНТЕУ, 2010. – 16 с.
- 3. Попков В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с. – (“Классический университетский ученик”).
- 4. Кайдалова Л. Г.** Науково-методичні аспекти формування змісту навчання / Л. Г. Кайдалова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 46. – С. 72 – 76.
- 5. Науково-освітній** потенціал нації: погляд у ХХІ ст. : в 2-х кн. / авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К. : Навч. книга, 2004. – Кн. 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – К. : Навч. книга, 2004. – 672 с.
- 6. Кремень В.** Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9 – 13.

Щука Г. П. Формування змісту освіти майбутніх фахівців сфери туризму: дотримання критеріїв відбору навчального матеріалу.

У статті автор аналізує зміст освіти майбутніх фахівців з точки зору дотримання критеріїв відбору навчального матеріалу: науковість, доступність, професійна спрямованість, принцип єдності змістової та процесуальної сторін навчання, принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях, та врахування специфіки розвитку туристської галузі.

Ключові слова: туристська освіта, принципи формування змісту освіти.

Щука Г. П. Формирование содержания образования будущих специалистов сферы туризма: соответствие критериям отбора учебного материала.

В статье автор анализирует содержание образования будущих специалистов с точки зрения его соответствия критериям отбора учебного материала: научности, доступности, профессиональной направленности, принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения, принципа структурного единства содержания образования на разных его уровнях, и учета специфики развития отрасли.

Ключевые слова: туристическое образование, принципы формирования содержания образования

Shchuka G. P. The forming the educational substance of future specialists in tour field: the study material selection criteria.

The author analyzes the educational substance of future tour specialists from the point of view of material selection criteria, such as science, simplicity, professional orientation, the unity of the substance and practical study aspects, the principles of structural substance unity on the different levels and specifics of tour development field.

Key words: tourist education, principles of forming the educational substance.

УДК 378.011.3-051:004

Ю. Ю. Якімів

**ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний період розвитку суспільства характеризується суттєвим впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною і важливою складовою цих процесів є комп'ютеризація освіти. В даний час в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у зміст технологій навчання, які повинні бути адекватні сучасним технічним можливостям, і сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство. Комп'ютерні технології покликані стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, що значно підвищує його ефективність.

До найбільш відомих авторів сучасних педагогічних технологій зарубіжжя відносять таких вчених, як Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі. У літературі та практиці вітчизняної вищої педагогічної освіти знайшли відображення основні положення педагогічних технологій О. Алексюка, Т. Акбашева, В. Беспалька, О. Падалки, Т. Подобєдова, В. Сушанко, А. Нісімчука, Н. Тализіної та ін. Однак багато вчителів початкових класів не володіють належною мірою сучасними технологіями, заснованими на використанні комп'ютера та сучасних телекомунікаційних систем. У зв'язку з цим постає проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Отже, метою нашої статті є обґрунтування технології підготовки майбутнього вчителя до використання комп'ютерних програм в професійній педагогічній діяльності.

Сьогодні в педагогічній і психологічній літературі є надто затребуваним поняття “технологія”, яке прийшло разом з розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням в освіту нових комп'ютерних технологій. У науці з'явився спеціальний напрямок – технологічний. Цей напрямок, що зародився на початку 60-их років 20-го ст. спочатку в американській, а потім і в європейській школі, на сучасному етапі поширився практично у всіх країнах світу.

Історично поняття “технологія” виникло у зв'язку з технічним прогресом і згідно із словниковим тлумаченням являє собою сукупність знань про способи та засоби обробки матеріалів. Зупинимося на деяких з них.

В енциклопедичному словнику дається таке визначення: технологія – це “сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, здійснюваних в процесі виробництва продукції” [1, с. 1338].

У тлумачному словнику російської мови В. Даля під технологією розуміється “сукупність прийомів, застосовуваних в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві” [2, с. 404].

Зміст поняття “технологія” розкривається і уточнюється в залежності від області людської діяльності.

Сьогодні не існує чіткого єдиного визначення поняття технології навчання. У науково-методичній літературі широко поширені також поняття педагогічна технологія, освітня технологія, технологія виховання без чіткого розмежування цих понять.

Найбільш значний унесок у розробку проблеми технології навчання внесли такі вітчизняні педагоги, як В. Беспалько, Н. Тализіна, Ю. Татур, М. Кларін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Смирнов та інші. Розвиток досліджень в галузі педагогічної технології розширило її розуміння, що відбилося в різних визначеннях цього поняття відомими педагогами і методистами. Серед найбільш поширених визначень ми зосереджуємо увагу на визначеннях педагогічної технології, як:

1) змістовної техніки реалізації навчального процесу (В. Беспалько);

2) планомірне і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу (В. Сластьонін);

3) опису процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков);

4) продуманої у всіх деталях моделі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В. Монахов).

Слід зазначити, що технологія навчання постає як суттєва процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов).

Таким чином, з точки зору В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавльова, М. Кларіна, Г. Моревої, В. Монахової та інших, педагогічна технологія (або вужче – технологія навчання) є складовою (процесуальною) частиною системи навчання, пов'язаної з дидактичними процесами, засобами та організаційними формами навчання. Саме технологічний аспект процесу навчання відповідає на традиційне запитання “як вчити” з одним суттєвим доповненням “як навчати результативно”.

У більшості випадків учені, пропонуючи трактування технології навчання, роблять застереження, що розглядають лише певну сферу застосування технології навчання. Ряд фахівців вважає, що технологія навчання – це “наука про використання сучасних технічних засобів у навчальному процесі” (Т. Ільїна та ін.) У такому контексті часто кажуть про сучасні електронні технології навчання. Це трактування звужує зміст технології навчання для вдосконалення системи освіти. У 1971 р. А. Молибог визначав технологію навчання як “систему вказівок, які в ході використання сучасних методів і засобів навчання повинні забезпечити підготовку фахівця потрібного профілю за максимально стислі терміни при оптимальних витратах сил і коштів” [3, с. 20]. Технологія навчання зосереджується на безпосередньому “оточенні” учня в навчальному процесі з точки зору можливостей управління і контролю. Але коло проблем, якими займається технологія навчання, постійно зростає. Більш точними представляються визначення, в яких технологія навчання пов'язана з оптимальною побудовою та реалізацією навчального процесу з урахуванням цілей навчання. Технологія навчання є одним з провідних джерел інновацій в сучасній дидактиці, які дозволяють провести необхідні зміни освітньої практики вищих навчальних закладів.

Кілька відмінною точки зору дотримується Н. Тализіна. Дослідник вважає, що у навчальному процесі в усі часи реалізовувалася певна технологія навчання. Сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. При цьому навчальний процес потрібно розглядати комплексно, як систему. На думку автора, сучасна технологія навчання

повинна бути науково обґрунтованою. Таким чином, наукова організація навчального процесу пов'язується з науково обґрунтованою технологією навчання [4]. Ми погоджуємося з твердженням Н. Тализіної про те, що основним завданням технології навчання є творчий вплив на навчальну практику, створення науково обґрунтованих раціональних і ефективних методів досягнення поставлених дидактичних цілей. Така практична спрямованість технології навчання приводить до висновку, що вона виступає як наукове обґрунтування практики навчання, тобто системи науково обґрунтованих приписів, що використовуються в освітній практиці.

Отже, в ході багаторічної дискусії і наукового пошуку, технологія навчання в сучасному її розумінні перетворилася на систему знань, що має певну наукову базу, яка охоплює всю сукупність проблем, пов'язану з цілями, змістом і проведенням навчального процесу.

На основі багатьох визначень Г. Селевко виділяє три аспекти поняття “педагогічна технологія”:

1) науковий: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектувальні педагогічні процеси;

2) процесуально-описовий: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

3) процесуально-діючий: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [5, с. 15].

Таким чином, педагогічна технологія є детально розробленою моделлю спільної навчальної та педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням оптимальних умов для учнів і викладача, спрямованою на досягнення гарантованих результатів, тобто педагогічна технологія передбачає реалізацію ідеї повної керованості навчальним процесом. Спираючись на постійний зворотний зв'язок, вона гарантує досягнення чітко поставлених цілей. Чітка постановка цілей навчання сприяє відбору та побудови змісту, організації навчального процесу, методів і засобів навчання. Відмінною рисою сучасних технологій навчання є застосування інфокомунікаційних технологій і відповідних дидактичних матеріалів.

Звертаючись до технології навчання, доречно навести низку визначень технології комп'ютерного навчання, оскільки розвиток комп'ютерної техніки і інфокомунікаційних технологій дозволив істотно поповнити арсенал педагогічних засобів. У витоків теорії і практики комп'ютеризації навчання в нашій країні стояли такі вчені, як Б. Гершунський, А. Єршов, В. Извозчиков, В. Ледньов, Є. Машбиць, В. Монахов, В. Рубцов, Н. Тализіна та ін.

В. Ізвозчиков вважає, що сучасні інформаційні технології в навчанні передбачають, зокрема, методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання і в першу чергу ЕОМ [6].

У контексті інформаційних технологій навчання традиційно прийнято розглядати комп'ютерне навчання. Тому часто відбувається ототожнення понять “технології комп'ютерного навчання” і “нові інформаційні технології навчання”. В. Давидов і В. Рубцов визначають нову інформаційну технологію як предметно і комунікативно спрямоване навчальне середовище, включене в навчальну діяльність, в якій комп'ютер виступає як засіб: аналізу змісту об'єктів засвоєння; об'єктивності відповідних узагальнених засобів дії; організації навчальних взаємодій; реалізації адекватних структурі та змісту діяльності форм контролю [7, с. 53]. В інших дослідженнях інформаційні технології та комп'ютерні технології трактуються як самостійні поняття, оскільки “безкомп'ютерні засоби обробки, зберігання та інтерпретації інформації також входять до сфери інформаційних технологій” [8, с. 22]. Відповідно з цією тезою “нові інформаційні технології навчання”, виступаючи більш широким поняттям, включають в себе “технології комп'ютерного навчання”. Відмінною характеристикою технологій комп'ютерного навчання є використання програмних і апаратних комп'ютерних засобів як компонентів цілісного освітнього процесу.

У своїй роботі “Інформаційні технології в науці та освіті” І. Роберт і П. Самойленко пропонують наступну класифікацію засобів інформаційних та комунікаційних технологій за способом їх використання в освітніх цілях. Інфокомунікаційні технології можуть застосовуватись в освітньому процесі як:

- засоби навчання;
- засоби, що удосконалюють процес викладання;
- інструменти пізнання навколишньої дійсності і самопізнання;
- засоби розвитку особистості учня;
- об'єкт вивчення в рамках освоєння курсу інформатики;
- інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним процесом;
- засоби комунікацій;
- засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління;
- засоби автоматизації процесів контролю і корекції результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики;
- засоби організації інтелектуального дозвілля [9].

Аналізуючи теоретичні підходи до поняття педагогічної технології, керуючись матеріалами, викладеними в роботах О. Єпішевої, Г. Селевко, Ф. Янушкевича та ін., виділимо ознаки, які властиві для сучасної технології навчання та відрізняють її від традиційної дидактики.

1. *Оптимізація навчального процесу.* Неухильне зростання потоку інформації призводить до збільшення обсягу навчального матеріалу, який необхідно вивчити за обмежений період часу. У зв'язку з цим визначається найбільш оптимальна організація навчального матеріалу для самостійної навчальної діяльності учнів.

2. *Стандартизація.* Відтворюваність процесу навчання, прагнення досягти аналогічних результатів, застосовуючи певну техніку навчання, залишаючи відносно незмінними інші фактори – характерна ознака ефективної технології.

3. *Індивідуалізація та диференціація.* Чітко зазначені цілі навчання, обсяг знань і вмінь, які повинні в результаті придбати учні, дозволяють індивідуалізувати вивчення програми на основі перевірених на практиці дидактичних технік. Відтворюваність навчального процесу і його результатів націлена на кінцевий результат і досягнення однакових цілей навчання при максимальній диференціації шляхів, що ведуть до них.

4. *Модернізація.* Розширення і поглиблення предметної підготовки до викладання за інноваційними програмами та забезпечення педагогічних умов ефективності такої підготовки.

5. *Психологізація освітнього процесу* передбачає застосування діагностико-прогностичного підходу до вимірювання навчально-пізнавальних можливостей суб'єктів навчального процесу.

Проведений аналіз сутності технології навчання дозволяє зробити висновок про те, що сучасну технологію навчання не можна розглядати тільки в теоретичному плані. Не слід її розглядати і суто прагматично, розуміючи під технологією навчання сукупність практичних правил дидактичної діяльності. Проведений нами аналіз виконаних з цієї тематики робіт призводить до висновку, що дана технологія навчання має свою власну теорію, глибоко пов'язану з досягненнями як педагогічних, так і багатьох інших наук; вона спрямована насамперед на науково обґрунтовану побудову навчального процесу, заснованому на широкому використанні технічних засобів навчання, включаючи обчислювальну техніку, сучасні дидактичні матеріали, які активізують методи навчання та дидактичну техніку.

Таким чином, вважаю за можливе визначити технологію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування комп'ютерних програм у професійній діяльності як технологію особистісно розвиваючої інтегрованої (психолого-педагогічно орієнтованої) професійної підготовки майбутніх фахівців до використання комп'ютерних програм в професійній педагогічній діяльності.

На підставі вищезазначеного ми найшли за можливе виділити етапи даної технології:

I етап – **цілемотиваційний** – полягає у формуванні у студентів мотиваційно-ціннісних відносин до майбутньої педагогічної діяльності у

цілому; потреби та здатності до саморозвитку та самовдосконалення у галузі інформаційних технологій; здатності та прагнення до творчого вирішення стандартних та нестандартних професійно-педагогічних завдань. На цьому етапі передбачається проведення тренінгів, проблемних обговорень та ін.

II етап – **теоретико-навчальний** – відбувається накопичення теоретичних (філософських, загальнонаукових, психолого-педагогічних та спеціальнонаукових знань та вмій):

– знання філософських категорій, принципів, законів; філософське розуміння понять “інформатизація”, “інформаційні технології”, “інформаційно-комунікаційні технології”;

– знання загальнонаукових понять (структура, модель, система та ін.); знання теорії управління з урахуванням використання інформаційних комп’ютерних технологій тощо.

– знання про закономірності психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку; про вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку тощо;

– знання методологічних основ використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності; знання методологічних основ використання ІКТ в професійній діяльності; знання методології навчання предмету з використанням ІКТ; знання по здійсненню навчального процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; вміння пошуку та відбору необхідних програмних продуктів для використання в навчальному процесі; вміння поєднувати на уроках нові інформаційні технології та традиційні засоби і методи навчання тощо.

Даний етап вимагає проведення аудиторних занять, заснованих на інтеграції предметів психолого-педагогічного та спеціалізованого циклів.

III етап – **навчально-практичний** – спрямований на закріплення знань та вмій, отриманих на початкових етапах. Передбачається формування у майбутніх фахівців молодшої шкільної освіти необхідних вмій організації і проведення розвиваючих занять з використанням комп’ютерних програм. Оволодіння технологією відбувається на спеціально змодельованих заняттях, організованих у початковій школі. Таким чином, вивчення загальнонаукових, психолого-педагогічних, спеціальнонаукових дисциплін в галузі використання інформаційних технологій та початкового навчання набуває особистісно-мотивованого сенсу. Педагогічна практика приймає яскраво виражений навчальний характер.

IV етап – **рефлексивно-оцінювальний етап** – передбачає самостійну педагогічну діяльність, мета якої – сформуванню остаточну готовність до активного і адекватного використання знань, умій і навичок у процесі реалізації особистісно розвивальної початкової освіти. Результат рефлексії власного досвіду, знань, умій і навичок студентів фіксується у вигляді письмових робіт, а також виражається у визначенні

ними подальших завдань із самовдосконалення, саморозвитку і самоорганізації.

V етап – **коригувальний**. Цей блок реалізується, як правило, вже після закінчення навчання, сприяючи закріпленню професійної спрямованості особистості, її самовизначення в педагогічному середовищі і затвердження як фахівця. Якщо в результаті оцінювання дійшли висновку, що досягнутий результат не задовольняє цілком викладача (дослідника) або поставлена мета досягнута неповною мірою, то можна повернутися до першого етапу, аби мати можливість зробити уточнення по всьому технологічному процесу.

Запропонована технологія має охоплювати весь процес підготовки майбутнього фахівця початкової освіти. На нашу думку, послідовна її реалізація створює необхідні умови для готовності студентів використовувати комп'ютерні програми у своїй професійній діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що оволодіння майбутніми фахівцями початкової освіти процесом застосування комп'ютерних програм, а також реалізація цих вмінь залежать від рівня загальної та спеціальної професійної готовності.

Література:

- 1. Советский** энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1981.
- 2. Даль В.** Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т.4. – М. : Русский язык, 1991.
- 3. Янушкевич Ф.** Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 135 с.
- 4. Талызина Н. Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М., 1969. – 133 с.
- 5. Селевко П. К.** Современные образовательные технологии : учебное пособие / П. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
- 6. Извозчиков В. А.** Ионосферная эдукология. Новые информационные технологии обучения. – СПб., 1991.
- 7. Давыдов В. В.** Тенденции информатизации советского образования / В. В. Давыдов, В. В. Рубцов // Советская педагогика. – № 2. – 1990. – 53 с.
- 8. Штыров А. В.** Подготовка будущего педагога-гуманитария к профессиональной деятельности в дидактических компьютерных средах : дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Штыров. – Волгоград, 2000.
- 9. Роберт И. В.** Информационные технологии в науке и образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт, П. И. Самойленко. – М., 1998. – 178 с.

Якімів Ю. Ю. Обґрунтування технології підготовки майбутнього вчителя до застосування комп'ютерних програм у професійній діяльності.

У статті автор розглядає сутність поняття “технологія”; виділяє етапи технології підготовки майбутнього вчителя до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, комп'ютерна технологія навчання, нові інформаційні технології.

Якимив Ю. Ю. Обоснование технологии подготовки будущего учителя к использованию компьютерных программ в профессиональной деятельности.

В статье автор рассматривает сущность понятия “технология”; выделяет этапы технологии подготовки будущего учителя к использованию компьютерных программ в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технология обучения, компьютерная технология обучения, новые информационные технологии.

Yakimiv Y. Y. Grounding the technology of preparation future teacher to the use of the computer programs in professional activity.

In the article an author examines essence of concept “technology”; selects the stages of technology of preparation future teacher to the use of the computer programs in professional activity.

Key words: technology, pedagogical technology, teaching technology, computer technology of teaching, new information technologies.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 784(450)

Бао Шаожун

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Успех будущей творческой работы студента-вокалиста, будущего педагога зависит в значительной мере от того фундамента, который будет заложен в учебном заведении. Не вызывает сомнения тот факт, что будущий педагог-вокалист должен хорошо знать историю развития вокального искусства.

Вопросы развития вокального искусства рассматривались в работах известных музыковедов, искусствоведов, педагогов Б.Асафьева, Л.Астровой, Ю.Келдыша, О.Левашовой, А.Кандинского, Т.Ливановой, М.Друскина, Е.Орловой, К.Ковалёва, Б.Доброхотова, Н.Листовой, В.Багадунова, И.Назаренко, В.Ильина, И.Левидова, Д.Локшина, М.Львова, К.Никольской-Береговской, А.Никольского, Н.Романовского, А.Серова, С.Смоленского, Н.Успенского, Ф.Шаляпина и многих других.

Авторы подчёркивают, что современная наука о голосе ещё не даёт достаточного материала для построения подлинно научной методики пения и для понимания вокальной теории необходим глубокий анализ исторических аспектов развития теории голосообразования.

Цель статьи – исследование истории развития вокального искусства.

Основы вокального обучения создавались с незапамятных времён. Пение как вид вокального искусства существовало уже до нашей эры в Египте, Малой Азии, в восточных странах и в Древней Греции. Считается, что родоначальницей оперного пения, как вокального жанра, является Италия. Из литературных источников до нас имена прославившихся греческих певцов Терпандра(676 г. до н.э.), Стехизора, Ксенокрита, Клеомена, Теона и др. Начиная с 16-го века европейская музыкальная литература обогатилась рядом интересных сочинений, в которых, наряду с общими теоретическими рассуждениями о музыке, приводятся высказывания о технике художественного пения, делаются попытки научного объяснения процесса звукообразования и появляются изложения первых методов обучения художественному пению как искусству. Наиболее значительными работами в 16-ом и 17-ом веках, дошедшие до наших дней, были работы Джозеффо Царлино (16 век), Людовико Цаккони (16 век), Джулио Каччини (17 век), Оттавио Дуранте (17 век), Михаила Преториуса (17 век). Известен метод обучения пению Парижской консерватории (17-18 вв.), методика выдающегося

французского певца Гароде, чешского педагога и певца Манштейна, итальянского певца и педагога Франческо Ламперти, Энрико Карузо и многих других [4].

С эпохой Возрождения связан рост светской музыкальной культуры, значительное усиление влияния народной музыки, возникновение музыкальных академий, профессиональных музыкально-учебных заведений – консерваторий. К 15-му веку относится расцвет новых песенных жанров, отразивших жизнеутверждающее мировоззрение эпохи Возрождения – фротолла, страмботто, виланелла. Светские вокальные жанры утверждали иной тип многоголосия, близкие к народному творчеству, эти песни были широко популярны.

Именно в Италии откристаллизовалось в своих основных качествах искусство оперного певца как жанр. В Италии произошел первоначальный отбор и типизация всех вокальных понятий. Из Италии вышли и удержались до сих пор во всем мире термины вокального искусства, определились и наметились основные элементы технологии оперного пения, такие понятия, как тесситура, дыхание, диапазон голоса, сольфеджирование и вокализирование, пассажи, трели, динамика звучания, регистры, интонации и т.д.

История итальянской оперы начинается с конца XVI века, с периода так называемого позднего Возрождения.

Из истории развития музыкального искусства мы знаем, что в 1594 году поэт Оттавио Ринуччини в творческом содружестве с композитором-певцом Якопо Пери написал музыкально-драматическое представление под названием «Дафна», а в 1610 году с композитором-певцом Джулио Каччини сочинил также на мифологический сюжет музыкальную драму «Эвридика».

В опере с наибольшей полнотой были подведены художественные итоги музыкального Возрождения. С момента своего возникновения (в конце 16-го века) оперный театр Италии становится одним из основных очагов национальной культуры. Следует подчеркнуть, что появление оперы было подготовлено всем развитием итальянской музыкальной культуры.

В 18-ом веке Италия привлекала к себе композиторов, музыкантов, певцов и из других стран. Многие из них завершали в Италии своё образование. Среди центров музыкального профессионального образования Италии выделяется Болонская филармоническая академия, в которой руководящую роль играл знаменитый теоретик Дж.Мартини (1706-1784).[1]

Вершиной развития оперного искусства Италии было творчество Дж.Верди (1813-1901), оперное творчество которого опирается на глубокие связи с народным искусством.

Славу итальянской оперы поддерживало несколько поколений выдающихся певцов – Фаринелли (1705-1782), Дж.Руббини (1795-1854), А.Тамбурини (1800-1876), и многие другие.

В развитии оперной вокальной музыки значительную роль сыграли французские композиторы. Во второй половине 18-го, начале 19-го века, по мере развития вокального искусства, во Франции начала развиваться и педагогическая мысль, особенно в тех вопросах, в которых итальянские методисты не считали нужным разбираться.

Оперы Глюка и большие оперы Мейербера предъявляли французским вокалистам новые требования, вызванные насыщенным оркестровым звучанием, сильными эмоциями, повышенной тесситурой диапазона вокальных партий и большими театральными помещениями. Одним из самых знаменитых певцов французской оперы начала XIX века был Адольф Нурри (1802–1839).

Русская вокальная музыка берёт свои истоки в далёком историческом прошлом. За многовековой путь своего развития древнерусское музыкальное искусство создало высокие художественные ценности непреходящего значения.

К середине 19-го века русская музыка в творениях М.И.Глинки приобрела мировое художественное значение, и русская музыкальная школа заняла своё место среди ведущих национальных композиторских школ Европы.

Русская классическая опера 19-го века составляет одну из вершин мирового оперного искусства. Богатству и глубине внутреннего содержания соответствует многообразие выразительных средств и форм оперной драматургии – монументальная героическая опера Бородина «Князь Игорь», опера-былина Римского-Корсакова «Садко». М.П.Мусоргский в опере «Борис Годунов» и Н.А.Римский-Корсаков в опере «Псковитянка» своеобразно развивая традиции М.И.Глинки, создали новый тип народно-исторической оперы. В сказочной опере Римского-Корсакова «Снегурочка» раскрыты поэтическая красота и глубокий жизненный смысл народных сказок [3].

Все крупные русские композиторы оставили богатейшее наследие в области романса, одного из популярнейших жанров этого времени. В вокальном творчестве П.И.Чайковского, Н.А.Римского-Корсакова, А.П.Бородина, М.П.Мусоргского, М.А.Балакирева, Ц.А.Кюи, А.Г.Рубинштейна, и многих других высокохудожественно претворены образы русской и мировой поэзии. Русские композиторы раздвинули традиционные жанровые рамки лирического романса, создали новые типы вокальных сочинений. Росту и укреплению популярности классического наследия способствовала также деятельность талантливых музыкантов-исполнителей. Русская музыкально-исполнительская школа возникла ещё в 18-веке. Она складывалась и развивалась в непосредственной связи с развитием музыкального творчества. В операх Глинки и Даргомыжского раскрылось дарование великого певца О.А.Петрова, создателя галереи замечательных по силе и глубине выражения вокально-

сценических образов; на русской оперной классике выросли и воспитывались его выдающиеся современники – А.Я.Петрова-Воробьева С.С.Гулак-Артемовский, Д.М.Леонова, и другие. Своё дальнейшее развитие традиции русской оперно-исполнительской школы получили в деятельности И.А.Мельникова, Е.А.Лавровской, Ю.Ф.Платоновой, Ф.И.Стравинского, П.А.Хохлова и многих других представителей блестящей плеяды русских оперных певцов 19-го века, в исполнении которых совершенство вокального мастерства соединялось с глубокой проникновенностью, выразительной одухотворённостью, искренностью, простотой и правдивостью. На небывалую высоту русское оперно-исполнительское искусство было поднято великими оперными артистами Ф.И.Шаляпиным (1873-1938), И.В.Ершовым, А.В.Неждановой, Л.В.Собиновым.

В методических сочинениях 19-го века широко освещались вопросы развития вокального слуха, певческого голоса, воспитания у певцов осознанного восприятия музыки (Н. Брянский), обращалось внимание на выразительность исполнения, эмоциональную отзывчивость певцов (Д. Зарин), воспитание красоты звучания (И. Казанский, А. Маслов). Обучение строилось на дидактических принципах постепенности и

Таким образом, основным средством формирования будущего педагога-вокалиста являются педагогические технологии, которые соединяют в себе освоение художественно-исполнительских задач, развитие технических навыков, сознательную музыкальную деятельность обучающихся вокальному искусству.

Не вызывает сомнения, что будущие педагоги должны хорошо осознавать закономерности развития вокального искусства, его историю, основы методики развития певческого голоса выдающихся представителей мировой вокальной культуры.

Литература:

1. Багадуров В. Очерки по истории вокальной педагогики / В. Багадуров. – М. : Музыка, 1956. **2. Варламов А. Е.** Школа пения / А. Е. Варламов. – М. : Музгиз, 1953. **3. Кандинский А.** История русской музыки / А. Кандинский. – Т. 2. – Москва : Музыка, 1984. – 307 с. **4. Назаренко И. К.** Искусство пения / И. К. Назаренко. – М. : Музыка, 1963. **5. Тимохин В.** Выдающиеся итальянские певцы / В. Тимохин. – М. : Музыка, 1962.

Бао Шаожун. З історії розвитку вокального мистецтва.

В статті розглядається історія розвитку вокального мистецтва, знання якої є важливою умовою успішної професійної діяльності майбутнього педагога-вокаліста.

Ключові слова: музична культура, вокальна музика, оперне мистецтво, співацький голос.

Бао Шаожун. Из истории развития вокального искусства.

В статье рассматривается история развития вокального искусства, знание которой является необходимым условием успешной профессиональной деятельности будущего педагога-вокалиста.

Ключевые слова: музыкальная культура, вокальная музыка, оперное искусство, певческий голос.

Bai Shaorong. The course of development of vocal art.

Article examines the history of vocal art, knowledge of which is a prerequisite for a successful career of the future teacher-singer.

Key words: Vocal Art, Vocal Music, Opera Art, Singing Voice.

УДК 378.091.12(410+73)“1990/2010”

Я. М. Бельмаз

**СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ
ПІДВИЩЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США
У 90-х РОКАХ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ**

У зв'язку зі швидкими змінами, які відбуваються у всьому світі, гуманізацією та демократизацією суспільства перед закладами освіти стоїть завдання подолання протиріччя між новими вимогами до процесу професіоналізації викладача і традиційним підходом до його професійного розвитку. Вітчизняні та зарубіжні педагог і психологи акцентують увагу на важливості дослідження проблеми професійного розвитку суб'єктів педагогічної діяльності, зокрема викладачів вищої школи. Однак, складність та багатогранність самих понять “професіоналізм”, “професійний розвиток” вимагає їхнього детального розгляду.

Мета даної статті – проаналізувати основні передумови підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століть.

Поняття “розвиток” (development) в англійській психології має таке тлумачення: “Поступальний процес, при якому структури і функції, які визначають особистість людини, поступово еволюціонують від біологічної зрілості до його взаємодії із середовищем” [1, с. 107].

Поняття “професійний розвиток” є похідним від категорії “розвиток” та, як правило, пов'язане з онтологічними засадами, специфікою ставлення людини до професії, історичним підґрунтям.

Психологічний словник дає таке визначення поняттю “професійний розвиток”: процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, що спрямований на присвоєння нею різних аспектів

світу праці, зокрема професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань та навичок [2].

Основною рушійною силою професійного розвитку є прагнення особистості до інтеграції у соціальний контекст на основі ідентифікації соціальними групами і установами. У різних культурно-історичних та біографічних умовах це прагнення проявляється в орієнтаціях на різні професійні сфери, що характеризуються різними знаряддями праці (горизонтальна орієнтація), та на різні кваліфікаційні рівні, що обумовлені обсягом і якістю загальної і професійної освіти [2].

Російський педагог В. Машин розглядає професіоналізацію як один з центральних процесів розвитку людини у зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб'єкта діяльності [3].

О. Щотка пов'язує особистісний розвиток людини з її професійним становленням. На її думку, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, який охоплює значний період життєвого шляху і не зводиться лише до професійного навчання. Перехід до наступної стадії виходить з попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта цілої низки протиріч [4].

Е. Зеєр пропонує акмеологічну модель “життєвого шляху” спеціаліста, виділяючи п'ять основних етапів від самого початку професіоналізації до її вершини:

1. Оптація – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних та ситуативних особливостей.

2. Професійна підготовка – отримання професійних знань, умінь і навичок.

3. Професійна адаптація – входження у професію, засвоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування досвіду.

4. Професіоналізація – формування позиції, інтеграція особистісних і професійних якостей, виконання обов'язків.

5. Професійна майстерність – реалізація особистості у професійній діяльності [3].

Американські та британські педагоги під професійним розвитком у широкому сенсі розуміють розвиток особистості в контексті виконання професійних ролей [5, с. 11]. Професійний розвиток викладачів А. Глетхорн (Glatthorn) визначає як професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду [6, с. 41]. На даному етапі розвитку педагогічної думки в англomовних країнах, зокрема Великій Британії та США, використовується саме термін “професійний розвиток” (professional development), який є ширшим за поняття “кар'єрний розвиток” (career development), що означає зростання, просування педагога в кар'єрі, отримання більш високої посади, і “підвищення кваліфікації” (staff development), під яким розуміється організація формальних курсів та програм для розвитку викладачів [6, с. 41]. Професійний розвиток включає як формальні форми

(наприклад, відвідування семінарів, курсів, наставництво тощо), так і неформальні (вивчення літератури з проблем навчання і викладання, неформальне спілкування з колегами тощо) [5, с. 11]. Також важливо зазначити, що професійний розвиток охоплює всі цикли професійного становлення викладача – починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою.

Отже, професійний розвиток зазвичай розглядається як процес, що спрямований на підвищення кваліфікації шляхом формального або неформального навчання. Професійний розвиток має бути пов'язаний з потребами самої особистості та відповідати ситуації, що склалася в суспільстві та освіті.

Історично склалося так, що у кар'єрі викладача вищої школи як США, так і Великої Британії, довгий час головним напрямом діяльності була наукова робота, а не саме викладання; академічне визнання, фінансові винагороди, просування у кар'єрі, головним чином, залежали не від якості викладання або процесу організації навчального процесу, а від наукових досягнень. На необхідності змін у парадигмі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ наголошують американські й британські педагоги. Наприклад, Рон Діарінг (Ron Dearing), голова Національного комітету з досліджень проблем вищої освіти (the National Committee of Inquiry into Higher Education), підкреслював існування протиріч та неузгодженості між системою винагород та визнанням професорсько-викладацького складу і потребами студентів [7]. Американський дослідник Ярослав Пелікен (Peliken) зазначає, що “очевидно логічним було б те, щоб сфера наукових досліджень і викладання розвивалися паралельно, в одних і тих самих закладах, одними й тими людьми” [8]. У 1996 році Національною науковою радою (США) (the National Science Board) було рекомендовано визнати ствердження, що “інтеграція наукових досліджень і освіти є національним інтересом, і повинна стати національною метою” [9].

Підготовка докторів наук у США є досить успішною та привабливою для студентів з багатьох країн світу. Вона є одним з головних джерел досліджень та інновацій.

Критерієм докторського ступеню завжди були знання в тій чи іншій галузі та вміння, необхідні для проведення наукових досліджень. Особливо після другої Світової війни на університети було покладено головну відповідальність за проведення досліджень в інтересах нації. Щоб бути впевненими у світовому лідерстві США, було засновано багато федеральних агенцій для фінансування наукової роботи. Значна частина цих досліджень виконувалась в форматі отримання докторського ступеню. І як наслідок, дослідження стали домінантною, якщо не ексклюзивною, вимогою для докторського ступеню, а випускники докторантур були дуже добре підготовлені до дослідницької роботи.

Приблизно 50 відсотків докторів наук продовжують академічну кар'єру, однак лише 25 – 30 відсотків отримують посаду в дослідницьких

університетах [10, с. 46]. Тобто менше, ніж третина докторів наук стають членами професорсько-викладацького складу таких же університетів, в яких самі навчалися, де наукова робота є домінантною для отримання посади. А решта працює в інших типах ВНЗ, де викладання та суспільна робота є таким ж важливими, як і наукові дослідження. Більш того, навіть дослідницькі університети все частіше вимагають від професорсько-викладацького складу дбайливого і уважного ставлення і до таких своїх функцій, як викладання та суспільна робота. Проте, випускники докторантури рідко знайомі з такими функціями викладача ВНЗ, як укладання навчальних програм і курсів, керівництво науковою роботою студентів, оцінювання знань, умінь та навичок студентів. особливостями управління у вищій школі, процедурами отримання штатної посади або просування у викладацькій кар'єрі [10, с. 46].

Зміна системи підготовки кадрів для вищої школи обумовлена реформою вищої освіти взагалі, яка розпочалася у 1980-х роках і продовжувалася у 1990-х роках. У цей період (1980-і роки) було внесено цілу низку законодавчих змін у систему вищої освіти США. Найбільш дискусій при цьому викликали не якість професійної підготовки спеціалістів, а проблеми розподілу та витрат бюджетного та позабюджетного фінансування вищої освіти, ефективного витрачання фінансів на професійну підготовку спеціалістів на внутрішньому ринку праці. При цьому політики й законодавці переключили на розгляд та розсуд самих вищих навчальних закладів та їх професорсько-викладацького складу проблеми стандартів, якості, змісту та методів надання вищої освіти.

О. Г. Проворова виділяє причини, що визвали підвищення інтересу до викладання у вищих навчальних закладах та розвиток програм підготовки майбутніх викладачів США [11].

На початку 1980-х років у США різко підвищився відсоток іноземних студентів. Потім вони залишилися працювати асистентами викладачів. Ці люди недостатньо володіли англійською мовою, і тому в американських університетах постало питання про навчання цієї категорії викладачів англійської мови.

Десятиріччя потому критичне ставлення до викладання вийшло за мовні межі. Це було викликано наступними обставинами:

- різноманітність американської освіти;
- підвищення сподівань на студентські успіхи з боку уряду, індустрії, суспільства;
- велика конкуренція;
- тільки 3 % усіх випускників вступає до науково-дослідницьких інститутів, 97 % необхідно готувати до іншого виду діяльності;
- останнім часом з'явилося багато робіт психологів і педагогів про те, як проходить процес навчання; ці роботи свідчать, що ефективне навчання вимагає спеціальної підготовки викладачів [11].

Саме така ситуація у сфері вищої освіти у США і спонукала шукати шляхи вдосконалення підготовки професорсько-викладацького складу. Нова підготовка викладачів до академічної кар'єри була повинна включати розуміння основних функцій, ролей професорсько-викладацького складу, системи винагород, академічної культури різних типів вищих навчальних закладів. Підготовка повинна також дозволяти студентам випробовувати на практиці весь спектр викладацьких функцій і ролей у різних типах ВНЗ та розвивати вміння, які б допомогли їм досягти успіху на посаді викладача у вищій школі. І хоча традиційна підготовка докторів наук протягом навчання в докторантурі передбачає певні завдання з викладання, проте ці види роботи часто є неструктурованими і не торкаються всіх тих проблем, з якими може зіткнутися молодий викладач (наприклад, різноманітні типи навчання, педагогіка та методика конкретної дисципліни, інноваційні програми, вплив інформаційних технологій на освіту, варіативність стилів викладання тощо). Ще менш висвітленим є такий аспект роботи викладача як професійно-суспільна діяльність [12, с. 3].

У кінці XX – на початку XXI століть США мали унікальну можливість збагатити підготовку тих, хто прагне викладати у вищій школі. Однією з причин є те, що передбачається зміна покоління професорсько-викладацького складу. Більшість викладачів, які почали свою кар'єру у 1960-70 роках, вже збираються на пенсію. У США професорсько-викладацький склад був 1 344 000, а згідно з дослідженнями Хеккера, у 2010 року необхідно було найняти ще 682 000 нових викладачів для вищої школи; тільки для штату Каліфорнія потрібно 41 200 людей. Така ситуація є нагодою для виховання нового покоління викладачів.

Впливові технології та політичні сили ведуть до інтеграції економіки європейських країн, підвищується роль змагання у сфері економіки, що відбивається і на освіті. Новий економічний порядок призводить до того, що економіка стає більш залежною від вищої освіти, тобто від людей з високим рівнем умінь, знань та їх внеском у наукові дослідження. Саме тому, як зазначається у доповіді Р. Діарінга, Велика Британія має інвестувати більше коштів у сферу вищої освіти. Проте, для збільшення фінансування вища освіта повинна довести, що вона є вигідною сферою для інвесторів [13].

Високоякісне викладання та навчання є ключовою метою в секторі вищої освіти на державному й інституційному рівнях. “Біла Книга” уряду “Майбутнє вищої освіти”, опублікована у 2003 році, викладає ціль, яка полягає у встановленні нових національних стандартів викладання у вищій школі в якості основи акредитованої підготовки всього персоналу. В цій “Білій Книзі” було запропоновано заснувати єдиний державний орган, академію якості викладання з метою розвитку та просування найкращої викладацької практики [14].

У вищезазначеному документі підкреслювалась важливість проведення реформ у сфері вищої освіти Великої Британії. Вищу освіту було визнано одним з головних національних активів, який робить вагомий внесок у розвиток соціального та економічного добробуту нації. У сучасному конкурентному світі, який швидко змінюється, головним завданням вищої освіти є забезпечення фахівців відповідними знання та вміннями для підтримки конкурентоспроможності національної економіки та науки [14, с. 10].

У Білій Книзі “Майбутнє вищої освіти” вища освіта визначається як велика національна цінність, яка має значний вплив на розвиток економіки всієї країни.

Одним із важливих напрямів реформування вищої освіти є викладання. Вже зазначалося, що чимала увага приділяється дослідницькій діяльності викладачів вищої школи, але викладання має бути рівноправною частиною роботи професорсько-викладацького складу.

У 1998 році Рон Діарінг (Dearing) підняв проблему підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи і запропонував створення Інституту навчання та викладання у вищій школі (the Institute for Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE), який згодом перетворився на Академію вищої освіти (the Higher Education Academy – HEA). У 2003 році лише біля 12 % академічного персоналу були членами вищезазначеної установи, більш того, не всі з них мали педагогічну кваліфікацію. Вищі навчальні заклади Великої Британії зіткнулися з труднощами у доборі лекторів, особливо з таких дисциплін, як комп’ютерні та інформаційні технології, педагогіка, дисципліни для інженерних, медичних та бізнес спеціальностей.

Студенти, вступаючи на у ВНЗ ту чи іншу спеціальність не завжди отримують інформацію щодо якості викладання [14, с. 15].

Нові соціальні потреби, економічні зв’язки та технології призвели до значних змін у секторі вищої освіти. Отже, на початку 1990-х років у багатьох розвинених країнах світу, у тому числі й у США та Великій Британії, спостерігаються ранні кроки до глобальних знань і „вченої” індустрії (learning industry), коли діяльність традиційних академічних закладів поєднується з методами і принципами інтенсифікації знань, такими як телекомунікації, інформаційні технології тощо.

Інформаційні технології знищують бар’єри у просторі та часі, створюють нові форми вищої освіти, наприклад, віртуальний університет. Студенти „інформаційної епохи” вимагають змін у методах навчання, надаючи перевагу інтерактивному, співробітницькому навчання. І як зазначає Джеймс Дудерштадт (Duderstadt), вже існують нові форми навчання: напр., асинхронне навчання (будь-коли і будь-де). В суспільстві неперервної освіти люди будуть огорнуті, заглиблені, залучені до навчання і постійного отримання знань [15, с. 29].

Проте, незважаючи на появу нових навчальних технологій, головним академічним джерелом в університеті залишається

професорсько-викладацький склад. Саме від цих людей великою мірою залежить якість академічних знань. Тому на початку 1990-х років у багатьох розвинених країнах, зокрема у США та Великій Британії, ставиться питання про зміни в парадигмі професійної підготовки та розвитку педагогічних кадрів для викладання у вищій школі. створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного складу, заснування закладів, які займаються проблемами персоналу для сектора вищої школи.

Отже, серед основних передумов зміни парадигми у підготовці педагогів до роботи у вищих навчальних закладах у США та Великій Британії виділені такі:

– лише третина випускників докторантур залишаються працювати у дослідницьких університетах, де домінують наукова робота. Решта є членами професорсько-викладацького складу інших типів вищих навчальних закладів, де викладацька і суспільна робота є такими ж важливими, як і наукова;

– дослідницькі університети все частіше вимагають від професорсько-викладацького складу дбайливого і уважного ставлення до таких своїх функцій, як викладання та суспільна робота;

– підвищення вимог до якості викладання у вищих навчальних закладах;

– необхідність сформувати саму професію “викладач вищої школи” та систему, яка б готувала таких фахівців;

– новий економічний порядок призводить до того, що економіка стає більш залежною від вищої освіти, що в свою чергу, вимагає підготовки фахівців з високим рівнем умінь, знань та їх внеском у наукові дослідження, що неможливо без висококваліфікованих викладачів;

– підвищення сподівань на успіхи випускників з боку суспільства, уряду, економіки, збільшення фінансування сектору вищої освіти, що підвищує вимоги до діяльності викладачів вищої школи.

Література:

- 1. Сегеда Н. А.** Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи / Н. А. Сегеда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2009. – № 4. – С. 106 – 110.
- 2. Психологический словарь.** Профессиональное развитие [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psi.webzone.ru/st/315300.htm>.
- 3. Волянюк Н. Ю.** Профессиональное развитие субъекта деятельности / Н. Ю. Волянюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.sportedu.ru/books/xxpi/2003#21p37-47.htm>.
- 4. Щотка О. П.** Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління / О. П. Щотка // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров : сборник

научных трудов. – Приложение № 3 к научному журналу «Персонал». – Киев. – 2000. – № 1 (55). – С. 63 – 65. **5. Villegas-Reimers E.** Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers. – International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003. – 196 p. **6. Glatthorn A.** Teacher development / A. Glatthorn // Anderson L. (Ed.) International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). – London : Pergamon Press, 1995. **7. Dearing R.** The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning / R. Dearing, N. Evans. – London : Routledge Falmer, 2001. – 152 p. **8. Peliken Y.** The idea of the university: A re-examination / Y. Peliken. – New Haven Yale University Press, 1992. – 376 p. **9. National Science Board.** Science and indicators. – Washington, DC : National Science Foundation, 1996. – 312 p. **10. Lee R.** Justifying preparing future faculty programs / R. Lee // Liberal Education. – 2001. – V. 87. – № 2. – P. 46 – 51. **11. Проворова О. Г.** Подготовка преподавателей высшей школы / О. Г. Проворова. – Изд-во Красноярского государственного университета, 2001. – 10 с. **12. The preparing future faculty program.** – Brochure, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.preparing_faculty.org/Brochure.pdf. **13. The NCIHE.** Report of the National Committee, 1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.leads.ac.uk/educol/ncihe/natrep.htm>. **14. White Paper.** The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p. **15. Duderstadt J. J.** Preparing future faculty for future universities / J. J. Duderstadt // Liberal Education. – 2001. – № 2. – V. 87. – P. 24 – 31.

Бельмаз Я. М. Соціально-історична обумовленість підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століть.

У статті розглянуто поняття “професійний розвиток”; висвітлено основні соціально-історичні передумови підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійний розвиток, нова парадигма, соціально-історичні передумови.

Бельмаз Я. Н. Социально-исторические предпосылки повышения интереса к профессиональному развитию преподавателей высшей школы в Великобритании и США в 90-х годах ХХ – в начале ХХІ веков.

В статье рассмотрено понятие “профессиональное развитие”; освещены основные социально-исторические предпосылки повышения интереса к профессиональному развитию преподавателей высшей школы в Великобритании и США.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональное развитие, новая парадигма, социально-исторические предпосылки.

Belmaz Y. M. The Socio-Historical Prerequisites for Rising of Interest in the Higher Education Faculty's Professional Development in Great Britain and the USA in the 1990th Years of the 20th Century – at the Beginning of the 21st Century.

In the article the notion “professional development” is examined; the main socio-historical prerequisites for rising of interest in the higher education faculty's professional development in Great Britain and the USA are highlighted.

Key words: higher education teacher, professional development, new paradigm, socio-historical prerequisites.

УДК 784.071.2

Ван Цзянь Шу

**ВОКАЛЬНЕ ВИКОНАВСТВО
ЯК СПЕЦИФІЧНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ**

Вокально-виконавська творчість є специфічною художньою галуззю, що тісно стикається із процесом естетичного виховання й освіти та стає однією з актуальних тем сучасної мистецької освіти, що змушує дослідників обмірковувати природу виконавської діяльності, обговорювати закономірності її функціонування і специфічні риси.

Протягом усієї своєї історії вокально-виконавська проблематика в тому або іншому ракурсі розглядалася в працях філософів, психологів, мистецтвознавців та педагогів. Проблеми виявлення загальних і специфічних властивостей музики та її місця в системі основних видів мистецтва з різних філолофсько-методологічних позицій ставилася й вирішувалася в працях представників західноєвропейської й вітчизняної науки: Платона, Аристотеля, І. Канта, Г. В. Гегеля, Ф. В. Шелінга, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, Ю. Б. Борєва, Ч. Бреле, О. В. Волкової, Є. М. Гуренко, О. О. Кривцуна, О. Ф. Лосєва, М. Ф. Овсяннікова, А. А. Оганова, С. Х. Раппопорта, В. П. Шестакова та ін. Музикознавчу інтерпретацію ця проблема отримала в працях Б. В. Асаф'єва, Л. А. Баренбойма, Л. С. Гінзбурга, В. В. Медушевського, Є. В. Назайкінського, М. О. Смирнова, А. Н. Сохора, Б. Л. Яворського та ін. Вивченню природи універсалій, психології творчості й інтерпретації художніх творів присвятили свої праці М. Арнаудов, Є. Я. Басин, М. О. Бердяєв, Л. С. Виготський, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвілі, Н. В. Рождественська, С. Л. Рубінштейн, П. В. Сімонов, І. І. Силантьєва,

П. М. Якобсон та ін. Багато естетичних проблем музично-виконавського мистецтва розглядаються також у критико-теоретичних роботах музикантів: Г. М. Гінзбурга, Л. М. Оборіна, Д. Ф. Ойстраха та ін.

Проте, у сучасній ситуації можна констатувати, що спроби перейти на більш високий рівень осмислення періодів становлення, еволюції й перспектив розвитку вокального виконавства поки лише намічаються. Різні позиції в області методологічних установок, різні аспекти й підходи в історико-естетичних і теоретичних дослідженнях неминуче зіштовхуються з розпадом цілого й змушеним підсумовуванням окремих системних підходів вокально-естетичної проблематики. Саме ця обставина й висуває необхідність теоретичного дослідження проблеми й спроби підняти її на рівень загально-естетичної проблематики. Тому метою даної статті став аналіз особливостей вокального виконавства як специфічної галузі музично-творчої діяльності.

Помітимо, що поняття «виконавська діяльність» як самостійний різновид творчої діяльності в загальній системі мистецтва було відзначено лише в теоретичних роботах А.Шлегеля. Будучи однією з наймолодших областей музикознавства, теорія вокального виконавства охоплює цілий ряд складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль найрізноманітніших фахівців. Саме тому стосовно до поняття «вокальне виконавство» можливі кілька варіантів його тлумачення: як виду художньої діяльності, як творчості, або загальне визначення – як мистецтва. Треба сказати, що дотепер у вчених не існує єдиної думки з цього питання, тому в нашому дослідженні ми спробуємо розвести ці поняття.

Дослідження вокального виконавства як естетичного явища, на яке впливають, серед інших, соціокультурні фактори, вимагає розгляду його в контексті морфології вокального мистецтва. Вокальне виконавство розвилось в самостійний вид музичної творчості саме тому, що воно стало істотно відрізнятися від композиторської творчості. Разом з тим його особливість пов'язана із самою природою виконавської творчості, а також із такими важливими складовими, як обдарованість виконавця, цілеспрямованість і призначення цієї особливої області музичної діяльності.

Згідно з філософським словником, «діяльність є формою існування людського суспільства; прояв активності суб'єкта, що виражається в доцільній зміні навколишнього світу, а також у перетворенні людиною самої себе. Діяльність носить усвідомлений характер; вона містить у собі ціль, засіб, результат і сам процес» [1, с. 42]. Отже, розуміння вокального виконавства як особливого виду діяльності ґрунтується на урахуванні його специфіки, що не виключає наявності в ньому й деяких загальних властивостей, притаманних і іншим видам художньої творчості. Дослідження цих якостей необхідно

для логічного висновку про визначення статусу вокального виконавства в сфері художньо-творчої діяльності.

Подібний підхід повністю узгоджується з думкою Ю.М.Лотмана щодо виявлення специфіки того або іншого виду мистецтва: «По-перше, виділити в мистецтві те, що ріднить його із усякою мовою, і спробувати описати ці його сторони в загальних термінах... По-друге, – на тлі першого опису – виділити в мистецтві те, що властиве йому як особливий мові й відрізняє його від інших систем цього типу» [2, с. 141].

Самостійна вокально-виконавська діяльність сформувалася в результаті поділу вокального мистецтва на композиторську й виконавську творчість, що більшою мірою пов'язане з появою нотного запису. Завдяки чому, у композиторів з'явилася можливість довірити виконання свого музичного твору іншій особі, здатній прочитати й відтворити у звучаннях нотні знаки, а звідси й відтворити більш-менш точно авторський задум. Але зміст вокального виконавства є набагато ширшим і глибшим. Відзначимо, що завдання прочитання авторського тексту виконавцем присутнє не тільки у вокальному мистецтві, але й в інших видах художньої творчості, як, наприклад, театральному, інструментальному, диригентському, хореографічному, архітектурному. Разом з тим слід сказати, що спосіб прочитання авторського тексту в різних видах мистецтва реалізується по-різному й залежить від їхніх специфічних особливостей.

Так чи інакше, суб'єктом виконавства, як і у відповідних складових інших просторово-часових видів мистецтва, у всіх випадках є особистість, діяльність якої відділена від власне авторської творчості – складання твору. Звільняючись від завдання негайного складання, виконавець може повною мірою зосередитися на особливому завданні – творчому прочитанні авторського тексту, інтерпретації оригіналу.

Прагнення до вдосконалювання, нескінченного розвитку є невід'ємною складовою вокальної майстерності. Мемуарна й публіцистична література про майстрів вокального мистецтва демонструє важливу значимість цих якостей. «Якщо я ставлю що-небудь собі в заслугу й дозволю собі вважати прикладом, який є гідним наслідування, то це – саморух мій, невтомний та безперервний» [3, с. 39]. Як точно виразив геніальний співак – Ф. І. Шляпін, – власне розуміння проблеми вокальної творчості: саморух, тобто постійна внутрішня робота, самостійний активний розвиток, що не припиняється. Істинно видатні співаки «...перетворюють завзяту щоденну працю в систему свого художнього буття, в завзяте постійне шліфування кожного сценічного образу, кожного концертного номеру, перетворюють це в норму власного творчого життя» [3, с. 39]

Отже, у вокальному виконавстві, як специфічній художньо-естетичній діяльності, поєднуються основні її види: пізнавальна (яка, за Ю. М. Лотманом, пов'язана з ігровою), компенсаторна, ціннісно-орієнтована, перетворювальна, комунікативна та ін. Характерні риси

названих різновидів діяльності проявляються під особливим кутом і виступають загальними ознаками, як для вокального виконавства, так і для інших видів духовно-практичної діяльності людини. Такими ознаками, крім наявності мети, уваги, волі, про що говорилося вище, є:

- особлива мова мистецтва (установка на образність, для чого використовується арсенал особливих вокально-виразних засобів), що має свої закономірності розвитку;
- особливий спосіб художнього узагальнення (загальне через індивідуально-приватне);
- використання художнього вимислу (наявність музично-образних уявлень у діяльності виконавця);
- значення форми в художньо-творчій діяльності виконавця (у мистецтві форма має першорядне значення).

Таким чином, вокальне виконавство виступає як явище, яке несе в собі ряд загальних ознак, характерних і для інших видів художньої діяльності. Крім того, у кожному акті-процесі вокального виконання конкретним результатом специфічної діяльності виконавця виступає звучання вокального твору, який виступає вже як оригінальне, своєрідне штучне явище – цим, зокрема, підтверджується певна самостійність вокального виконавства і його розуміння як особливого виду художньо-творчої діяльності.

Література

- 1. Краткий философский словарь** / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев и др. ; под ред. А. П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2004. – 371 с.
- 2. Лотман Ю. М.** Об искусстве (Искусство как язык) / Ю. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 1998. – 318 с.
- 3. Шаляпин Ф. И.** Маска и душа / Ф. И. Шаляпин. – М. : АКМ, 1990. – 294 с.

Ван Цзянь Шу. Вокальне виконавство як специфічна творча діяльність

У статті визначаються особливості вокального виконавства як специфічної творчої діяльності. Автор доходить висновку про те, що вокальне виконавство виступає як таке явище, що несе в собі ряд загальних ознак, характерних і для інших видів художньої діяльності, однак підтверджується певна самостійність вокального виконавства і його розуміння як особливого виду художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: вокальне виконавство, творча діяльність, вокальна майстерність.

Ван Цзянь Шу. Вокальное исполнительство как специфическая творческая деятельность

В статье определяются особенности вокального исполнительства как специфической творческой деятельности. Автор приходит к выводу о

том, что вокальное исполнительство представляет собой явление, которое включает в себе ряд признаков, характерных для других видов художественной деятельности, однако подтверждается и определенная самостоятельность вокального исполнительства, его понимание как особого вида художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: вокальное исполнительство, творческая деятельность, вокальное мастерство.

Wang Jian Shu. Vocal performance as a specific creative activity

The peculiarities of vocal performance as a specific creative activity are analyzed in the article. The author comes to the conclusion that the vocal performance is a phenomenon that possesses a number of features characteristic of other kinds of artistic activity but it reveals certain independence and can be interpreted as a specific kind of artistic-creative activity.

Key words: vocal performance, creative activity, vocal mastery.

УДК: 37.01

В. В. Дьоміна

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ЕПІСТОЛЯРНІЙ СПАДЩИНІ
ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

У сучасних умовах реформування системи вищої педагогічної освіти особливу увагу привертає модель особистості вчителя, запропонована В. Сухомлинським. Основою структури особистості вчителя за вченим-гуманістом складають загальнолюдські цінності, складовою яких є професійні педагогічні цінності. Серед таких В. Сухомлинський виділяв: чітку громадянську позицію, яка регламентує всю педагогічну діяльність учителя, сприйняття та розуміння світу дитинства як животворящого джерела духовної культури рідного народу, отримання справжнього задоволення під час спілкування з вихованцями, обмін духовними цінностями, цінності, які пов'язані з процесом самовдосконалення та самопізнання, постійним розвитком творчих здібностей, прагнення оволодіти все новими й новими знаннями, креативність, різноманітність діяльності вчителя, його самовираження.

Епістолярна спадщина В. О. Сухомлинського містить у собі потужний виховний потенціал, який направлений на подолання девальвації загальнолюдських цінностей, занепаду національних вартостей, культури, традицій, мови, соціальної пасивності, громадянської бездіяльності тощо.

Багато науковців і педагогів досліджують листи В. Сухомлинського, розкриваючи нові виховні можливості епістолярного жанру педагога, таким чином роблячи великий внесок у процес виховання (О. Сухомлинська “Этюды о В. А. Сухомлинском”. “Педагогические апокрифы”, Е. Минский “О моей переписке с Василем Александровичем Сухомлинским”, Я. Журецкий “В. О. Сухомлинский та МДУ: історичний фрагмент епістолярію”, А. Резнік “Пам’ятні листи”, І. Ткаченко “Історія великої дружби в листах: В. О. Сухомлинський та І. Г. Ткаченко”, Г. Мазоха “Епістолярна спадщина і парадигми наукового дослідження” та ін.).

Мета – дослідити потужний виховний потенціал педагогічних порад великого гуманіста щодо формування педагогічних поглядів майбутніх вчителів у “Листі дочці” В. Сухомлинського.

Епістолярний жанр є одним з ефективних форм спілкування й обміну інформацією, оскільки він позначається яскраво вираженою психологічною інтроєкцією та особистісним ставлення індивіда до дійсності, певних проблем чи питань.

У художньо-педагогічному творі “Лист дочці” В. Сухомлинський відкриває перед молодого дівчиною, яка збирається стати вчителем, найголовніші педагогічні істини, дотримуватися яких у практичній педагогічній діяльності дуже важливо. На початку листа педагог зазначає два питання, які задала йому донька з проханням відповісти, а саме: “Що найголовніше в нашій праці? І з чого все починається?”. Лист-відповідь батька доньці не має вигляду чітких методичних рекомендацій чи інструкцій, це думки, осмислення власного педагогічного досвіду, з усіма пережитими проблемами і негараздами, в широкому етично-моральному, загальнолюдському плані. “Сказати, що найголовніше в нашій в прекрасній і складній, натхненній і болісно важкій справі, нелегко уже тому, що невичерпно складна, безмежно різноманітна людина”, – зазначав В. Сухомлинський [6, с. 372]. Звертаючись до методу звернення до свідомості в листі батько навів доньці приклад з власного педагогічного досвіду. Педагог розповів про учня другого класу – Тимка, якого перевели до нього в клас з класу досвідченого вчителя. В. Сухомлинський, зазначав, що “Тимко жив у світі казок, населеному дивовижними мавками, золотими жайворонками, ковалями-велетнями”. На перерві хлопчик, занурюючись у свій фантастичний чудовий світ, збирав навколо себе однокласників і починав оповідати казку. Звичайно, десяти хвилин перерви було замало для цього величного дійства, і Тимко зі своїми слухачами першу частину уроку потихеньку бубніли. Колишня вчителька хлопця була далека від казкового світу дитячої мрії, тому дитячому захопленню, яке до речі В. Сухомлинський визначив як талант, вона оголосила “війну”. Коли педагог почала забороняти дітям збиратися на перерві, то вони тікали, а вчителька накопичувала образу. Найсуворішим покаранням для Тимка була заборона ходити до школи. В. Сухомлинський зазначав, що “хлопець став похмури і мовчазним і

дедалі більше озлоблювався” [6, с. 372]. З листа ми дізнаємося про жахливі наслідки такого терору. Якось, в день однієї подібної заборони ходити до школи, Тимко пас коров. До хлопця підійшло двоє першокласників і почали хвалитися своїми сопілками. Тимко попросив у малят їхні інструменти, пообіцяв налагодити їх і навчити дітей грати. Першокласники дали хлопцю сопілки, проте Тимко кинув їх у вогонь. В. Сухомлинський пояснив причини такого жорстокого вчинку Тимка: «“Сильні” заходи, до яких часто вдавалася вчителька, по крапельці нагромаджували в дитячому серці жорстокість; приниження людської гідності поступово отруювало серце, породжуючи озлобленість» [6, с. 372]. Як справжній знавець дитячої душі В. Сухомлинський стверджував, що дитячий гнів – це дуже небезпечна річ, оскільки у гніві дитина може заподіяти зло навіть тому, хто не має ніякого відношення до її людської біди. І ось ця скалічена дитина прийшла до класу В. Сухомлинського. Якось на уроці Тимко, замість того, щоб уважно слухати вчителя та нотувати у зошит, сидів і бавився з сірниковою коробкою, в якій був жук. “Якийсь незвичайний жучище, – повідомляє доньці батько, – з одним рогом; як пилкою ріже він і ніяк не переріже стінку своєї в’язниці”. Думки і очі хлопця були прикуті до цього жука і надзвичайно далекі від уроку. Моделюючи перед донькою складну педагогічну ситуацію, В. Сухомлинський показує мудрий шлях виходу з неї. «Можна, звичайно, розгніватися, можна “вийти із себе”, можна поставити Тимка в куток, можна довести до сліз і розкаяння, – зазначає педагог, – але що з цього?» В. Сухомлинського більш за все турбує, що відбувається в душі цієї маленької людини. Педагог потихеньку забрав коробку в Тимка, заховав її у своїй кишені, а після уроку віддав її хлопцю і попросив розповісти про жука: де він знайшов його і що думав із ним робити. Тимко почав розповідати, а педагог помітив в очах хлопчика вогник допитливості. Після уроків учитель з усім класом помандрували до кущів, де за словами Тимка жив жук, і перед ними відкрився чудовий світ казки [6, с. 373].

Оповідуючи про свій педагогічний досвід, В. Сухомлинський поступово підводив доньку до головного у вчительській праці – розуміння світу дитини.

Необхідно зазначити, що дослідження внутрішнього світу дитинства в епістолярній спадщині В. Сухомлинського спрямоване на відображення як соціальної та психологічної реальності, так і культури дитинства в залежності від національного забарвлення, формування характеру, світогляду дитини, спрямованості її інтересів і захоплень. Батько, звертаючись до доньки, заповідав: “пам’ятай, що вчителю треба розуміти Світ Дитинства”. Важливо наголосити, що розуміння світу дитинства педагог не ототожнював з опусканням вчителя з вершин педагогічної мудрості у прозаїчний світ дитячих інтересів, а також з милостивим дозволом собі бути поблажливим до дітей, до дитячого світу. На думку В. Сухомлинського, необхідно не опускатись, а

підніматись: “Не сюсюкати з дитиною, а говорити з людиною, не підлашуватися під «дитячу обмеженість» інтересів (немає такої обмеженості, якщо ти сама не приведеш маленьку людину до обмеженості), а бути мудрим наставником – мати мудру владу все розуміти” [6, с. 373].

У “Листі дочці” дитячий світ розглядається В. Сухомлинським у багатовимірному просторі, а саме: естетичному, соціальному, етнологічному, психологічному.

Дитячий світ як естетична категорія передбачає врахування первинно сформованих моральних вартостей і переконань особистості, культивуванні у структурі підсвідомості індивіда загальнолюдських цінностей добра, честі, справедливості, відповідальності, виховання в дитини вміння відчувати красу.

У соціальному контексті дитячий світ розглядається як становище дітей у суспільстві, набуття ними соціального статусу, процес взаємодії з дорослими (батьками, вчителями). Останнє передбачає позитивне сімейне виховання; високу професійну компетентність педагога: дотримання принципів навчання, правильний вибір методів і засобів навчання, володіння знаннями і вміння щодо форм організації навчання, здійснення контролю за перебігом навчальної діяльності на засадах гуманізму та демократизму, обізнаність педагога з механізмами, закономірностями та принципами виховання, правильний вибір методів і форм виховання, збудження бажання постійного самовиховання та самопізнання в дитині як фактору розвитку особистості. В епістолярній спадщині В. Сухомлинського до соціальної сфери дитинства віднесено й особистість учителя, вимоги до нього як творця людини. На думку педагога-гуманіста, педагогічна праця вимагає від людини широкої різнобічної підготовки як суто професійної, так і високо рівня розвитку духовності та моральності індивіда. Варто зазначити, що на цьому рівні відбувається взаємопроникнення естетичної сфери в соціальну, оскільки розвиток емоційно-вольового боку особистості є результатом взаємодії інтелектуальної та моральної структур.

У етнологічному контексті дитячий світ розглядався В. Сухомлинським як частина історично склавшоїся групи людей, яким притаманне спільне самопізнання та самоназва (етнонім), походження та культура (частіше за все мова).

Педагог-гуманіст вважав, стрижнем системи виховання молодого покоління, основним завданням суспільства і держави – виховання громадянина. На думку В. Сухомлинського, чим відповідальніше держава як основний інститут суспільства ставиться до проблем формування та розвитку громадянської свідомості та громадянської самоідентифікації особистості, тим гіднішого громадянина вона виховує. Відповідаючи на поставлені донькою ще на початку листа питання про головне в педагогічній діяльності, батько стверджує, що “головне – уміння бачити в маленькій людині завтрашнього громадянина; головне –

це уміти зрозуміти, що велике громадянське в людині складається по крихтах з усього, що вона робить у дитинстві, що вона відчуває і переживає” [6, с. 374]. Виховання всебічно розвиненої особистості В. Сухомлинський вважав можливим лише за умови тісної єдності суспільних і особистісних потреб, інтересів індивіда. Сутність громадянського виховання, на думку педагога-гуманіста, полягала у формуванні та розвитку особистості як громадянина держави, вихованні гармонії між знаннями індивіда та його переконаннями, діями, любові до своєї Батьківщини та рідного народу, готовності до захисту його інтересів та свободи. “Ідея боротьби за славу і велич, честь і могутність Вітчизни одухотворює юне серце тоді, коли в світі, що оточує дитину, підлітка, є щось для них безмежно дороге”, – стверджував В. Сухомлинський [6, с. 375]. “Безмежно дорогим”, на думку педагога, може бути лише результат власної праці, те, що дісталось з трудом і в труді.

Світ дитинства, на думку В. Сухомлинського, – це складова частина загальносуспільного простору, якій притаманна чистота, безневинність, яскравість, загадковість, перевага внутрішніх порухів і відчуттів серця. В епістолярній спадщині педагога-гуманіста визначає специфічну рису внутрішнього світу дитини, а саме: надзвичайну близькість до ментальності українського народу, до скарбниці його моральних і духовних цінностей, перевагу генетичної пам’яті прашурів порівняно з незначним соціальним досвідом. Набагато пізніше, поступово входячи у світ дорослого життя, дитина розуміє, що поряд з чарівною казкою існує жорстока реальність, в якій співіснують добро і зло, правда і брехня, милосердя та байдужість, любов і ненависть [2, с. 294]. В. Сухомлинський зазначав, що в цей період входження дитини в дорослий світ учителю необхідно тонко відчувати всі порухи дитячої душі, утворюючи в них як національні, так і загальнолюдські цінності. Необхідно зазначити, що в художньо-педагогічному творі “Лист дочці” В. Сухомлинського педагог приділив багато уваги формуванню ціннісних орієнтацій вчителя. Гуманістичне спрямування та загальнолюдські цінності, а саме: добро, любов до дітей, повага, тактовність, емпатія, на думку педагога, повинні бути стрижнем особистості кожного педагога.

В. Сухомлинський стверджує, що вчитель повинен бути гармонійно розвиненою особистістю, яка постійно прагне до самовдосконалення та самопізнання. На думку педагога, саме доброзичливе ставлення до дітей, довіра робить його не суддею своїх вихованців, а розумним і терплячим наставником. Привабливість вчителя повинна виражатися як зовнішньо, так і внутрішньо. Такі риси як роздратованість, надмірна збудливість, емоціональна нестабільність, похмурість не сприяють духовному звеличенню педагога. В. Сухомлинський стверджував, що вміння спілкуватися з учнями не лише голосом, а й почуттями, поглядом, здатність проникати в почуття і

думки дитини говорить про його високу педагогічну майстерність. На думку педагога-гуманіста, надзвичайно важливим у практичній педагогічній діяльності є особистий приклад учителя, оскільки дотримання ним найкращих загальнолюдських цінностей забезпечує ефективність виховання гармонійно розвиненої високоморальної особистості.

Для того, щоб стати справжнім вчителем необхідно бути доброю людиною, відноситися з любов'ю та повагою до дітей та оточуючих, бачити в учнях перш за все особистість, у спілкуванні бути з ними близькими, при цьому не забуваючи про необхідну дистанцію. У процесі спілкування з учнями вчитель не повинен тиснути на дітей, у конфліктній ситуації намагатися вийти з неї гідно, не принижуючи особистості дитини [3, с. 48].

В. Сухомлинський в особистості вчителя перш за все бачив людину, яка вміє вислухати дитину, зрозуміти її, проявити душевне співчуття. Однієї з обов'язкових якостей учителя, на думку педагога-гуманіста, є справедливість і високий рівень його професіоналізму. В. Сухомлинський наголошував, що найголовніше – це єдність ідей і особистості вчителя. “Не всякий учитель, що добре знає свій предмет, уміє найкращим чином донести його, інакше кажучи, має дар думати про знання. Думати про знання – це передбачати, до яких куточків людського серця доторкнеться кожна істина, які думки, питання, сумніви вона пробудить у відповідь. Думати про знання – означає уявляти себе на місці підлітка і юнака” [6, с. 376].

Аналіз поглядів В. Сухомлинського щодо особистості вчителя дає нам можливість стверджувати, що еталоном учителя величний педагог-гуманіст бачив такого викладача, який живе одним життям зі своїми вихованцями, допомагає їм порадою, є другом, радником, помічником. Стосунки такого вчителя з дітьми будуються на взаєморозумінні, взаємодовірі та співпраці.

Необхідно наголосити, що В. Сухомлинський, розглядаючи педагогічні цінності як домінанту у структурі особистості, визначав їх похідними від загальнолюдських цінностей, які безпосередньо і являють собою основу педагогічної діяльності в цілому. Лише стійкі ціннісні орієнтації вчителя та вміння перетворювати їх у власну позицію уможливить і в особистості учня формувати й утверджувати духовні цінності людства, поступово перетворюючи їх у стійку життєву позицію дитини. “Я все життя б'юся над тим, щоб, оволодіваючи моїми думками, осягаючи духовні цінності людства, учень мав свої думки – і що дуже важливо – свою позицію, свій погляд. Доти, поки істина не стала позицією, – точкою зору твого вихованця, – вона лише кусочок металу, кусочок міцний, але мертвий. Та тільки істина стала особистою позицією, вона – гострий інструмент у руках майстра, шабля в руках бійця”, – стверджував В. Сухомлинський. В. Сухомлинський наголошував, що найголовніше – це єдність ідей і особистості вчителя.

“Не всякий учитель, що добре знає свій предмет, уміє найкращим чином донести його, інакше кажучи, має дар думати про знання. Думати про знання – це передбачати, до яких куточків людського серця доторкнеться кожна істина, які думки, питання, сумніви вона пробудить у відповідь. Думати про знання – означає уявляти себе на місці підлітка і юнака” [6, с. 377]. Цінності, які не прийняті свідомо і глибоко кожним учнем, залишаються пустою декламацією не дивлячись на зовнішні позитивні ознаки. Вчителю необхідно формувати в дітях почуття приналежності до світу, співчуття, активну громадську позицію.

Ціннісні орієнтації, на думку педагога-гуманіста, є стрижнем формування особистості вчителя, що визначає її цілісність, активну соціальну позицію, готовність до діяльності. Специфічну рису ціннісного світу справжнього вчителя визначають його ціннісні орієнтації, які характеризуються професійною спрямованістю. В. Сухомлинський стверджував, що для подальшого професійного становлення, самовдосконалення особистості вчителя необхідна чітко визначена система професійно-ціннісних орієнтацій.

У художньо-педагогічному творі “Лист дочці” В. Сухомлинського наскрізною є думка, що професійна діяльність педагога – це реалізація певної системи відношення до себе, до навколишнього середовища, до людей, це активна взаємодія ціннісного світу вчителя й учня. Педагог-гуманіст радив доньці як майбутньому вчителю всі набуті теоретичні знання співвідносити з людиною, з навколишнім світом, з природою. В. Сухомлинський вважав, що гуманістично спрямовуючи свідомість педагога, утверджуються його стійкі моральні переконання, загальнолюдські цінності. Педагог розглядав людину як найвищу суспільну цінність і стратегічну мету розвитку людства в цілому.

Необхідно зазначити, що в теоретичних положеннях В. Сухомлинського щодо морального аспекту формування особистості вчителя чітко прослідковується аксіологічний підхід. Сучасна педагогічна наука аксіологічному підходу надає міждисциплінарного статусу у сфері дослідження явищ і факторів морального характеру, оскільки теорія цінностей, яка лежить в основі аксіологічного підходу, за визначенням, М. С. Кагана, “це назва цілої мережі проблем, спільних для таких наук як оцінні – етики, естетики, деяких розділів логіки і теорії пізнання, економічної та політехнічної теорій, антропології та соціології. Спеціалізація все більше і більше розділяє ці науки, ізолює одну від іншої, а теорія цінностей діє у зворотному напрямку, окреслюючи проблеми, спільні для всіх” [1, с. 48].

Ідея гуманізація системи освіти, висловлена ще В. Сухомлинським, є наслідком застосування педагогом аксіологічного підходу щодо формування та розвитку моральної сфери вчителя, що в сучасних умовах набуває важливого значення для визначення шляхів подальшого суспільного та загально цивілізаційного розвитку. Таким висновком педагог ще в ХХ ст. здійснив спробу зрозуміти

закономірності формування дитячого простору його розвиток, а також наслідки зіткнення з нерозумінням і тиранією дорослих.

Гуманістичне спрямування особистості вчителя визначається наявністю загальнолюдських моральних цінностей у структурі особистості педагога. Розуміння дитини повинно проявлятися у формі не лише теоретичного прийняття певної позиції вчителем, а й мати реальне втілення протягом навчально-виховного процесу. Результати цього втілення мають справжню цінність тоді, коли вчитель усвідомлює їх значення не лише для себе, а й для вихованців. Коли вчитель розуміє сутність і цінність свого ставлення до результатів власної педагогічної діяльності, тоді процеси самовдосконалення та самопізнання будуть мати найбільшу ефективність.

Проблема формування відчуття особистого приєднання до соціуму – це не лише емоційний відгук на душевний порух, хоча він надзвичайно важливий в житті особистості та її сприйнятті навколишнього середовища. Саме в ці хвилини благородних порухів людської душі народжується справжнє відчуття себе повноправною частиною своєї Батьківщини, почуття патріотизму. В. Сухомлинський стверджував, що не можливо навчити дитину патріотизму, любові до Батьківщини, до рідного народу, оскільки патріотизм – це перш за все почуття, результат внутрішнього відчуття своєї належності світу, в якому живе особистість, справі, яку вона виконує на благо рідного народу. В. Сухомлинський наголошував, що вся практична педагогічна діяльність учителя повинна бути наскрізь пройнята духом гуманізму, що виступає запорукою формування у структурі особистості потреби бути невід’ємною частиною Батьківщини і рідного народу.

Формування системи педагогічних цінностей і гуманістичних орієнтацій у структурі особистості вчителя повинне співвідноситися з загальнолюдськими моральними цінностями, оскільки педагогічні цінності – це норми, які регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діяльнісна система, яка займає місце з’єднуючої ланки між існуючим суспільним світоглядом у галузі освіти і практичною діяльністю педагога [3, с. 116].

Проведений теоретичний аналіз художньо-педагогічного твору В. Сухомлинського “Лист дочці” дав можливість виокремити групи цінностей, які, на думку педагога, повинні утворювати моральний стрижень як особистості вчителя, так і його педагогічної діяльності в цілому. Серед таких варто зазначити:

- по-перше, це чітка громадянська позиція, яка регламентує всю педагогічну діяльність учителя,
- по-друге, це сприйняття та розуміння світу дитинства як животворящего джерела духовної культури рідного народу,
- по-третє, це отримання справжнього задоволення під час спілкування з вихованцями, обмін духовними цінностями,
- по-четверте, цінності, які пов’язані з процесом

самовдосконалення та самопізнання, постійним розвитком творчих здібностей, прагнення оволодівати все новими й новими знаннями,

– по-п'яте, креативність, різноманітність діяльності вчителя, його самовираження.

В. Сухомлинський наголошував, що педагогічна підготовка вчителя повинна спрямовуватися на залучення майбутніх педагогів до системи педагогічних цінностей, на формування чітких ціннісних орієнтацій.

Педагогічна практика, на думку педагога-гуманіста, є однією зі складових загально педагогічної підготовки майбутніх учителів і займає важливе місце в системі формування ціннісних орієнтацій особистості вчителя. “Люба донечко, я отримав листа, в якому ти повідомляєш про наступну практику. Порадував і схвилював він мене. Згадалися перші кроки на педагогічній ниві, перші радощі і прикрощі”, – зазначив В. Сухомлинський [6, с. 377].

В умовах максимально наближених до професійної педагогічної діяльності, педагогічна практика дозволяє в повному обсязі усвідомити закономірності та принципи навчально-виховного процесу, оволодіти необхідними професійними вміннями і навичками, відчутти справжню практичну педагогічну діяльність, доторкнутися до найсвятішого у світі – багатогранної людської душі. Педагогічна практика своїм могутнім життєвим потенціалом є системоутворюючою ланкою всієї загально педагогічної підготовки майбутніх учителів, направленою на формування гуманістичного, соціально активного, інтелектуально розвинутого, високоморального спеціаліста.

Отже, у центрі педагогічних поглядів В. Сухомлинського щодо проблеми формування та розвитку особистості майбутнього вчителя знаходиться безпосередньо особистість педагога. Педагог доводить, що на процес його формування, з одного боку діє система загальнолюдських цінностей, складовою частиною якої є педагогічні цінності. Необхідно зазначити, педагогічні цінності включають у себе чітку громадянську позицію, яка регламентує всю педагогічну діяльність учителя, цінності сприйняття та розуміння світу дитинства як животворящого джерела духовної культури рідного народу, цінності отримання справжнього задоволення під час спілкування з вихованцями, обмін духовними цінностями, цінності, які пов'язані з процесом самовдосконалення та самопізнання, постійним розвитком творчих здібностей, прагнення оволодівати все новими й новими знаннями, а також цінності, пов'язані з креативністю та різноманітністю діяльності вчителя, його самовираженням. З другого боку, на процес формування особистості вчителя впливає загальносуспільний простір, складовою частиною якого є світ дитинства. Варто зазначити, що світ дитинства розглядається В. Сухомлинський в естетичній, соціальній, етнологічній і психологічній сферах.

Таке комплексне бачення педагогом-гуманістом процесу

формування особистості майбутнього вчителя спирається на національну ідею та етнічні засади. Це приклад формування та розвитку індивіда як справжнього педагога на традиціях рідного народу, з урахуванням системи загальнолюдських моральних цінностей, в душі толерантності. Формування педагога з планетарним мисленням, розуміння себе невід'ємною частиною взаємозв'язаного світу є актуальним для України, оскільки сучасні загальнодержавні процеси демократизації та гуманізації суспільства не можливі без комплексного наукового обґрунтування системи формування особистості вчителя як творця майбутньої людини.

Література:

1. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК “Петрополис”, 1997, – 205 с. **2. Побірченко Н. С.** Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. С. Побірченко. – К., 2001. – 475 с. **3. Педагогика** : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. **4. Сухомлинський В. О.** Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 149 – 416. **5. Сухомлинський В. О.** Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 350 – 390. **5. Сухомлинський В. О.** Лист дочці / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 371 – 376. **6. Сухомлинская О. В.** Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / О. В. Сухомлинская. – Харьков : АКТА, 2008. – 429 с.

Дьоміна В. В. Формування педагогічних поглядів майбутніх учителів в епістолярній спадщині Василя Сухомлинського.

У статті розкрито потужний потенціал педагогічної мудрості епістолярію В. Сухомлинського, який спрямовано не лише на вихованців, їх батьків, а й на формування педагогічних поглядів та моральних переконань майбутніх вчителів. Проведено теоретичний аналіз художньо-педагогічного твору В. Сухомлинського “Лист дочці”, який розкриває сутність переконань В. Сухомлинського щодо особистості майбутнього вчителя.

Ключові слова: лист, дитячий світ, учитель.

Дёмина В. В. Формирование педагогических взглядов будущих учителей в эпистолярном наследии Василия Сухомлинского.

В статті показан потенціал педагогічної мудрості епістолярія В. Сухомлинського, який направлений не тільки на вихованців, їх батьків, але й на формування педагогічних поглядів і моральних переконань майбутніх учителів. Проведено теоретичний аналіз художественно-педагогічного твору В. Сухомлинського “Письмо дочки”, який розкриває сутність переконань В. Сухомлинського стосовно особистості майбутнього вчителя.

Ключевые слова: письмо, детский мир, учитель.

Demina V. Formation of the pedagogical views of the future teachers in the epistolary heritage of Vasil Sukhomlinskyi.

In the article potential of pedagogical wisdom of epistolary is exposed V. Sukhomlinskyi, which is directed not only on pupils, their parents but also on forming of pedagogical looks and moral persuasions of future teachers. The theoretical analysis of artistically-pedagogical work is conducted V. Sukhomlinskyi “Letter of daughter”, which exposes essence of persuasions V. Sukhomlinskyi in relation to personality of future teacher.

Key words: writing, the world of children, the teacher.

УДК 371.14

І. Я. Жорова

**ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ
ПІД ЧАС ВЕЛИКОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВІЙНИ В УРСР**

Розвиток сучасного українського суспільства у новому тисячолітті характеризується значними змінами в усіх сферах життя та об’єктивно пов’язаний з якісними перетвореннями у системі освіти, піднесенням її на рівень вимог часу. Освіта є основою відтворення інтелектуального та духовного потенціалу народу. Однією з важливих умов розвитку національної системи освіти є вдосконалення її складової – системи післядипломної освіти.

Протягом усього періоду розбудови української держави процес розвитку післядипломної освіти супроводжувався змінами та перетвореннями, які були зумовлені ідеологічними переконаннями і соціально-економічними реаліями. Сьогодні, нагальною є потреба об’єктивної оцінки історичного вітчизняного досвіду, критичного аналізу та виокремлення позитивних здобутків, які можуть сприяти збереженню національних освітніх традицій у сучасних умовах модернізації системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні.

Проблеми розвитку освіти та педагогічної думки в різні періоди на Україні висвітлені у працях О. В. Адаменко, Л. Д. Березівської,

І. М. Кравченко, С. А. Лисенко, Л. І. Тимчук та ін. Питання історії становлення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вивчали О. Л. Капченко, С. В. Крисюк, Н. М. Чепурна та ін.

У той самий час слід зазначити, що історичні наукові пошуки щоразу збагачують наші знання про розвиток суспільства у різні етапи історії України. У зв'язку з цим сьогодні важливого значення набувають історіографічні дослідження в напрямку вивчення особливостей становлення вітчизняної педагогічної школи та творче застосування її надбань у сучасних умовах.

Мета статті – здійснити аналіз нормативно-правових документів, що визначали пріоритети розвитку системи післядипломної освіти під час Великої Вітчизняної війни в УРСР, визначити особливості діяльності та роль інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (ІУВ) у професійному становленні педагогів.

У воєнні роки державна політика у галузі освіти в Українській РСР зазнавала постійних змін та реформувань і полягала у відновленні мережі шкіл, забезпеченні їх кваліфікованими педагогічними кадрами, покращенні якості освіти та ін. Саме тому увага влади концентрувалась на проблемі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Так, було видано низку нормативно-правових актів, спрямованих на удосконалення методичної роботи, забезпечення шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами, покращення якості освіти і т. д.

У складних умовах війни влада не залишалась осторонь освіти і намагалась забезпечити повноцінне функціонування шкільної освіти. Так, Рада Народних Комісарів УРСР видала постанову № 148 від 09 червня 1942 р. “Про закінчення навчання в школах та підготовку до нового 1942 – 1943 н. р.” у якій зазначено, що у школах не забезпечено належної організації навчального процесу, внаслідок чого значна частина дітей не була охоплена навчанням; у школах окремих районів учні закінчили навчальний рік з низькою успішністю; недостатня увага приділялась відбудові і поновленню навчання у школах звільнених районів. Визначені недоліки в організації шкільної освіти були зумовлені в першу чергу нестачею кваліфікованих педагогічних кадрів.

Відтак Рада Народних Комісарів УРСР постановила до 15 серпня 1942 року повністю укомплектувати всі школи педагогічними кадрами. До 1 липня 1942 р. укомплектувати кваліфікованими кадрами обласні, міські і районні відділи народної освіти, що мало позитивно вплинути на підвищення методичного рівня вчителів. Також було складено план підготовки і перепідготовки вчительських кадрів у 1942 р. [1, арк. 90, 109].

Не дивлячись на задекларовані у постанові вимоги, відсутніх позитивних результатів отримати не вдалося. Про це свідчить доповідна записка голови Ради Народних Комісарів УРСР Л. Корнієц. Зокрема у записці зазначається, “...що на території УРСР у школах працює близько 7 тисяч педагогів. 1942 – 43 н. р. показав, що вчителі потребують

підвищення політичного рівня та ділової кваліфікації. Оскільки вони 7 місяців проживали в окупованих районах, де питання літератури та мови, історії та педагогіки тлумачились у націоналістичному дусі, в дусі покори та вихваляння фашизму. В школах майже немає вчителів історії, не вистачає вчителів математики та фізики. Виходячи з цього Рада Народних Комісарів УРСР вважає вкрай необхідним організувати у червні-липні 2-х місячні курси підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури, історії, фізики та математики і директорів середніх і неповних середніх шкіл на 390 чоловік” [2, арк. 33]. Відповідно до рекомендацій висловлених Л. Корнієц у травні 1943 р. видано постанову згідно якої Народному Комісаріату освіти УРСР дозволено організувати двомісячні курси підвищення кваліфікації педагогів, але вже у червні її скасовано. Натомість видано постанову № 180 від 25 червня 1943 р. “Про організацію курсів підвищення кваліфікації вчителів та директорів шкіл Наркомосвіти УРСР” згідно якої термін курсів зменшено до одного місяця, а кількість слухачів до 320 чоловік [Там само, арк. 49].

Слід зазначити, що курси не були обов’язковими для педагогів і заняття відвідували переважно більшістю вчителів, які не мали відповідної педагогічної освіти або були вільні від роботи. Визначена тенденція у зменшенні терміну навчання та безсистемному формуванню контингенту слухачів стала однією з перешкод у розв’язанні завдань поліпшення якості навчально-виховного процесу у школі та негативно вплинула на вирішення проблеми ґрунтового підвищення кваліфікації освітян.

За таких умов підготовка вчительського персоналу залишалася нагальною проблемою і її розв’язання потребувало швидкості й раціонального підходу. У відповідь на виклики того часу видається низка нормативно-правових документів, які мали на меті забезпечити системну роботу з вчителями на шкільному та обласному рівнях. Серед них “Положення про методичну роботу в школі” (1944 р), “Положення про куцкові методичні об’єднання й предметні комісії вчителів початкових, семирічних та середніх шкіл УРСР” (1944 р.) та ін.

Аналіз “Положення про методичну роботу в школі” дає підстави стверджувати, що методична робота воєнного періоду була засобом підвищення ідейно-політичного і науково-педагогічного рівня радянського вчителя. Її основними завданнями визначено організацію самостійної, колективної та індивідуальної роботи вчителів над підвищенням їх педагогічної та методичної кваліфікації.

Згідно “Положення...” до повноважень школи входило самостійне визначення питань над якими працюватиме педагогічний колектив, з урахуванням їх актуальності та у відповідності до методичної радянської думки. Так, у коло завдань над якими працювали шкільні предметні комісії та методичні об’єднання входило:

- вивчення питань психології;

- розгляд актуальних проблем педагогіки;
- обговорення новин методичної та педагогічної літератури тощо.

Важливе місце в організації методичної роботи належало заходам обміну вчителів власним кращим педагогічним досвідом: проведення і обговорення відкритих уроків, взаємовідвідування уроків, колективне обговорення планів роботи окремих учителів.

До системи заходів методичної роботи в школі, спрямованих на підвищення професійного рівня педагогів, згідно “Положення...” також входили лекції, бесіди, консультації, семінари. Налагоджена методична робота мала забезпечити надходження матеріалів для створення при школі педагогічного кабінету або методичного кутку в якому збирався кращий педагогічний досвід, висвітлювались наслідки методичної роботи, зосереджувалась методична література та допоміжні матеріали для вчителів [3].

Різноманітні форми методичної роботи визначені у “Положенні...” були спрямовані на розв’язання актуальних питань кожної школи і позитивно впливали на підвищення професіоналізму вчителів як важливого чинника покращення якості освіти.

Саме в цей період у післядипломній освіті педагогів значну роль починають відігравати ІУВ, які спрямовували свою роботу на допомогу відділам народної освіти, педагогічним кабінетам, директорам і всім освітянам виконувати постанови уряду про поліпшення навчально-виховної роботи.

Так, для покращення якості навчальної роботи в школі Рада Народних Комісарів СРСР видала постанову № 750 від 21 червня 1944 р. “Про заходи до поліпшення якості навчання в школі”, згідно якої учні, що закінчували початкову й семирічну школу, обов’язково складали випускні екзамени, а учні, що закінчували середню школу, складали екзамени на атестат зрілості. Нововведення запроваджувалось з 1944/45 навчального року [3]. Втілення у життя означеної постанови потребувало відповідної підготовки педагогів і ІУВ не залишились осторонь цієї проблеми. Ними були визначені основні напрями роботи з вчителями, що не обмежувались лише наданням їм допомоги у виготовленні екзаменаційних білетів та перевірці правильності їх складання. Зокрема, інститутами була зосереджена увага на організації повторення навчального матеріалу. З цією метою організовувались семінари, на яких розглядались питання методики повторення. Для того щоб покращити організацію повторення на уроках працівниками інститутів також здійснювались перевірки шкіл під час яких було виявлено такі недоліки: відсутність повторення, видача завдання учням без подальшого опитування, нерівномірне навантаження учнів матеріалом повторення. Відтак кабінети інститутів розробляли методики повторення з кожної дисципліни. Під час виїздів до районів робітнички проводили лекційно-консультаційну допомогу з питань методики повторення [4, арк. 8].

Серед важливих документів, що визначали зміни у навчально-виховному процесі школи і потребували відповідної підготовки педагогів слід зазначити постанову № 35 від 10 січня 1944 р. “О введеннии пятибальной системы оценок успеваемости и поведения учащихся начальной и семилетней средней школы”. Її запровадження мало на меті організацію більш точного оцінювання успішності учнів та підвищення вимог до якості їх знань і передбачало заміну словесної системи оцінок (відмінно, добре, посередньо, погано та дуже погано) цифровою п’ятибальною системою: 5, 4, 3, 2, 1 [5, арк. 6].

Зважаючи на запровадження цифрової системи оцінювання, працівники інституту зосередили увагу на визначенні правильності та об’єктивності оцінювання знань учнів. Задля цього були проведені контрольні роботи як у випускних, так і у перевідних класах. Завідувачі районних педагогічних кабінетів мали надати інституту по одному зошиту контрольних робіт з оцінками 5, 4, 3 і 2. Їх аналіз показав хиби в знаннях учнів, у методах викладання, що було спричинено недостатнім рівнем підготовки педагогів.

З метою підвищення фахової та методичної кваліфікації вчителів ІУВ організували семінари, постійнодіючі семінари-практикуми, групові та індивідуальні консультації. Предметом розгляду були питання щодо організації повторення, підготовки учнів до екзаменів, організація самостійної роботи учнів, методика виготовлення екзаменаційної документації, методика виявлення знань учнів, методика роботи з семилітками, планування роботи, методика викладання окремих тем програми та ін. [6, арк. 4].

У післядипломній освіті означеного періоду, поряд з фаховою підготовкою педагогів, важливе місце займало підвищення їх ідейно-політичного рівня. Так, організувалась робота гуртків з вивчення історії партії, на кущових методичних об’єднаннях читались лекції про міжнародний стан силами відділу агітації та пропаганди РК КП/б/У [Там само, арк. 4].

Одним із засобів підвищення політичного рівня, фахової та загально-педагогічної кваліфікації вчителів була організація роботи кущових методичних об’єднань та предметних комісій. Згідно “Положення про кущові методичні об’єднання й предметні комісії вчителів початкових, семирічних та середніх шкіл УРСР” до кущового об’єднання входили вчителі шкіл віддалених від центру кущового об’єднання не більше як на 7 км. Засідання проводили щомісяця. Слід зазначити, що зміст роботи кущових методичних об’єднань охоплював досить широке коло питань серед яких провідне місце займали:

- вивчення партійних та урядових рішень, історичних документів, міжнародного стану про Велику Вітчизняну війну;
- аналіз і вивчення державних програм, навчальних планів та інструктивно-методичних матеріалів;

– обговорення та розробка заходів до поліпшення виховної роботи в школі та якості знань в учнів;

– організація обміну кращим педагогічним досвідом тощо [3].

У напрямі реалізації цього “Положення...” інститутами була широко розгорнута робота щодо надання допомоги районним педагогічним кабінетам в організації методичної роботи в районі. ІУВ розробляли орієнтовну тематику для роботи методичних об’єднань на основі аналізу стану викладання та успішності учнів і тих завдань, що стояли перед школою. Саме тому в тематиці особлива увага зверталась на такі теми: методика повторення; організація самостійної роботи учнів, методика організації консультацій, позакласна робота, методика опитування. При виїздах до районів працівники інституту вивчали роботу методичних об’єднань і надавали їм потрібну допомогу. В роботу кущових об’єднань були включені теми політичного змісту, окремі питання марксизму-ленінізму, про міжнародний стан. Однак, не дивлячись на систематичну роботу інституту, в роботі кущових методичних об’єднань все ж були недоліки: робота зривалась через незначну кількість учителів, у підготовці до засідань приймав участь лише доповідач, інші залишались пасивними слухачами, питання іноді не пов’язувались з практикою роботи шкіл [6, арк. 6, 7].

Не дивлячись на те, що тривала війна державні органи влади з-поміж інших заходів, спрямованих на підготовку та підвищення кваліфікації педагогів, приділяли увагу поширенню передового педагогічного досвіду. Свідченням цього є розпорядження № 991 від 16 березня 1944 р. згідно якого “Для надання методичної допомоги та інструктажу вчителям західних областей УРСР на місцях – командирувати до західних областей УРСР строком на 20 днів кращих учителів і наукових працівників м. Києва та Харкова в кількості 25 чоловік” [7, арк. 115].

Зважаючи на ефективність такого напрямку роботи, як вивчення, узагальнення та розповсюдження, серед освітян кращого педагогічного досвіду працівниками ІУВ відвідувались уроки в школах, складався їх аналіз, вивчались учнівські зошити. В кабінетах інститутів були зібрані кращі конспекти відкритих уроків, методичних розробок учителів, кращі твори учнів. Нестача коштів, нажаль, не давала можливості доводити ці зразки до кожної школи, тому розповсюдження цих зразків обмежувалось лише ознайомленням з ними безпосередньо в інституті, на нарадах і семінарах [6].

Однак, не дивлячись на певні ускладнення на шляху забезпечення повноцінного функціонування шкільної освіти, забезпечення її кваліфікованими педагогічними кадрами у воєнний період наявні і позитивні здобутки. Так, у м. Києві 25 – 28 липня 1944 р. відбулася Республіканська нарада активу працівників освіти, на якій було відзначено успіхи відродження школи в УРСР, а також акцентовано увагу на необхідності забезпечення вчителів і шкіл підручниками,

посібниками та іншим дидактичним матеріалом. Пріоритетними напрямками діяльності органів народної освіти було визначено: надання допомоги вчителям у підвищенні їх теоретичного і практичного рівня знань, ознайомлення з кращим педагогічним досвідом тощо [8].

У статті здійснено аналіз нормативно-правових документів, що визначали пріоритети розвитку післядипломної освіти педагогів під час Великої Вітчизняної війни в УРСР. Слід зазначити, що органами державної влади проводилась цілеспрямована та систематична робота, спрямована на підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У період Великої Вітчизняної війни на території Української РСР було організовано курси підготовки вчителів та перепідготовки завідувачів і директорів шкіл; розроблено “Положення про методичну роботу в школі” та “Положення про куцкові методичні об’єднання й предметні комісії вчителів початкових, семирічних та середніх шкіл УРСР”, які визначали організаційні засади роботи з вчителями щодо підвищення їх фахового та ідейно-політичного рівня. У воєнні роки спостерігається підвищення ролі ІУВ у професійному розвитку педагогів. Зокрема, діяльність інститутів в означений період відзначається різними формами роботи з вчителями (короткотермінові курси, семінари-практикуми, консультування, розповсюдження передового педагогічного досвіду тощо) і була спрямована на підвищення їх професіоналізму.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і засвідчує необхідність подальшого комплексного вивчення історії становлення післядипломної освіти педагогів з метою творчого врахування позитивного досвіду в умовах сучасних освітніх процесів в Україні.

Література:

1. Постанови Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 2. – Арк. 90, 109. **2. Постанови** Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 4. – Арк. 33, 49. **3. Збірник** керівних матеріалів про школу. – К. : Радянська школа, 1945. – 124 с. **4. Річний** звіт Ворошиловградського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів за 1944 – 1945 н. р. // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 106. – Арк. 8. **5. Постанови** Ради Народних Комісарів СРСР з питань народної освіти в УРСР // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 6. – Арк. 6. **6. Річний** звіт Полтавського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів за 1944 – 1945 н. р. // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 108. – Арк. 4, 6, 7. **7. Постанови** Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Сп. 7. – Арк. 115. **8. Капченко О. Л.** Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945 –

1990 р. р.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Л. Капченко. – К., 1990. – 190 с.

Жорова І. Я. Ціннісні пріоритети розвитку післядипломної освіти педагогів під час Великої Вітчизняної війни в УРСР.

У статті проаналізовано нормативно-правові документи, що визначали пріоритети розвитку системи післядипломної освіти під час Великої Вітчизняної війни в УРСР і були спрямовані на удосконалення методичної роботи, забезпечення шкіл кваліфікованими педагогічними кадрами, покращення якості освіти і т. д. Особливу увагу зосереджено на діяльності інститутів удосконалення кваліфікації вчителів щодо реалізації означених реформ.

Ключові слова: нормативні документи в галузі освіти, якість освіти, удосконалення кваліфікації, педагогічні кадри, інститути удосконалення кваліфікації вчителів, методична робота.

Жорова И. Я. Ценностные приоритеты развития последипломного образования педагогов во время Великой Отечественной войны в УССР.

В статье проанализированы нормативно-правовые документы, которые определяли приоритеты развития системы последипломного образования во время Великой Отечественной войны в УССР и были направлены на усовершенствование методической работы, обеспечение школ квалифицированными педагогическими кадрами, улучшение качества образования и т. д. Особенное внимание сосредоточено на деятельности институтов усовершенствования квалификации учителей в контексте реализации обозначенных реформ.

Ключевые слова: нормативно-правовые документы в образовании, качество образования, усовершенствование квалификации, педагогические кадры, институты усовершенствования квалификации учителей, методическая работа.

Zhorova I. Y. Valuable priorities of postgraduate teachers' education during the Great Patriotic War in Ukrainian SSR.

The article analyzes normative and legal documents that defined the priorities of development of postgraduate education during the Great Patriotic War in Ukrainian SSR and were directed to improving the methodical work, providing schools with qualified teaching staff, improving the quality of education etc. Particular attention is paid to activities of teachers' training institutions to implement the mentioned reforms.

Key words: normative and legal documents in education sphere, the quality of education, improving skills, teaching staff, teachers' training institutions, methodical work.

УДК 373.3(470.3)

А. С. Киричок

ВИМОГИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ В ОЦІНЦІ ХРИСТИНИ АЛЧЕВСЬКОЇ

Одним із завдань системи освіти є виховання гармонійної та всебічно розвиненої особистості. Це завдання є складним і відповідальним, його виконання залежить від професійного рівня педагога і його особистих якостей. Вирішення проблем компетентності педагога у виконанні його професійних функцій на сучасному етапі неможливе без використання теоретичної і практичної спадщини української освітянки Христини Алчевської. Результат виховного впливу на дітей у першу чергу залежить від особи педагога, його інтелектуального і духовно-морального розвитку, рівня теоретичної, методичної та практичної підготовки.

Погляди Х. Алчевської на особистість педагога висвітлювали М. Гуменюк, Я. Донський, О. Мазуркевич; діяльність Х. Алчевської як організатора освіти дорослих та дітей проаналізовано у роботах Л. Вовк, М. Головкової, Т. Коломієць, О. Неживого та ін. У дослідженні М. Мухіна подано загальну характеристику педагогічної творчості Алчевської та наголошено на актуальності її загальнотеоретичного і методичного доробку для сучасної педагогічної науки. Окремі аспекти її гуманістично-педагогічних поглядів характеризує О. Жукова в одному з розділів дисертації. Фрагментарно означена проблема висвітлюється у роботах Д. Баліка, В. Бардінової, Л. Бондар, але погляди Х. Алчевської на вимоги до духовно-моральних якостей педагога недостатньо висвітлені, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів Х. Алчевської на вимоги до духовно-моральних якостей педагога, підкресленні їх актуальності в умовах сьогодення.

Особистість вчителя, його професійна якість від прадавніх часів хвилювали філософів та педагогів. Вагомого значення в історії педагогічної науки набула афінська система виховання, як центр духовної культури того часу. В давньогрецькій літературі багато уваги приділялося особистості вчителя орієнтованого на виховання гармонійної особистості, який наділявся такими якостями, як інтелект, мужність, хоробрість, правдивість. В античній філософії, людина розвинута відповідно своїй природі досить довго слугувала ідеалом вчителя, але на зміну їй прийшов ідеал християнський, де визначення ідеальної людини здійснювалося крізь призму християнської моралі. Абсолютним ідеалом став образ Ісуса Христа, який втілював такі чесноти, як любов до ближнього, доброту, чесність, мудрість, самопожертву [1, с. 81]. Цей ідеал був універсальним орієнтиром

підготовки вчительських кадрів аж до початку ХХ століття, коли у вітчизняній літературі намітилась тенденція створення національного ідеалу вчителя, хоча низка мислителів попередніх епох зробила вагомий внесок у розвиток філософської рефлексії освіти, розглядаючи її у широкому соціокультурному контексті: Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ш. Амонашвілі та інші.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив Я. Коменський, який зазначав, що вчитель повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу. На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи у навчанні та вихованні учнів. В плеяді видатних педагогів минулого одне із чільних місць належить англійському філософу і педагогу Дж. Локку. Він сформулював принципово важливе положення: навчання виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості, тому вся праця і все мистецтво педагога повинні бути спрямовані на те, щоб озброїти вихованця доброчесністю та закріпити її [1, с. 85]. В історичному поступі, французький просвітник Ж. Руссо наділяв особистість вчителя такими якостями, як доброчесність, щирість, доброта і висловлював бажання, щоб наставник і вихованець перебували у товариських стосунках, що ґрунтувалися б на взаємній довірі. Швейцарський педагог Й. Песталоцці наполягав, що хороший вчитель повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми, перебуваючи в тісному контакті з учнями, привчати їх до чистоти, порядку та організованості.

Й. Песталоцці цінував у вчителі такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральна чистота. Важливими в педагогічній науці є положення Ш. Амонашвілі, який вважав, що бути справжнім майстром педагогічної справи означає постійно шукати шляхів повного, вдалого, глибинного, точного, а деколи й витонченого вирішення проблем навчання і виховання, організації життя дітей, проблем роботи з батьками та громадськістю [1, с. 93].

Х. Алчевська повністю поділяла ці погляди. Збіг поглядів Х. Алчевської з філософами минулого можна прослідкувати і в розробці питань, які стосуються вимог до духовно-моральних якостей та підвищення фахового рівня педагога, що є одним із засобів його духовно-морального і професійного становлення. Беручи до уваги той факт, що життя великої людини є вічною наукою для людей та яскравим прикладом для наслідування, біограф Е. Вахтерова підкреслювала, що Х. Алчевська сама прагнула втілити у своїй особистості вищі духовно-моральні якості педагога: добро, ласку, чуйність, щирість тощо [2, с. 43].

Будучи педагогом-практиком Х. Алчевська постійно перебувала у творчому педагогічному пошуку, тому загальноприйняті концепції піддавалися з її боку критиці та осмислювалися заново, а власні методичні пошуки та відкриття мали більш оригінальний, самостійний

характер. У рамках вимог до вчителя Х. Алчевська висуває такі завдання: морально-духовне виховання, яке здійснюватиметься як прилучення до християнства; засвоєння етичних норм та звичок моральної поведінки; естетично-художнє виховання через залучення молодих людей до найкращих зразків художньої літератури та мистецтва [3, с. 225]. Вона вважала, що крім обов'язку навчати, педагогові доручено ще й виховувати, сприяти моральному становленню й розвитку вихованців. Одним з напрямків удосконалення й розвитку духовно-моральних якостей особистості Х. Алчевська бачила насамперед як освіту своїх вихованців, так і самої себе [4, с. 78]. Вона всіляко прагнула втілювати ідеї духовності й морального вдосконалення у житті. Для педагога Алчевської основним засобом виховання духовно-моральної особистості була освіта простого народу.

Особливе морально-духовне значення для педагога, на думку Х. Алчевської, має книга, що персоніфікує кращі зразки духовності й моральної чесноти. Читання художньої, наукової літератури має величезне значення для формування читацької культури, професійної компетентності фахівця. Христина Данилівна бачила своє завдання в тому, щоб навчити людей читати й розуміти прочитане, підтримувати інтерес до читання, сприяти розвитку й вдосконаленню умінь і навичок свідомого читання, спрямованого на пошук відповідей на запитання, що ставить життя. На основі цих положень педагог розробила методичні рекомендації з керівництва читанням, які враховували реальні запити молодих людей, відповідний рівень їх розвитку [5, с. 45]. Безперечно, що перший крок до книги – це бажання її прочитати. Тому перший крок до формування читача – це вдало проведений етап зацікавленості книгою, а щоб викликати в молоді бажання прочитати книгу, педагог мусить зацікавити їх якимись яскравими подробицями та різноманітними методами, прийомами, видами та формами навчальної діяльності, що сприяють вихованню любові до книги, до читання [5, с. 49]. Крім того, Христина Данилівна відстоювала ту точку зору, що необхідно вивчати з вихованцями художні твори не тільки високоморального напрямку, але й щирої християнської чесноти, що сприймаються емоційно й співпереживаються. Тому з метою духовно-морального виховання вона пропонувала використовувати образні, живі й яскраві здобутки літератури, що виховують широту світогляду особистості. Особливий вплив відповідної літератури відзначався Х. Алчевською в області зміцнення православної віри й слідування вченню Христа, оскільки слідування канонам православної віри є основою духовного життя народу [5, с. 60]. Завдяки книгам, бесідам про Божий світ, стане можливим не тільки виховання духовної свідомості людини, але й сприяння боротьбі з "сектантством і народними марновірствами". Віра й релігійна свідомість, на думку Х. Алчевської, – це найважливіші морально-духовні орієнтири кожної людини, але знайти їх можна тільки через наукове пізнання основних православних істин. Для педагога Х.

Алчевської у православному християнському вченні міститься важлива ідея релігійного вдосконалення й духовного єднання людей. Біблійні сюжети теж несуть у собі глибокий педагогічний зміст, оскільки вказують на витоки й основні принципи духовно-морального життя. Саме віра дозволить людині позбутися “темряви й нещастя”. Х. Алчевська вважала, що під впливом літературних творів людина може приймати рішення, які визначатимуть її світогляд і подальше життя. Моральне зближення між педагогами та вихованцями, на погляд Х. Алчевської, “вимірюється не кількістю, а якістю” [5, с. 90]. Показниками якісної праці педагога є бажання нести добро особам, що навчаються, та прагнення втілити в них свої моральні ідеали. Особистість педагога, його моральне обличчя впливає на становлення й розвиток ідеалів духовності у підростаючого покоління. Х. Алчевська вважала, що для педагога виховання є цікавою і живою справою тільки тоді, коли він несе за неї відповідальність, коли знає, що морально не калічить своїх вихованців.

Крім того, Х. Алчевська-керівник освітніх закладів замислювалася над тим, як сприяти тому, щоб вчителі постійно працювали над собою, займались професійним і моральним самовдосконаленням. На її думку, спілкування й обмін інформацією з видатними діячами освіти під час педагогічних з'їздів, листування, відвідування школи сприятиме науково-інформаційному забезпеченню викладачів новими ідеями. Духовно-моральне самовдосконалення і висока вимогливість Х. Алчевської до себе давали їй право ставити відповідні вимоги до своїх вихованців. Учні авансували вчителю свою повагу і довіру, виходячи з природного переконання про високу якість його особистості. Що стосується морального, виховного елементу в шкільній роботі, то велику увагу Х. Алчевська приділяла особистим взаємовідносинам учителів-учнів, особистому впливу на них. Реалізацію виховної функції в школі, Х. Алчевська бачила у створенні здорового мікроклімату [6, с. 5]. На її переконання, саме під впливом колективу формується свідоме ставлення до себе як до самостійної особистості. Саме у колективі створюються умови для активного пошуку та відкриття учнями інформації про моральну цінність власної поведінки, емоційний світ тощо. Вона звертає свою увагу на те, що і учнів, і педагогів повинні приваблювати цілеспрямованість, порядність, висока моральність, захопленість своєю справою. Вважала, що особистістю стає та людина, яка має власну позицію в житті, сформовану внаслідок великої роботи над собою. Тому і шляхи особистісного і професійного становлення будуть знайдені лише тоді, коли вчителі здатні будуть підвищувати свій розумовий і культурний рівень протягом життя. Педагогічний оптимізм і самовдосконалення вчителя повинні бути, на думку Х. Алчевської, провідними моральними характеристиками особистості педагога, творчий потенціал якого закладається в організаційній структурі школи і є необхідною духовно-моральною складовою істинного педагога [6, с. 9].

У своєму педагогічному щоденнику Х. Алчевська окреслила якості, якими мав характеризуватися вчитель народної школи, щоб належним чином виконувати покладені на нього обов'язки. Неодноразово підкреслювала, що вчитель сам повинен володіти моральними пріоритетами загальнолюдських цінностей і постійно удосконалювати свій творчий та інтелектуальний рівень. До цього Х. Алчевська додавала, що знання вчителя народної школи мають бути дуже різноманітні. Він повинен мати знання не тільки із Закону Божого, граматики, географії та історії, а й природничих наук, медицини, сільського господарства; вміти гарно писати, малювати, читати чітко й виразно і навіть співати [7, с. 63]. Тоді тільки він, на думку Алчевської, буде спроможний давати своїм вихованцям знання, потрібні або корисні їм у житті. Головною вимогою, яку педагог висувала для бажаючих займатися педагогічною діяльністю, була любов до школи, до своєї праці, до вихованців, що дозволило б виділити не тільки професійні, але й моральні якості педагога. На погляд Х. Алчевської, ставлення педагога до школи вимірюється не в грошовому еквіваленті і не роками праці в ній. Мірою цього ставлення є прихильність і любов вихованців до свого вчителя. Запобіганню складних ситуацій у школі, на думку Х. Алчевської, сприятиме створення атмосфери довіри й дружніх стосунків серед членів учительського колективу [7, с. 70]. Це стимулюватиме вчителів до професійного зростання й удосконалення. У постаті вихованця педагог повинен бачити людину, що наділена душею і потребує виключно привітання й ласки. Тому роздратованість, нестриманість, створення атмосфери, що пригнічує під час навчання, Х. Алчевська вважала неприйнятними якостями для вчителя. Ідеальний тип учителя вона бачила в суворому і сумлінному ставленні до добровільно взятих на себе обов'язків, бо від цього залежало і ставлення учнів до навчально-виховного процесу. Однак, Х. Алчевська застерігає від нав'язливої замкнутості на шкільній справі. Згідно з її поглядами, справжній педагог – це людина, яка вміє відгородити в своєму серці поважне місце для школи, і, крім того, має інші святі інтереси в житті.

Великого морального значення в професійному вигляді справжнього педагога Христина Алчевська надавала педагогічному такту, що дозволяє створити сприятливу психологічну атмосферу на уроці. В основу цього поняття вона включала такі компоненти, як стриманість, уміння володіти собою та поважне ставлення до своїх вихованців. Педагогічний такт учителя полягає у його вмінні не образити учня ані словом, ані вчинком. Уміння стримувати себе під час роботи з нетямущими учнями, здатність знайти вірний підхід до них є однією з основних ознак педагогічної діяльності. Навчитися такому мистецтву можливо тільки в процесі постійного педагогічного самовдосконалення [3, с. 102]. Отже, педагогічний такт розкривається у здатності вчителя спонукати учнів до відвертої розмови. Для цього педагогу необхідно приймати до уваги емоційний стан вихованців. Але, як вважала

Х. Алчевська, вихователю не слід вимагати відвертості, а чекати, коли сам учень відчує в цьому потребу [2, с. 160].

Показником моральності вчителя Х. Алчевська вважала культуру професійного спілкування. Вона гостро критикувала викладачів, які “вчили в рукавичках і під вуаллю” або дозволяли собі ображати й покрикувати на учнів, дорікати їм нездібністю до навчання і лякати виключенням зі школи. На думку Х. Алчевської, учитель не має жодного морального права так поводитись. Врешті-решт, такі морально розпущені вчителі деградують професійно. Натомість висока етична культура, постійне моральне самовдосконалення сприяють формуванню самокритичності, вмінню розсудливо оцінити, визнати і проаналізувати свої педагогічні промахи і невдачі, а в цьому – запорука професійного зростання [4, с. 120]. Моральну особистість справжнього педагога, на думку Х. Алчевської, повинне доповнювати його сумлінне ставлення до своєї педагогічної діяльності. Вона вимагала і від своїх колег поважного відношення до учнів, правильної методики викладання, індивідуального підходу в процесі навчання.

Таким чином, особистість вчителя складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: професійного, особистісного та морального. За цими показниками в повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, але педагога – насамперед. Погляди Алчевської дають можливість сформулювати модель сучасного фахівця як людини висококультурної, освіченої, доброї, вольової, обдарованої. Поділяючи погляди філософів минулого щодо вимог до моральних якостей педагога, українська освітянка пропонує свої: творчий пошук, втілення в педагогічну діяльність вищих етичних ідеалів, читацька культура, любов до дітей та педагогічної справи, духовно-моральне самовдосконалення, завдяки яким відбувається формування професійної компетентності педагога. Висвітлені погляди Христини Алчевської переконливо доводять, що вирішення питань, які стосуються вимог до духовно-моральних якостей педагога, ролі, яку відіграє в цьому процесі моральне самовдосконалення фахівця, можливе за умови єдності зусиль самої особистості та педагогічного колективу, в якому вона формується. У процесі освітньої діяльності людина повинна творити себе, а не просто передавати інформацію.

Запропоновані Христиною Алчевською вимоги до духовно-моральних якостей педагога становлять безперечний інтерес і нині, можуть творчо використовуватись у роботі загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

Викладений матеріал не вичерпує усіх питань порушеної проблеми. Подальші дослідження планується провести у напрямку вивчення інших аспектів духовно-морального виховання дітей та дослідження психолого-педагогічної компетентності педагога у поглядах інших видатних українських освітян.

Література:

1. **Тарнас Р.** История западного мышления / Ричард Тарнас ; пер. с англ. Т. А. Азаркович. – Москва : КРОН-ПРЕСС, 1995. – 448 с.
2. **Алчевская Х. Д.** Из записок заведующей воскресной школой / Х. Д. Алчевська // Русская школа. – 1901. – №2. – С. 40 – 53.
3. **Алчевская Х. Д.** Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. – Москва : Тип. т-ва Сытина, 1912. – 466 с.
4. **Алчевская Х. Д.** Полгода из жизни воскресной школы (из записной тетради учительницы воскресной школы) / Х. Д. Алчевская. – СПб. : Тип. И. Скороходова, 1895. – 126 с.
5. **Алчевская Х. Д.** Зошит з підготовчими матеріалами до книги “Що читати народів” [Рукопис] // Архів літератури і мистецтв України. – Ф. 131. – № 16. – 94 арк.
6. **Алчевская Х. Д.** Отчёт кружкового собрания за 1892 г. [Рукопис]. – Ф – Харківський історичний музей. Колекція групи “Документи”. – № 8858/299. – 10 арк.
7. **Алчевская Х. Д.** Школьный дневник за 1912 г. [Рукопис]. – Ф – Харківський історичний музей. Колекція групи “Документи”. – № 8858/295. – 114 арк.

Киричок А. С. Вимоги до духовно-моральних якостей педагогів в оцінці Христини Алчевської.

У статті висвітлено погляди Христини Алчевської на вимоги до духовно-моральних якостей як складової частини професійних якостей педагога, показано яку роль відіграє моральне самовдосконалення фахівця освітньо-виховної справи та наголошено на актуальності поглядів Христини Алчевської у наші дні.

Ключові слова: Христина Алчевська, духовно-моральні якості, педагогічна діяльність, професійна компетентність, моральне самовдосконалення.

Киричек А. С. Требования к духовно-моральным качествам педагогов в оценке Христины Алчевской

В статье отражены взгляды Христины Алчевской на требования к духовно-моральным качествам как составной части профессиональных качеств педагога, роли, которую играет в этом процессе нравственное самосовершенствование специалиста воспитательно-образовательной сферы и акцентировано внимание на актуальности взглядов Христины Алчевской в наши дни.

Ключевые слова: Христина Алчевская, духовно-моральные качества, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, нравственное самосовершенствование.

Kirichok A. S. Requirements to the spiritual and moral qualities of teachers in the assessment of Christina Alchevskaya

The article reflects the views of Christina Alchevskaya on the requirements to the spiritual and moral qualities as a part of the professional

teacher's internals, the role of the specialist's moral self-improvement in upbringing and educational spheres, the main accent is focused on the relevance of the Christina Alchevskaya's modern views.

Key words: Christina Alchevskaya, spiritual-moral qualities, pedagogical activity, professional and pedagogical competence, moral self-perfection.

УДК 37.01

Е. В. Костылева

**ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД И ПРИНЦИП ДИАЛОГА
КУЛЬТУР КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Приступая к комплексному изучению проблемы развития педагогического образования в Таврической губернии как поликультурном регионе, необходимо в первую очередь определить методологическую стратегию исследования. За последние годы история педагогики значительно пополнила свой методологический арсенал. В историко-педагогических исследованиях успешно используются аксиологический, антропологический, парадигмальный, синергетический, цивилизационный и другие подходы. От того, какой подход, какие методологические принципы будут задействованы исследователем в его работе, напрямую зависит актуальность и результативность исследования.

Манифестом Екатерины II от 8 апреля 1783 г. Крымское ханство было присоединено к Российской империи. Крым, вырванный из ареала исламского мира, в территориальном отношении стал частью восточно-христианской цивилизации. Исследуя содержание, структуру, организацию педагогического образования в регионе, находящегося на стыке цивилизаций, обладающего разнообразным этническим составом населения, необходимо использование адекватного методологического инструментария. Таким, на наш взгляд, является цивилизационный подход и принцип диалога культур.

Хорошо известны в исторической науке, философии истории, социологии имена классиков цивилизационной концепции развития всемирного исторического процесса (Н. Данилевского, П. Сорокина, А. Дж. Тойнби, О. Шпенглера, С. Хантингтона, Н. Элиаса), а также современных цивилистов: Ю. В. Павленко, А. С. Панарина, В. Л. Цимбурского, С. Эйзенштадта. Цивилизационный подход в педагогике развивается благодаря концептуальной работе Г. Б. Корнетова и научным поискам Н. Г. Вайнера, Л. Ц. Ваховского,

М. В. Богуславского, Э. Д. Днепрова, И. А. Колесниковой,
О. Е. Кошелевой.

Большое значение для изучения историко-педагогического процесса имеет освоение диалогических идей М. Бубера, М. Бахтина, В. Библиера. На современном этапе диалог культур своим методологическим потенциалом привлекает исследователей различных областей знания: философов и культурологов (А. А. Аттик, А. А. Гусейнов, И. В. Кучерук, В. А. Лекторский, О. А. Назаренко, М. Е. Соболева, Е. В. Хлыщева), психологов (Т. Ю. Коренюгина, Е. В. Черный) и педагогов (Е. В. Бильченко, А. Г. Вольнец, Т. В. Колбина, Л. П. Костикова, Л. Г. Нестеренко, Л. И. Нечипорук, Н. Г. Маркова, Т. Г. Мельник, А. А. Полякова, В. Г. Редько). Однако анализ научных работ свидетельствует о том, что через призму цивилизационного подхода и принципа диалога культур исследователями не рассматривалась проблема развития педагогического образования в Таврической губернии как поликультурном регионе.

Таким образом, целью данной статьи является раскрытие методологического потенциала цивилизационного подхода и принципа диалога культур в историко-педагогическом исследовании.

Концептуально цивилизационный подход в методологии историко-педагогического исследования оформился в работе российского ученого Г. Б. Корнетова [1]. Историк по образованию, Григорий Борисович для осмысления целостности историко-педагогического процесса выделил четыре уровня цивилизаций:

1. Уровень всеобщего (на этом уровне мы говорим о единой человеческой цивилизации, которая в данной интерпретации тождественна всемирному историческому процессу)

2. Уровень общего (подразумевает рассмотрение цивилизации как определенной исторической стадии развития человечества)

3. Уровень особенного (речь идет о четырех великих цивилизациях, выделенных с учетом господствующей на данном регионе религии: Западной (христианство), цивилизациях Ближнего, Среднего (ислам) и Дальнего Востока (конфуцианство, тяготение к буддизму), цивилизация южно-азиатского региона (буддизм, индуизм).

4. Уровень единичного (уровень, где исследуются особенности локальных цивилизаций, входящих в состав четырех великих цивилизационных организмов) [2, с. 82 – 83].

По Г. Б. Корнетову, инструментом анализа историко-педагогической действительности, могут выступать *базисные педагогические традиции*, определяемые исследователем как система общих стереотипов, позволяющих воспроизвести в каждом поколении отдельной цивилизации исторически заложенные закономерности функционирования воспитательно-образовательной сферы. Ученый выделяет четыре группы таких стереотипов.

Первая группа стереотипов, характеризует каждую отдельную цивилизацию в соответствии с направленностью, преобладающей в ее педагогической деятельности:

- 1) целерациональная ориентация на прагматический успех;
- 2) ценностнорациональная ориентация на принятую систему ценностей;
- 3) традиционная ориентация на механическое воспроизведение привычки;
- 4) аффективная ориентация на актуальные чувства и аффекты.

Вторая группа стереотипов выявляет в педагогической действительности исследуемой цивилизации качество и соотношение развития интеллектуально-познавательной (рациональной), мотивационно-ценностной (эмоциональной) и нравственно-практической (волевой) сфер психики.

Следующая группа определяет ориентированность педагогических традиций цивилизации либо на пассивное следование установленным канонам в культуре, либо на свободный полет творчества.

Последняя группа стереотипов позволяет оценить цивилизацию с точки зрения ее традиционной направленности в решении проблемы преобладания либо личностно-индивидуального, либо общественно-коллективного начал в человеке и обществе в целом [2, с. 85 – 86].

И. А. Колесникова использует цивилизационный подход в ином ракурсе, и делит историко-педагогический процесс на три цивилизационные ступени: 1) *природная педагогика*, которая хронологически соответствует периоду первобытного общества; 2) *репродуктивно-педагогическая цивилизация*, переживающая на данный момент свой закат и 3) *креативно-педагогическая цивилизация*, на пороге которой, по мнению исследовательницы, находится человечество.

Первая цивилизационная ступень характеризуется тем, что содержанием воспитания и обучения выступала сама жизнь, основными методами – естественный эксперимент, подражание, упражнение; при этом педагогическая сущность всех этих процессов была скрыта от ее участников. Отличительная черта второй ступени заключается в том, что передача опыта от старшего поколения к младшему осуществляется целенаправленно в ходе специально организованного педагогического процесса. И. А. Колесникова предполагает, что третья ступень историко-педагогического процесса будет обусловлена *эзотерической педагогической парадигмой*. Благодаря этому, по мнению исследовательницы, “произойдет возврат каждого индивида к естественной педагогической деятельности как сотворчеству взрослого и ребенка...” [3, с. 86], а целью педагогического процесса станет приобщение к Истине.

Л. А. Степашко, оценивая методологические достоинства цивилизационного подхода, резюмирует: «цивилизационный подход к

истории и современности педагогической культуры, вписывая педагогику в культурно-исторический контекст развития, расширяет её смысловые поля, акцентирует внимание философско-педагогической мысли на том общем, “устойчивом”, что свойственно глубинным основаниям культуры, отражено в культурных традициях, что служит духовно-нравственному развитию человека и общества” [4, с. 33].

Фундамент теории диалога культур был заложен Марбургской школой неокантианства, диалогические идеи которой были взяты на вооружение немецкими мыслителями М. Бубером, Ф. Розеншвейгом, Ф. Эбнером и русским философом М. Бахтиным. Так М. Бубер впервые предложил рассматривать диалог в качестве методологического принципа познания, а диалогичность выделил как основную характеристику человеческого бытия. В литературоведческой работе М. Бахтина “Проблемы творчества Достоевского” (1929) идеи *диалога голосов и смыслов* обретают такую целостность, что их позже назовут философией диалога [5].

Свое дальнейшее развитие диалогические идеи получают в трудах В. Библера и его единомышленников по созданию “Школы диалога культур” С. Курганова, И. Соломадина [6;7;8], и вскоре находят широкий отклик в педагогике. Диалог стал рассматриваться как основа любой педагогической деятельности, поскольку подразумевает субъект-субъектные отношения между его участниками. Диалог – ведущий принцип поликультурного воспитания, поскольку нацелен на сотрудничество и взаимное культурное обогащение вступающих в него людей, организаций, народов. Диалог как способ проникновения в историко-педагогическую действительность, как инструмент считывания ее культурного контекста, используют в историко-педагогических исследованиях в рамках культурологического, цивилизационного, герменевтического подходов.

Цивилизационный подход и методологический принцип диалога культур рассматриваются нами в рамках историко-педагогического исследования развития педагогического образования в Таврической губернии как поликультурном регионе.

В культурном, геополитическом планах Крым XIX – начала XX вв. – уникальный регион, развивающийся на стыке цивилизаций, плавильный котел культур, важнейший стратегический плацдарм для окружающих его империй. Оказавшись в орбите экспансивной политики Российской империи, он не потерял своей уникальности, а его историческая судьба разительно отличается от исторических маршрутов других национальных окраин империи. Поэтому особый интерес представляет использование в исследовании методологического инструментария цивилизационного подхода – базисных педагогических традиций, а также принципа диалога культур, позволяющих определить: во-первых, каким образом строилась образовательная политика Российской империи в Таврической губернии как поликультурном

регионе; во-вторых, общее и особенное в содержании, структуре и организации педагогического образования в регионе и в целом в империи на разных этапах исторического развития; в-третьих, как отражалось и отражалось ли вообще взаимодействие этнопедагогических традиций в содержании педагогического образования и, в-четвертых, какие это имело последствия для дальнейшего развития системы подготовки педагогических кадров в регионе и империи.

Таким образом, цивилизационный подход и принцип диалога культур – мощный методологический тандем, благодаря которому возможно раскрытие неизученных граней проблемы развития педагогического образования в поликультурном регионе – Таврическая губерния.

Историко-педагогический процесс во всей его целостности является достаточно сложным объектом для исследования. Он динамично развивается и включает в себя все новые и новые компоненты разного порядка. По этой причине цивилизационный подход в его современном прочтении – скорее отправная точка для последующих исследований, чем завершенная концепция. В истории педагогики методологическое поле подхода только начинает очерчиваться и ждет своих исследователей.

Литература:

- 1. Корнетов Г. Б.** Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТП и МИО РАО, 1999. – 265 с.
- 2. Ваховский Л. Ц.** Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения [Текст] / Л. Ц. Ваховский. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
- 3. Колесникова И. А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст] / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84 – 89.
- 4. Степашко Л. А.** Философия и история образования [Текст] / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 272 с.
- 5. Богомолова Л. И.** Диалог в педагогике и педагогика диалога [Электронный ресурс] / Л. И. Богомолова. – Режим доступа : <http://www.chekhoviana.ru/lerner/html/sek1/Bogomol.doc>.
- 6. Библер В. С.** От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
- 7. Библер В. С.** Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога) [Текст] / В. С. Библер. – М. : [б. и.], 1975. – 399 с.
- 8. Курганов С. Ю.** Физика в школе диалога культур [Текст] / С. Ю. Курганов // Школьные технологии. – 2009. – № 2. – С. 91 – 103.

Костишева К. В. Цивілізаційний підхід і принцип діалогу культур як методологічний інструментарій історико-педагогічного дослідження.

Стаття присвячена проблемі методології історико-педагогічного дослідження. Автор підкреслює методологічні можливості цивілізаційного підходу і принципу діалогу культур у дослідженні особливостей розвитку педагогічної освіти в полікультурному регіоні – Таврійській губернії.

Ключові слова: цивілізаційний підхід, принцип діалогу культур, історико-педагогічне дослідження, педагогічна освіта, Таврійська губернія.

Костылева Е. В. Цивилизационный подход и принцип диалога культур как методологический инструмент историко-педагогического исследования.

Статья посвящена проблеме методологии историко-педагогического исследования. Автор подчеркивает методологические возможности цивилизационного подхода и принципа диалога культур в исследовании особенностей развития педагогического образования в поликультурном регионе – Таврической губернии.

Ключевые слова: цивилизационный подход, принцип диалога культур, историко-педагогическое исследование, педагогическое образование, Таврическая губерния.

Kostyleva Y. V. The civilization approach and culture dialogue principle as methodological instrument of historical-pedagogic investigation.

The paper dwells upon the methodological problem of historical-pedagogic investigation. The author emphasizes methodological opportunities of the civilization approach and the culture dialogue principle in the investigation of the traits of pedagogic education in the multicultural region of Taurida province.

Key words: civilization approach, culture dialogue principle, historical-pedagogical investigation, pedagogical education, Taurida province.

УДК 37(477)(091)

О. О. Кравченко

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПРОЛЕТАРСЬКИХ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення визначають зміст і спрямованість суспільного життя, рівень розвитку якого характеризує культура як система програм людської діяльності, поведінки і спілкування. Культура завжди була могутнім чинником соціального розвитку. Вона пронизує всі напрями людської життєдіяльності – від основ матеріального виробництва і

людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Зміст культури впливає не тільки на темпи діяльності, прискорюючи чи уповільнюючи їх, а й визначає її змістове цілеспрямовання [1, с. 441]. На кожному з етапів суспільного розвитку культура має специфічні особливості, рівні, напрями, види. З історико-педагогічної точки зору дослідження процесів культурного розвитку є актуальним і вмотивовано необхідним, тому що сприятиме уникненню помилок, виявленню досягнень та інноваційного потенціалу сучасного культурно-освітнього розвитку, а також проектування його у майбутньому.

Національно-культурне будівництво в державі відбувалося неоднозначно в залежності від ідеологічних і соціально-економічних умов на кожному з історичних етапів. Особливий інтерес становлять 20 – 30-ті рр. ХХ ст. – період інтенсивного культурного розвитку із тенденцією на демократизм, творчість, різноманіття, водночас він залишається зовсім недосліджений або ж показаний тенденційно, з позицій офіційної радянської педагогічної науки, коли складний і неоднозначний процес підганявся під наперед добре всім відомий результат [2, с. 7].

Серед недосліджених педагогічних феноменів цього періоду залишається діяльність Пролеткульту – культурно-просвітницької і літературно-художньої організації пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала за мету широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом. Історіографічний огляд показав, що в Україні не здійснювалися історичні та історико-педагогічні дослідження діяльності Пролеткульту. Радикальні зміни політичних і соціальних умов на зламі 80 – 90 рр. ХХ ст. відкрили нові можливості для дослідників. З нових методологічних позицій (О. Адаменко, Н. Антоненко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Дем'яненко, Н. Дічик, О. Петренко, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська, В. Федяєва, Т. Філімонова та ін.) висвітлюється історія вітчизняної освіти, педагогічної думки, національно-культурного розвитку. До історії вивчення діяльності Пролеткульту як педагогічного феномену звернулася О. Сухомлинська, за авторством якої в “Енциклопедії освіти” (2009) вміщена в стаття про діяльність цієї організації.

Заслуговують на увагу дослідження російських вчених Л. Ніколаєвої “Теорія й практика Пролеткульту (1917 – 1932)” (1997), М. Юдіна “Діяльність Московського Пролеткульту (1918 – 1925)” (2001) та А. Карпова “Російський Пролеткульт: ідеологія, естетика, практика” (2009), які на основі введення в науковий обіг невідомих архівних джерел дослідили сутність, зміст, напрями діяльності Організації Пролетарської культури в Росії.

Мета статті – з'ясувати передумови виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій у контексті суспільно-історичних перетворень початку ХХ ст.

Ідея створення особливої пролетарської культури виникла у кінці

XIX ст. у Західній Європі. Її поява пов'язана із процесами індустріалізації, з ростом чисельності робочого класу в промислово розвинутих країнах, з необхідністю підвищення культурного рівня пролетаріату. Її витoki зумовлені глибоким поживавленням суспільного життя, поширенням марксизму, вченням про всесвітньо-історичну місію робітничого класу [3, с. 20]. Західноєвропейські суспільні перетворення зумовлювали трансформаційні процеси і в Російській імперії, що пов'язано із формуванням техногенного суспільства, яке виокремлювалося у патріархально-суспільних структурах після реформи 1861 р. Відтак з'явився і почав стрімко зростати пролетаріат – новий клас, пов'язаний із західною цивілізацією, з її цілеспрямованістю до зовнішніх змін, до ламання традицій, революційного вирішення існуючих проблем.

Водночас наприкінці XIX ст. Україна займає в економіці одне з перших місць у Російській імперії. В країні йшов бурхливий процес розвитку промисловості, відповідно й зростала чисельність робітників. Водночас до українських підприємств направлялися на роботу люди з усієї Російської імперії, що зумовило невпинне збільшення російського населення у промислових містах України. Такий стан речей не міг не позначитися на соціокультурному житті країни. За умов кількісного переважання в українському місті росіян, а отже, і російської мови, традицій і – ширше – російської культури, українське населення русифікувалося неймовірно швидко, все більше відходячи від своїх українських начал і сприймаючи світ через світоглядну призму російського народу. Українське обличчя пролетаріату розмивалося, а водночас зростала цікавість до соціалістичних ідей серед політично активних робітників [4, с. 115].

Разом з тим економічне становище робітників було дуже тяжке. Закон 1897 р. встановлював норму працю на 11,5 годин для чоловіків і на 8 годин для жінок та підлітків. Заробітну плату часто видавали продуктами. Робітники вимушені були мешкати в антисанітарних умовах у заводських будинках [5, с. 408]. У таких умовах знаходили сприятливий ґрунт соціалістичні ідеї із заходу, революційні настрої, зумовлені вченням марксизму про необхідність класової боротьби.

Велике зосередження робітників на підприємствах сприяло також збільшенню ступеня їх організованості і значення у революційній боротьбі. Для того, щоб пролетаріат звільнився від експлуатації, йому необхідні були знання про цілі соціалізму, про способи його існування. Необхідна була виховна робота, яка б включала в себе і просвітницьку діяльність, і агітацію, розширення світогляду робітників, створення передумов і основи культури майбутнього соціалістичного будівництва.

Водночас, при багаточасовому робочому дні, при повсякденних проблемах людського життя, які склалися після першої світової війни, робочій людині був необхідний відпочинок, вона потребувала можливості самореалізувати себе. Самовираження могло в першу чергу

проявитися в мистецтві, творчості, культурі. Така робота підвищувала рівень політичної свідомості пролетаріату, допомагала усвідомити його роль і місце в майбутніх перетвореннях [6, с. 22].

З огляду на це, сформувалося протистояння народу проти офіційної влади. Відтак, установка на революцію стала для частини суспільства єдиним способом вирішення проблем Російської імперії, а просвіта народу – шляхом до революції. У цьому контексті створювалася унікальна опозиційна культура протесту та інакодумства, вона охоплювала всі підсистеми, починаючи від політики до мистецтва [3, с. 20].

Важливою характеристикою робітників було те, що вони істотно відрізнялися від європейського робочого класу: він був у більшій мірі сконцентрований на крупних промислових підприємствах, краще організований, тісно пов'язаний із сільськими традиціями, внаслідок чого сформувалася особлива культура пролетаріату: “Риси західного урбанізованого робітника: індивідуалізм, участь у жорстокій конкуренції, стремління до особистого благополуччя – не були характерні для російських робітників того часу” [7, с. 152 – 153, 188]. Такі риси створювали сприятливі умови для організованості робітників, надання переваги ними вирішення колективних справ перед особистісними, вболівання за реалізацію ідей задля певного класу, ніж заради власних інтересів. Це, певною мірою, відіграло важливу роль у революційних перетвореннях початку ХХ ст.

У цей період найвпливовішою ідеологією був соціалізм, який відіграв першорядну роль у національно-визвольних змаганнях. Під впливом ідей марксизму з'являлися політичні партії соціалістичної формації, які на перше місце ставили соціальний чинник, відкидаючи національний як другорядний [8, с. 170]. До того ж великий відсоток росіян серед пролетаріату України створював атмосферу байдужості до національної справи. Це не могло не позначитися на культурній ідеології робітничого класу, що зумовлювало виникненню “пролетарської культури” як особливого соціально-культурного феномену окремого класу.

До того ж поширювалися ідеї месіанства пролетаріату, його ролі у революційних перетвореннях, де робітникам надавалася пріоритетна роль у перемозі революції. Так, за ідейним переконанням К. Маркса і Ф. Енгельса, пролетаріат мав “історичне право первістка в якості носія революції” [9, с. 162]. Таким чином, робітничий рух набирив особливої ролі і значення у суспільних перетвореннях кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Визначальним у формуванні самосвідомості пролетаріату стала революція 1905 р., яка активізувала соціалістичні ідеї серед робітників. У складних суспільно-політичних і соціально-економічних умовах початку ХХ ст. ідеї соціальної справедливості, ролі перемоги пролетаріату в революційних перетвореннях набували поширення серед мас. Формування соціалістичного світогляду у робітників було нерозривним

від їхньої революційної боротьби і творчості. Після лютневої революції 1917 р. в Україні політичні партії вели боротьбу за масову підтримку. У цій боротьбі зіткнулися ідеї національного і соціального визволення. Першу уособлювало українське селянство, другу – пролетаріат та зрусифіковане робітництво [8, с. 188].

Саме у період революційних перетворень з'явилася концепція “пролетарської культури”, коли пролетаріат усвідомив себе політичною силою. У цьому контексті особливо важливим є дослідження витоків основоположних поглядів ідеологів цієї концепції, що дасть можливість глибше усвідомити сутність феномену “пролетарська культура”, а також виявити його суперечливість.

Розробники та ідеологи концепції “пролетарська культура” входили до ідейної групи “Вперед”, яка виникла у грудні 1909 р., відокремившись від фракції більшовиків, очолюваної В. І. Леніним. До новоствореної групи входили: А. Богданов, А. Луначарський, Г. Алексинський, М. Горький, Ф. Калінін, П. Лебедев-Полянський, М. Покровський, В. Мержинський та ін. [10, с. 18].

Предметом своєї діяльності вони обрали сферу культури, намагаючись виробити нову, “пролетарську” філософію, літературу, мистецтво і науку. У 1909 р. група опублікувала платформу “Сучасне положення і завдання партії”, в якій заявила про необхідність “користуючись колишньою, буржуазною культурою, створювати, протиставляти їй і поширювати в масах нову, пролетарську: розвивати пролетарську науку, зміцнювати істино-товариські стосунки в пролетарському середовищі, виробляти пролетарську філософію, направляти мистецтво у бік пролетарських прагнень і досвіду” [11, с. 17].

Ідеологом “пролетарської культури” є А. Богданов (1873 – 1928) – видатний російський філософ, соціолог, економіст, письменник, революціонер, лікар. Учений, який вирізнявся енциклопедичністю знань і широтою наукових інтересів, нестандартним мисленням. Автор оригінальної філософської концепції – емпіриомонізму, ідеолог пролетарської культури і один із керівників Пролеткульту; творець тектології (всезагальної організаційної науки) – першого варіанту теорії систем, що передбачив ідеї кібернетики; організатор і директор першого у світі Інституту переливання крові.

На його думку, соціалістичні перетворення людства не можуть базуватися тільки на політичних, економічних, мілітаристських засадах. Важливим компонентом є внутрішній зв'язок і згуртованість, єдність почуттів і думки серед робочого класу, що може тільки забезпечити культурна форма робітничого руху [12, с. 96]. У своїй теоретичній концепції А. Богданов пріоритетного значення надавав культурно-творчій діяльності окремого класу – пролетаріату. Його характерними рисами він визначав товариські відносини, масове об'єднання сил, колективізм, на противагу іншим класам – які живуть постійно в атмосфері конкуренції і суспільно-трудової нерівності, в умовах

панування одних над іншими. Особливі зв'язки, закономірності, які склалися в робітничому рухові, необхідність поширення соціалістичного світогляду, зумовлювали потребу створення пролетарської культури як своєрідного явища [12, с. 98 – 99].

Сформувавши світогляд, переконання, ціннісні орієнтації робітничого класу, за переконанням А. Богданова, зможе тільки самостійна духовна культура: “Дати класу цілісне виховання, що непорушно направляє колективну волю і мислення, може тільки вироблення самостійної духовної культури” [12, с. 101]. На відміну від тих, хто негативно оцінював культурно-творчі можливості пролетаріату, А. Богданов був впевнений, що пролетаріат створить свою культуру як багаторівневе і неоднорідне явище: “Нова культура повинна охопити усі сфери життя і творчості, охопити не поверхнево і частково, а глибоко і в усій їх широті” [12, с. 101].

Під поняттям “пролетарська культура” вчений розумів не тільки творчу, художню діяльність, а й освітньо-просвітницьку роботу, яка б сприяла поширенню соціалістичних знань серед робітників, вихованню їх в дусі товариських відносин. Щоб досягнути такої цілі, необхідно створити установу для поширення знань і сприяти найбільшому прояву творчості робітників. Такою установою повинен стати Робітничий Університет. Для тісного взаємозв'язку поширення знань і наукової діяльності важливим є створення Робітничої Енциклопедії [12, с. 221]. З огляду на це, “пролетарська культура” в концепції А. Богданова надто широке, багатомірне явище, яке ввібрало в себе не тільки художню, мистецьку творчість через створення пролетарської поезії, живопису, театру, музики тощо, а й появи освітніх і наукових установ, які б поширювали серед пролетаріату соціалістичні знання, систематизували їх і здобували нові, та сприяли соціальному і культурному утвердженню робітничого класу.

У концепції “пролетарської культури” гостро поставало питання ролі і значення культурної спадщини минулого. Теоретики концепції скептично відносилися до можливості використання знань, накопичених людством, старої культури, так як не бачили в культурній спадщині прогресивних, демократичних і соціалістичних елементів, які необхідні для будівництва нової культури.

Проте деякі представники пролеткульту не заперечували звернення до культури попередньої епохи, але тільки як матеріал для критики, не використовуючи її елементів у будівництві нової культури. “Створюючи свою культуру, – писав П. Керженцев – активний діяч пролеткультівського руху, – робочий клас зовсім не повинен відмахуватися від багатой культурної спадщини минулого, від завоювань, матеріальних і духовних, зроблених класами, чужими і ворожими пролетаріату. Це минуле пролетаріат повинен критично переглянути, взяти із нього все цінне, освітити зі своєї точки зору, використати в цілях створення своєї власної культури” [3, с. 38]. Один із лідерів

Пролеткульту П. Лебедєв-Полянський підкреслював: “Робочому класу необхідно оволодіти культурою капіталістичного світу і взяти із неї те знання, без якого немислимий рух вперед, і від якого він був знищений владними класами” [13, с. 6].

Ідеологія “пролетарської культури” не передбачала врахування національної культури того чи іншого народу протягом століть. Вважалося, що пролетарська культура повинна бути безнаціональною, тобто позбавлена будь-яких національних рис, і робітникам пропонувалося розбити камінь за каменем будівлю національної культури: “А те, що ми зараз відкидаємо не є мистецтво, це тільки жалюгідні, неуспішні спроби створити мистецтво” [14, с. 21]. Керівники Пролеткульту часто заявляли, що вони долають “національну обмеженість” кожної культури і створюють єдину екстериторіальну культуру. Цим підкреслювалося намагання пролеткультівців створити особливу культуру окремого класу пролетаріату, яку протиставляли культурі, створеній народом.

Характерною особливістю пролеткультівських теорій була ідея, що створювати нову культуру повинен сам пролетаріат, відкидаючи можливість участі у цьому процесі інтелігенції та селянства. Так як інтелігенцію визначали як представників і провідників буржуазної культури, внаслідок чого потрібно попереджувати та контролювати прояви буржуазних ідей серед пролетаріату. На думку лідерів Пролеткульту, “носієм” нової культури може бути тільки пролетаріат: “Якщо в буржуазному устрої культура визначалася пануванням соціальних груп, які організують виробництво, то тепер будівництво культури переходить до іншої соціальної категорії, яка є представником праці” [15, с. 15].

Таким чином, *передумовами* виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій визначено: *суспільно-політичні* (поширення соціалістичних ідей; революційні перетворення початку ХХ ст.; поширення ідей необхідності створення особливої культури робітничого класу як підґрунтя нового соціалістичного будівництва); *соціально-економічні* (активізація процесів індустріалізації і створення техногенного суспільства; бурхливий розвиток промисловості; ріст чисельності робітничого класу; тяжке економічне становище робітників); *освітньо-культурні* (низький рівень грамотності робітників; необхідність просвітницької діяльності з метою розширення світогляду робітничого класу та поширення соціалістичних ідей; виникнення ідей створення “особливої” пролетарської філософії, науки, мистецтва, творчості). У цьому контексті подальшого вивчення потребують організаційні засади створення Пролеткульту, його зміст, спрямованість, форми і методи роботи.

Література:

1. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремінь]. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **2. Нариси** історії українського шкільництва. 1905 – 1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін.; за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. **3. Николаева Л. С.** Теория и практика Пролеткульта. 1917 – 1932 гг. : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Л. С. Николаева. – М., 1997. – 222 с. **4. Політична** історія України. XX ст. : у 6 т. / ред. кол. : І. Ф. Курас (голова) та ін. – К.: Генеза, 2003. – Т. 1 : На зламі століть (кінець XIX ст. – 1917 р.) / Ю. А. Левенець (кер.), Л. П. Нагорна, М. С. Карамзіна. – К.: Генеза, 2002. – 424 с. **5. Полонська-Василенко Н.** Історія України : в 2 т. / Н. Полонська-Василенко. – [4-те вид., стереотип]. – К.: Либідь, 2002. – Т. 2. : Від середини XVII ст. до 1923 р. – 2002. – 608 с. **6. Юдин М.** Деятельность Московского Пролеткульта в 1918 – 1925 гг. : дисс. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / М. В. Юдин. – М., 2001. – 233 с. **7. Семенникова Л. И.** Россия в мировом сообществе цивилизаций / Л. И. Семенникова. – М., 1994. **8. Кафарський В.** Комунізм і український національно-визвольний рух / В. Кафарський. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 832 с. **9. Маркс К.** Избранные письма / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: ГИПЛ, 1947. **10. Горбунов В. В.** Ленин і пролеткульт / В. В. Горбунов. – М.: Политиздат, 1974. – 239 с. **11. Современное** положение и задачи партии. – Париж, 1909. **12. Богданов А.** О пролетарской культуре (1904 – 1924) / А. Богданов. – М.: Издательское товарищество “Книга”, 1924. **13. Полянський В.** Наши задачи и пути / В. Полянський // Пролетарская культура. – 1919. – № 7 – 8. **14. Грядущая** культура. – 1918. – № 2. **15. Валеріан Полянський** (П. І. Лебедев). На літературному фронті : сб. статей / В. Полянський. – М., 1924.

Кравченко О. О. Передумови виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій.

У статті з'ясовано передумови (суспільно-політичні, соціально-економічні, освітньо-культурні) виникнення пролетарських культурно-просвітницьких організацій у контексті суспільно-історичних перетворень початку XX ст., що дає змогу глибше усвідомити сутність історико-педагогічного феномену – Пролеткульту.

Ключові слова: Пролеткульт, пролетарська культура, колективізм, соціалістичне будівництво, ідеологія, світогляд, просвіта.

Кравченко О. О. Предпосылки возникновения пролетарских культурно-просветительских организаций.

В статье выяснены предпосылки (общественно-политические, социально-экономические, образовательно-культурные) возникновения пролетарских культурно-просветительских организаций в контексте общественно-исторических превращений начала XX ст., которые дадут

возможность глубже осознать сущность историко-педагогического феномена – Пролеткульт.

Ключевые слова: Пролеткульт, пролетарская культура, коллективизм, социалистическое строительство, идеология, мировоззрение, просвещение.

Kravchenko O. O. Backgrounds of appearing the proletarian cultural and educational organizations

The article found conditions (social, political, social and economical, educational and cultural) of the proletarian cultural and educational organizations in the context of social and historical transformations at the beginning of twentieth century, that help you to understand more the essence of historical and pedagogical phenomenon – Proletcult.

Key words: Proletcult, proletarian culture, collectivism, socialistic construction, ideology, worldview, education.

УДК 281.91

О. О. Кулишева

**ПРАВОСЛАВ'Я ЯК СВИТОГЛЯДНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНИХ
КОНЦЕПЦІЙ ДІЯЧІВ БРАТСЬКИХ ШКІЛ**

На сучасному етапі розвитку індустріального суспільства в Україні, коли в державі панують матеріальні цінності, питання визначення джерел духовності стає одним з найактуальніших. Пошук шляхів вирішення проблеми наразі відбувається у двох протилежних напрямках: науковці наголошують або на поверненні до православних норм й традицій (домінантна релігія в Україні), або на утвердженні загальноприйнятої світської культури. Подібна полюсність, на нашу думку, не сприяє рішенню справи, необхідно знайти точки перетинання цих двох ліній. Проте, якщо вивченню світської культури протягом останнього століття приділялося достатньо уваги, то дослідження релігійної доктрини з науково-педагогічної точки зору, майже не відбувалося. Отже, виникає нагальна проблема аналізу православного вчення як однієї зі світоглядних течій.

У педагогічній літературі розгляд православ'я був предметом дослідження Я. Цехмістера та Л. Ляхоцької [1], І. Барматової [2], Л. Московчук [3], А. Ситнікова [4] та ін. Загалом автори, досліджуючи питання, розглядали його з точки зору доцільності введення релігійних елементів у світську систему освіти. Безпосередньо проблемі дослідження православного вчення приділяли увагу Є. Шестун [6], В. Безрогов [7], М. Бахтін [7], К. Барт [8]. Усіх цих авторів поєднує прагнення осмислити православну теорію методом її порівняння з

язичництвом, сучасною педагогікою, католицизмом на користь першої. Таким чином, розбору православ'я з історико-педагогічних позицій не відбувалося. Отже, метою нашої статті є аналіз православної доктрини як основної світоглядної позиції при формуванні педагогічних концепцій культурно-освітніх діячів братських шкіл в українських землях кінця XVI – початку XVIII ст.

Зв'язок роботи з важливими науковими та практичним завданнями полягає у виконанні комплексного плану науково-дослідницьких робіт Сєверодонецького технологічного інституту ВУНУ ім. В. Даля (РН – 743/21).

Процес становлення, розвитку та занепаду братських шкіл відноситься до кінця XVI – початку XVIII ст. Цей період в українській історії визначався своєю суперечливістю. З одного боку, це час релігійного протиборства, національно-визвольної війни, розподілу українських земель між сусідніми державами, з іншого – пора вирішальних змін світогляду, що внесли певні зрушення у традиційне середньовічне суспільство. Братські школи стали віддзеркаленням своєї епохи. Проте, незважаючи на складність часу, відмінність у культурних (Візантія чи Західна Європа) та громадських (суспільний радикалізм або тяжіння до консервативних соціальних форм) орієнтаціях [9, с. 203] діячі освітніх установ, розробили педагогічні концепції, що набули подальшого розвитку у сучасній педагогіці. Провідною світоглядною позицією, за якою формувалися теорії, виступило православ'я.

Православна доктрина, як відомо, формувалася у рамках християнської доктрини, де основою стали святе Письмо та твори отців церкви: Іоана Богослова, Григорія Ниського, Василя Великого, Григорія Назіаніна та інших. Вихідним положенням побудови є вчення про Бога, як начало всього існуючого. Бог створив людину, визначив норми людської поведінки та подарував їй світ. Проте, люди, у прагненні здобути велич Бога та зрозуміти що є добро і зло, порушили божі настанови. Частково гріх людства спокутував Ісус Христос, проте повністю провина відступає через покаєння та богоугодну поведінку [10].

Найбільш повно теорія православ'я представлена у роботах Григорія Назіаніна. У творах грецького патріста, крім проблеми осягнення Бога, чільне місце посіло вивчення людської сутності та її гріховності. Спираючись на біблійний текст, автор доводив, що під твердженням “людина створена за подобою Бога” (Буття 1.27) треба розуміти здатність людини до раціонального мислення, що є доказом первісної праведності та гідності людської природи. “Світільником свого життя визнавай розум... і милість Господа не залишить тебе” [11, с. 27 – 30]. Гріхопадіння відбулося у наслідок рішення людини відвернутися від Бога до матеріального світу. Він наполягав на тому, що гріх виник зі зловживання людиною свободою волі, якою наділив її Господь [12, с. 86].

Думку про достойність та снагу людини обстоював й Григорій Ниський. “Жодна інша істота не уподібнюється Богу, крім людини... Господь створив її останньою не тому, що людина була відкинута на останнє місце, а тому, що не природно було начальнику з’явитися поперед підначальними... Земля, небо, тварини, як божественний утвір, виникали ніби стихійно, а людину Господь створив з розглянутістю, для певної мети.. Людина є подоба Божої царственої влади, а отже, людина – наділена чеснотами” [13, с. 84 – 89]. Поряд з тим, автор підкреслив велику роль вибору у житті людини, наголошуючи на моменті відповідальності за людські вчинки.

Отже, у православ’ї домінувало теологічне розуміння сутності людини. Проте, православна ідеологія несла в собі й антропологічні ідеї, наприклад, наближеність людини до Бога. Безумовно, цільове призначення, життя людини окреслені зверху, утім людина мала свободу волі та вибору, наділена розумом й здатністю самотійно приймати рішення.

У подальшому, антропологічні засади православ’я розвинулися в антропоцентричну концепцію гуманізму і стали підґрунтям педагогічної думки кінця XVI – початку XVIII ст. Так, Х. Євлевича у праці “Лабіринт” стверджував, що людина – творець власної долі. Автор доводив, що завдяки розуму та можливості вибору людина владна над долею і навпаки: “недоріки, які не мислячи, ... підставляють губу і сидять до скону, чекаючи з неба печену ворону” [14, с. 144] отримують лише негаразди.

Постулат про свободу волі перетворився в ідею автократії людини. К. Сакович у творі “Трактат про душу” наголошував: “воля є сила душі, яка приймає або не приймає речі пізнані розумом... Людина має свободу волі щодо вибору творити добро або зло – ця свободна воля називається самовладдям. Велика є воістину свобода людини, якщо бог не може дати порятунку людині, коли людина не хоче рятуватися” [15, с. 249].

Наступною рисою православ’я став пріоритет морального й соціального аспектів буття. Церковні діячі виявляли постійний інтерес до теми людини, її долі, шляхів, мети та сенсу життя. Для православного віровчення духовно-моральне життя особистості було не сегментом зовнішнього світу, а його цілісним проявом.

Ідея вияву світу через мораль та соціальну складову належить Василю Великому. Сутність духовного життя, на думку богослова, полягає у єднанні людини з Богом. Умовою такого союзу є святість людини, досягти якої можливо завдяки вдосконаленню чеснот, світогляду, прагненню кращого буття [16, с. 404 – 417]. В. Великий писав: “хто є щирим у любові до Господа, той не задовольняється тим, що зробив, а завжди прагне прекрасного, досконалого” [17, с. 20]. Людина повинна повернутися до первісного ідеального божественного

стану, і саме це повернення є запорукою відновлення світу, його очищення від бруду, хвороб, страху та негараздів.

У XVII ст. питання взаємозв'язку світу та людини стало одним зі стрижневих. К. Транквіліон-Ставровецький у трактаті “Зерцало богослов'я” писав: “подобает відати, яко чоловік составом своїм иміет причастіє.. до вшелякого створення: земли – плотію, воді – кровію, диханієм – воздуху, теплотою – огневи.. И чоловік назван ест малим світом. Но если составом мал, леч премудрость божію в собі иміет, и правдиве ест чоловік небом и землею... И постави его бог в границах смерти и живота, посреди величества и смиренія” [18, с. 251 – 262]. Подібну думку висловлювали К. Сакович [15] й Л. Зизаній [19]. Філософи, вивчаючи побудову світу й людини, співвідносили їх як макро- та мікрокосм, де особа здатна не лише осягнути, а й виправити всесвіт.

Треба зазначити, що постановка й розвиток проблеми вдосконалення людини й світу значно вплинули на формування педагогічних концепцій викладачів братських шкіл. У доктрині православ'я був чітко окреслений ідеал людини, поставлені мета, завдання виховання, наданий перелік чеснот. Отже, православна система суджень стала дороговказом піднесення педагогіки того часу, шляхами виступили настанови Старого та Нового завітів.

Старий завіт, що містив у собі перші домовленості між Богом та людством, був спрямований на сліпе утвердження віри через чітке виконання наданих правил поведінки. Документ регламентував всі сторони людської життєдіяльності й вимагав жорстокого покарання за непослух. Основними фоліантами Старого завіту, що продукували педагогічні ідеї були так звані учительні книги, як-то: Псалтир, Премудрість Соломона, Сирах, Пісня Пісень, Притчі, Йов, Єкклезіаст. Книжки можна умовно розділити на дві категорії, вони містять або історичні оповідання, пов'язані з єврейським народом, або певні моральні настанови, спрямовані на вирішення повсякденних загальнолюдських проблем [20]. Саме в останніх автори приділяли увагу безпосередньо людині, її існуванню у світі. Вихідним положенням Притч, книг Йова та Єкклезіаста без орієнтації на національність, кастову приналежність, матеріальний стан було людське життя, запорукою успіху якого була віра.

Книга Притч є компілятивним твором різних авторів, де зібрані афоризми. За словами Василя Великого, цей канонічний текст містить у собі “утворення вдачі, виправлення страстей та взагалі вчення про життя, що включає у себе безліч правил діяльності” [17, с. 25]. Провідною тезою книги є прагнення мудрості й виховання серця. Треба зазначити, що джерелом мудрості у православ'ї, (на відміну від грецького варіанту, де остання була властивістю людського розуму й асоціювалася з пізнанням світу), виступило надприродне – воля Бога, яку можна визначити як навчальну дію, що наставляє на пряму життєву дорогу. “Схорони Божу мудрість та розсудливість ...тоді безпечно підеш шляхом своїм і нога

твоя не спіткнеться” (Пр. 3:21-23). Крім прямого пуття, Книга демонструє й інший, гріховний, що призводить до “глибини пекла” (Пр. 9:18). Обрання на пряму залежить виключно від вибору людини, і відповідальність за це вона несе особисто [20].

Екклезіаст, автор наступного канонічного тексту біблії, проводив у творі думку про ефемерність людських прагнень та бажань. У світі немає нічого сталого, що може надавати безкінечне задоволення, отже, земне життя, сповнене пристрастей та жадань, поступово перетворюється на суєтність. Вирішення проблеми він убачав у дарованому Богом вічному житті, що розриває світовий вихор (Екк. 1:4) й дарує можливість переходу до ідеального буття в досконалому світі. Шляхом до цього, на думку Екклезіаста, є переоцінка земних вартостей, їх заміна на неминущі релігійні значущості: віра, істина, святість, краса. У цьому аспекті головною стає особистість, “оскільки поняття цінностей не може бути незалежним від особистого принципу. Тільки про особу можна сказати, що вона добра в етичному розумінні; тільки особа може відчувати чи творити красу, пізнавати правду тощо” [21, с. 138].

Книга премудрості Ісуса, сина Сіраха перша, що містила у собі безпосередньо главу про виховання дітей. У ній автор намагався передати науку про повсякденність. Він прагнув пов’язати виховання із життям, вимагав стремління до самозаглиблення й самовдосконалення, наголошував на провідній ролі сім’ї у вихованні дитини. За словами А. Меня, у книзі Премудрості “втїлюся той бік релігійної етики, що виховував цілісність душі, стійкість волі й моральну чистоту” [20, с. 500].

Новий завіт, або Євангеліє, не заперечуючи основні старозавітні принципи, поглиблювало та вдосконалювало останні. Нове вчення розширило межі формальних настанов та заборон, зверталось до безпосередньої волі людини, пропагувало діяння не за суворою інструкцією, а на власний розсуд, було більш демократичним та гуманістичним. Доктрина вимагала не рабської, апатичної віри, а віри підкріпленої справами, що ґрунтувалися на розумінні й свободному виборі [22]. Провідними учительними книгами у Новому завіті стали Послання апостолів Іакова, Петра, Іоанна та Іуди.

Особливо цікавим серед книг є послання від Іакова. Це твір – роздум, де обмірковувалася тема переконання. На відміну від Премудрості Сіраха, де віра й праведність пов’язувалися виключно з виконанням божих настанов й споглядальністю, у посланні святість виступила у формі дії, спрямованої на боротьбу з гріхом. Іаков наголошував на становленні сильної активної особистості, сповненої любові до світу, яка б вірувала у перемогу “світла й правди” та прагнула досконалості все своє життя.

Отже, Старий завіт та Євангеліє, створені з метою вдосконалення людини та світу, містячи можливість вибору дії (авторитарної, суворої або демократичної), стали підґрунтям старо- та новозавітної концепції

виховання, що використовувалися у педагогічній думці кінця XVI – початку XVIII ст. [23]. Головними перевагами біблійної виховної теорії й практики були: спрямованість виховання у життєво-побутове русло, акомодация людини у міжособистісних та суспільних відносинах; орієнтація на особистість, глибоке психологічне розуміння людини та її вчинків, позаетнічний й позаепоховий характер. Недоліками – недостатня увага до розумового розвитку людини, використання світських наук виключно для обслуговування та підтвердження релігійних догматів.

Культурно-освітні діячі братств намагалися побороти обмеженість православної педагогіки, стверджуючи, що людський розум та віра повинні перебувати у гармонії. Змінюється тлумачення мудрості. Так Х. Євлевич визначив її як філософію, освіту й науку одночасно. Автор “Лабіринту” повернув мудрості цілком земний, а не містичний надприродний зміст [14].

К. Т. Ставровецький відстоював думку про взаємозалежність розуму й моральності. З одного боку, мораль та доброчесність позитивно впливають на розумовий стан, з іншого - сила розуму дозволяє набути людині відповідного рівня моральності й досконалості, позбутися “злості й тваринної грубості” [18, с. 252].

Аналіз православної доктрини свідчить: по-перше, головною її характеристикою є трансцендентність, поєднання матеріального та морального начал, коли примат духовного надземного поєднується з антропологічною, особистісно-орієнтованою, соціальною спрямованістю аж до земної повсякденності; по-друге, вчення носить позачасовий й наднаціональний характер, отже, формує неминучі ідеали та цінності, що потребують подальшого вивчення; по-третє, як недолік системи виокремилася зневага до світських наук. Проте цей гандж нівелюється здатністю знання пристосовуватися до запитів часу.

Таким чином, православна складова була потужним чинником формування педагогічних концепцій культурно-освітніх діячів братських шкіл. Проте, крім православ'я на розробку ідей братчиків впливали різноманітні філософські течії, що призвело до синергії нової світоглядної системи, де відбувся симбіоз релігійної та світської культур. Подальші дослідження плануються проводити в цьому напрямі.

Література:

- 1. Цехмістер Я.** Морально-релігійні засади національного виховання / Я. Цехмістер, Л. Ляхоцька // Гуманітарний семінаріум / ред. В. М. Литвин. – К., 2003. – № 1. – С. 98 – 104.
- 2. Барматова І.** Чи може освіта бути бездуховною? Православна культура у шкільних вимірах // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 2 – 3. – С. 90 – 97.
- 3. Московчук Л.** Виховання учнів на основі християнської моралі / Л. Московчук // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 40 – 43.
- 4. Ситников А. В.** Религиозное образование в свете демократических

норм / А. В. Ситников // Образование. – 2003. – № 9. – С. 56 – 58.

5. Шестун Е. Православная педагогика: Исторические психолого-педагогические очерки. – М. : Про-Прес, 2001. – 576 с.

6. Безрогов В. Г. Педагогические идеи в Новом завете : Историографические подходы и методология проблемы / В. Г. Безрогов // Покровские чтения. – Материалы, 2000. – С. 34 – 46.

7. Бахтин М. В. Человек есть образ Божий: христианский подход к христианскому образованию // Покровские чтения. – Материалы, 2000. – С. 55 – 61.

8. Барт К. Введение в евангелическую теологию / К. Барт. – М. : Нарния Центр, 2006. – 192 с.

9. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К. : Основи, 1992. – 230 с.

10. Философия / под ред. проф. О. А. Митрошенкова. – М. : Гардарика, 2002. – 655 с.

11. Назианин Г. Слова // Московская патріархія. – 1997. – № 11. – С. 27 – 30.

12. Святитель Григорій Богослов, архиепископ Константинопольский: собрание творений. – Свято-троицькая Сергієва лавра, 1994. – 234 с.

13. Нисский Г. Творения святых отцов, в русаком переводе, издаваеміе при московской духовной академии. – Т. 37. – Творения Григория Ниссаго. – Ч. 1. – М. : Типогр. В. Готі, 1861. – 469 с.

14. Євлевич Х. Лабіринт // Україна : філософський спадок століть. Хроніка. – 2000. – № 37 – 38. – С. 158 – 169.

15. Сакович К. Арістотелівські проблеми. – Трактат про душу // Україна : філософський спадок століть. Хроніка. – 2000. – № 37 – 38. – С. 249.

16. Скурат К. Е. Добродетели в духовной жизни человека по творениям Святого Василия Великого / Полное обраніе сочинений. – Т. 2. – Наставления Великих Учителей Церкви. – Яхрома, Троицкий собор, 2008. – 658 с.

17. Правила иже во святых отца нашего Василия Великого, извлеченныя из Святого Писания к охранению и созиданию правой веры. – Киев, типография С. В. Шульженко, 1898. – 544 с.

18. Транквіліон-Ставровецький К. Зерцало богословії // Україна : філософський спадок століть. Хроніка. – 2000. – № 37 – 38. – С. 251. – 262.

19. Зизаний Л. Большой катехизис. – М., 1878. – 816 с.

20. Мень А. Исагогика. – М. : Фонд Александра Меня, 2000. – 615 с.

21. Кульчицький О. Основы філософії і філософських наук. – Мюнхен-Львів : Український вільний університет, 1995. – 164 с.

22. Мень А. Смертию смерть поправ. – Минск : Эридиан, 1990. – 64 с.

23. Кулишева О. О. Основні чинники виникнення й подальшої розбудови ідеалу православного виховання в Україні (X – XV ст.) // Історія в школах України. – 2007. – № 9 – 10. – С. 12 – 16.

Кулишева О. О. Православ'я як світоглядна основа педагогічних концепцій діячів братських шкіл.

Стаття присвячена проблемі аналізу православної доктрини як основної світоглядної позиції при формуванні педагогічних концепцій культурно-освітніх діячів братських шкіл в українських землях у кінці XVI – на початку XVIII ст.

Ключові слова: православ'я, виховання, ідеал.

Кулышева О. О. Православие как мировозренческая основа педагогических концепций деятелей братских школ.

Статья посвящена проблеме анализа православной доктрины как основной мировозренческой позиции при формировании педагогических концепций деятелей культуры и образования братских школ в украинских землях конца XVI – начала XVIII вв.

Ключевые слова: православие, воспитание, идеал.

Kulysheva O. O. Orthodoxy as the base of pedagogical conceptions of fraternal schools representatives.

The article about the problem of analysis of the orthodox doctrine as principal position in world outlook by forming of pedagogical conceptions of cultural figures of brotherly schools in Ukraine at the end of the XVI – beginning of the XVIII centuries.

Key words: orthodoxy, education, ideal.

УДК 378.091.12.011.3-051

О. В. Литвиненко

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ПРОЕКТУВАННЯ” В ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

На сучасному етапі розвитку педагогічна наука України характеризується інноватикою, яка намагається охопити всі аспекти освітньої проблематики реформаційних процесів, спрямованих на вдосконалення професійно-педагогічної діяльності педагога. Особлива увага приділяється покращенню освітньої діяльності викладача вищої школи, що “виступає визначним чинником інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу” [1].

Водночас велика кількість інновацій, що з’явилися в освітньому просторі вищих навчальних закладів, вимагає їх методологічного аналізу й випробування на досконалість застосування. Одним із видів інноваційних заходів є проектування навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблематики показав, що дослідженням питань змісту та методів проектування системи освіти займалися Ю. Бабанський, І. Зверева, В. Монахова, В. Нікітаєв, М. Скаткіна, А. Сохора, С. Шаповаленко; питанню проектування змісту загальної середньої освіти присвячені праці І. Журавльова, І. Краєвського, І. Лернера; методи дослідження та проектування у сфері вищої освіти розглядали О. Остапчук, Л. Романкова; науковим проектуванням психолого-педагогічного змісту етапів навчання займалися О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк;

проектуванням самоосвітньої діяльності майбутніх учителів – Н. Сидорчук; проектуванням навчальної телеінформації для середніх ПТНЗ В. Карпов; проектуванням і конструюванням діяльності викладача з формування вмінь учнів вирішувати технічні завдання – В. Бессонова, Є. Єгін та ін. У сучасних дослідженнях проектування розглядають як: етап окремої педагогічної діяльності у процесі вирішення конкретного завдання; особливий вид педагогічної діяльності, яка є “необхідною умовою здійснення регулятивної функції педагогіки” (В. Краєвський, І. Лернер, І. Журавльов).

Метою написання даної статті є здійснення історичного аналізу поняття проектування в професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи.

Проектування є технічним терміном, який зараз широко застосовується в педагогічній сфері. Цей термін з’явився в промислових галузях у середині ХХ століття й тепер набуває широкого вжитку у процесі вирішення економічних проблем. Він широко використовується у вигляді організаційного проектування під час удосконалення систем управління. Разом із такими традиційними видами проектування, як архітекторо-будування, машинобудування, технологічне проектування активно утворюються самостійні напрями проектування трудових процесів, людських і машинних систем, а також екологічне, соціальне, інженерно-психологічне, генетичне проектування.

Але, на думку вчених, людина ознайомила з проектувальною діяльністю набагато раніше. Згідно з філософськими поглядами, проектувальна активність свідомості носить вроджений характер. Уже на ранніх стадіях розвитку суспільства вона проявлялася на рівні ремісництва, створення казок, дитячих ігор. Проектування, як особливий вид активності, базується на природних людських навичках створювати в уяві модель “необхідного майбутнього”.

Здатність до створення праобразів і діяльнісних програм, які мають певну мету, отримала своє відображення у формах конструювання (безпосередня практична діяльність), моделювання (концептуальне спрощення об’єкта), проектування (теоретична спроба створення технічних артефактів і об’єктів іншої природи). Таким чином, проектування – це органічна, природна для людини діяльність [1].

Якщо проаналізувати особливості історичних періодів, ми побачимо, що ідея проектування завжди активізувалася тоді, коли необхідні були певні зміни. Саме вони визначають географію й хронологію спадковості розвитку проектувальної діяльності у світовій культурі.

Філософи розглядають проектування як один із механізмів культури, здатний перетворити людину в творчу особистість. На філософському рівні проект визначається як результат духовно-перетворюючої діяльності. На діяльнісному – як результат проектування.

Зараз у соціальних науках проектування розглядається як одна з форм відображення майбутньої дійсності, процес створення праобразу (прототипу) бажаного об'єкта, явища чи процесу з використанням специфічних методів. Проектування є конкретною формою вияву прогностичної функції управління, завдяки якій з'являється можливий образ майбутньої матеріальної або ідеальної дійсності. Метою проектування є таке перетворення дійсності, коли створюються (чи передбачається створення) об'єкти, явища чи процеси, які б відповідали бажаним якостям та властивостям. “Соціальне проектування – це специфічна діяльність, яка пов'язана з науково обґрунтованим визначенням варіантів планового розвитку соціальних процесів і явищ із метою зміни конкретних соціальних інститутів. Соціальне проектування пов'язано з системним підходом до управління, тому його ефективність і здатність діяти проявляються в комплексі з іншими елементами цілеспрямованої діяльності, коли розробляються можливі варіанти рішення”. Проектування виступає як важливий елемент циклу управління, який забезпечує правильну реалізацію його функцій. Воно допускає багато варіантів рішень і тим самим ніби прогнозує напрям розвитку. Соціальне проектування має умовно директивний характер: підготовка проекту пов'язана з рішенням певної організації діяльності, пошуком оптимальної мети, яку необхідно обґрунтувати і втілити в життя. Воно є пов'язаним елементом між соціальним прогнозуванням і плануванням засобів досягнення накреслених цілей. Проектування спрямоване на пошук і обґрунтування ряду варіантів вирішення проблеми, які передбачають можливість їх відтворення чи заміни в різних ситуаціях. Соціальне проектування – це “науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього соціального об'єкта чи якісно нового стану існуючого об'єкта; одна з форм соціального управління” [1, с. 269].

Таким чином, у технічних, соціальних, гуманітарних науках проектування являє собою форму випереджаючого відображення і перетворення дійсності, що виконує прогностичну функцію управління і зосереджена на конструюванні системи параметрів майбутнього матеріального об'єкта чи якісно нового стану існуючого об'єкта. Проектування, як соціально-культурне явище, пояснюється масовою інноваційною діяльністю, яка активно проникає в усі суспільні структури і носить активно-дієвий, творчий характер.

Проектувальна діяльність як джерело розвитку сфери освіти і різновид професійно-педагогічної активності в історії культури формувалася досить довгий період. Більше ніж 300 років тому видатний чеський педагог, засновник теоретичної педагогіки Я. А. Коменський висловив ідею про внесення в діяльність педагога дослідницького стимулу для підвищення успішності навчання. Він писав: “Людей слід вчити головним чином тому, щоб вони черпали свої знання не із книг, а самі спостерігали землю, дуби, буки, тобто щоб вони досліджували все

самі, а не пам'ятали б тільки чужі спостереження і пояснення” [2, с. 138]. Та ж сама думка спостерігається в роботах Ж. Ж. Русо (“Еміль, чи про виховання”), Й. Г. Песталоці, Ф. Дінтера, А. Дістервега, Г. Амстронга та інших. Наприклад, Г. Амсторнг вважав, що учень повинен бути у ролі першого дослідника й відкривати наукові факти замість того, щоб чути про них.

“Метод проектів” як педагогічна ідея виник у 30-х роках ХХ століття і був започаткований американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. У своїй теорії він виходив із того, що освіта повинна давати не тільки знання, необхідні дорослій людині в майбутньому, але й знання, уміння та навички, здатні вже сьогодні допомогти особистості в розв’язанні її життєвих проблем. Згідно з його баченням, такий результат досягається у ході дослідження навколишнього життя суб’єктами навчального процесу.

Основні вимоги до цього методу: наявність соціально значущої проблеми, яка вимагає дослідницького пошуку; теоретична і практична значущість передбачуваних результатів; використання дослідницьких методів, визначення проблеми, завдань дослідження, оформлення результатів, аналіз одержаних даних, висновки.

Ідеї проектувального навчання виникли в Росії майже одночасно з розробками американських спеціалістів. Під керівництвом С. Т. Шацького в 1905 році була організована невелика група співробітників, які намагалися активно застосовувати різні види проектування в роботі з дітьми. У пошуках назви для цієї діяльності використовувались наступні визначення: практична (В. А. Герд), дослідницько-випробувальна (А. П. Пінкевич), дослідницька (Б. Є. Райков), метод лабораторних уроків (К. П. Ягодовський). Усі ці види діяльності мали багато спільного з методом проектів. У 1925 році після перекладу книги В. Х. Кільпатрика російською мовою соціально-педагогічне проектування поширилося як специфічна форма педагогічної діяльності. Але вже в 1931 році постановою ЦК ВКП(б) метод проектів був заборонений, як чужорідний елемент для нашої освіти.

У педагогіці поняття “педагогічне проектування” вперше було вжито А. С. Макаренком. Дослідження у сфері проектування педагогічних систем розпочалися наприкінці 1950-х років. Початок інституалізації дослідження в галузі вищої освіти як специфічній науковій галузі було покладено так званою “науковою організацією навчального процесу”. Цей науково-методичний рух викладачів вищої школи активно розвивався в СРСР у 60-70-ті роки (Є. Г. Костяшкін, В. О. Кутьєв, А. М. Зелена). Він виявився джерелом побудови широкого спектра педагогічних нововведень, концепцій та теорій, становлення методології економічного й соціального аналізу, прогнозування та управління в системі освіти.

У цей період стала вживатися промислова та інженерна термінологія. Отже, в освітянській сфері поширилися такі терміни та

поняття, як: конструктивно-технічна (регулятивна) функція педагогіки, принципи конструювання змісту освіти, проект педагогічної діяльності, педагогічне проектування, проектувальна діяльність учителя. Запозичене поняття “проектування” в педагогічній сфері, його трансформація в поняття “педагогічне проектування” пов’язані з вирішенням цілого ряду методологічних проблем за рахунок поширення термінологічного простору в науці, перегляду уявлень про співвідношення їх між собою і под.

Об’єктом проектування в цих концепціях для учених стали ідеальними засоби: методи і форми педагогічної діяльності, зміст освіти. Ця тенденція знайшла своє продовження в роботах І. Я. Лернера, В. В. Красєвського (середина 70-х – 80-ті роки), які зазначали, що педагогічне проектування є необхідною умовою здійснення регулятивної функції педагогіки, яка відокремлюється в особливий вид педагогічної діяльності. Ця діяльність пов’язана з прогнозуванням як основою для прийняття педагогічних рішень.

Таким чином, 70-90-і роки ХХ століття стали періодом методологічної розробки педагогічного проектування, яке в той час розглядалося “як своєрідна форма здійснення і фіксації соціального цілепокладання, де проектування вбудовано в систему педагогічного виробництва. Воно виглядало як своєрідна багатоярусна сфера, в якій продукти діяльності, отримані на попередньому рівні, передаються наступному і стають засобами, чи регулятивними установками” [3, с. 4].

У 90-х роках минулого століття розпочалася технологічна розробка проблеми проектування, коли проектувальна діяльність стала розглядатися окремо від практики науково-педагогічних знань і зайняла власне місце в педагогіці як практико-орієнтовній науці. “У вітчизняній педагогіці стала формуватися науковість проектно-програмного типу. Її ядро складають діяльності проектування і програмування, основною характеристикою яких є те, що вони розробляють, формують і створюють нові, ще не існуючі системи практики освіти. За таких умов забезпечується науковий опис і конструктивна розробка принципово нових фрагментів і систем, з появою яких минуле відрізняється від майбутнього” [4, с. 70].

А. І. Кузнецов втілює вище згадану ідею в науковій роботі, присвяченій розробці освітнього проекту як джерела розвитку педагогічних знань. Науковець висловив думку, що “такий тип науки передбачає в якості базуєтворюючого предмета проектні розробки нових типів освіти, в якості провідного методу – проектний підхід до розвитку педагогічного знання” [1].

Наприкінці ХХ століття в освіті України відбувалися численні реформи, які стали поштовхом для створення нових навчальних програм, підручників із різних дисциплін, складання нових освітніх проектів тощо. Але, разом із цим, як зазначає Н. Л. Коршунова, “багаж наукового знання не поповнювався об’єктно-істинним відображенням тієї чи іншої

ділянки педагогічної дійсності, а сконструйований проект виявлявся не дієздатним: ті чи інші структурні компоненти спроектованої освітньої системи неминуче починали давати збої” [5, с. 5].

Отже, кінець минулого століття характеризується широким застосуванням технологічного методу в розробці проблеми педагогічного проектування. Для цього були залучені здобутки різних галузей знань (філософії, психології, акмеології, синергетики тощо) з метою комплексної розробки освітніх проектів. Також необхідно додати, що “педагогіка як наука про освіту в згаданий період достатньо часто не була тим системоутворюючим ланцюгом відносно інших галузей знань, якщо брати до уваги велику кількість обґрунтованих педагогічних проектів. І. І. Ільєсов вказує в багатьох випадках на недостатнє знання проектувальниками педагогічної теорії і практики, відхилення в бік ідеалізації, відсутність контексту глибинних проблем діяльності, які породжують не тільки утопії, але і повне ігнорування обмежень, що виникають у процесі реалізації проекту” [1, с. 43].

На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується незвичайною рухливістю і мінливістю, проектувальна діяльність педагога домінує тому, що в ній поєднуються технократичність із гуманітарністю, дослідницька діяльність – із прогностичністю, інформаційність, освіта – з соціальним перетворенням. Основні розробки дослідження цієї проблеми здійснюються за допомогою засобів, що дозволяють без збільшення часу на навчально-виховний процес надавати можливість студентам оволодівати науковими та технічними знаннями на сучасному рівні. Педагогічне проектування зараз розглядається науковцями як важливий етап діяльності учителя, який намагається технологізувати процес освіти зі свого предмета. Технологізувати освітній процес це, насамперед, побудувати проект майбутнього процесу, який гарантує досягнення кінцевого результату. Спроектувати – це побудувати упорядковану систему технологізованих процедур освітнього процесу, обов’язкове виконання яких гарантує досягнення результату.

Підсумовуючи все вище сказане, ми можемо зробити наступні висновки, що, хоча зміст і об’єкт проектування як процес діяльності змінювалися залежно від соціального замовлення суспільства, воно завжди розглядалося як важливий елемент цілісної педагогічної діяльності.

Перспективи подальших розвідок передбачаються в подальшому дослідженні поняття педагогічного проектування, а також у визначенні проблем педагогічного проектування у формуванні професійної компетентності фахівців.

Література:

1. Кузнецов А. И. Разработка образовательного проекта как источник развития педагогического знания : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Кузнецов ; Рост. гос. пед.

ин-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 24 с. **2. Коменський Я. А.** Велика дидактика / Я. А. Коменський ; пер. А. Щикинського. – М., 1893. – С. 138. **3. Ільясов І. І.** Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М. : Логос, 2009. – 208 с. **4. Громько Ю. В.** Концепция экспериментальной работы в сфере образования / Ю. В. Громько, В. В. Давыдов // Методология педагогіки : сб. статей. – М. : Педагогика, 2007. – Вып. 4. – С. 4 – 11. **5. Коршунова Н. Л.** Проекты и прожекты в педагогике / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 3 – 9.

Литвиненко О. В. Історичний аналіз поняття “проектування” в професійно-педагогічній діяльності викладача ВНЗ

У статті здійснено історичний аналіз поняття “проектування” навчального процесу в контексті вивчення діяльності викладача вищого навчального закладу. Проаналізовано похідні категорії від поняття “проектування” і показані їх відмінності.

Ключові слова: соціальне проектування, метод проектів, педагогічне проектування.

Литвиненко А. В. Исторический анализ понятия “проектирование” в профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза.

В статье осуществлен исторический анализ понятия “проектирование” учебного процесса в контексте изучения деятельности преподавателя высшей школы. Проанализированы производные категории от понятия “проектирование” и показаны их отличия.

Ключевые слова: социальное проектирование, метод проектов, педагогическое проектирование.

Litvinenko A. The historical analysis of the notion “projection” in the teacher’s activity investigation at the higher educational establishment.

The article deals with the historical analysis of a notion “projection” of the educational process in the context of university teacher’s activity studying. The article analyses the derivatives of the “projection” category and shows their difference.

Key words: social projection, projection method, teacher’s professional projection.

УДК [373.035:172.4](477),,19”

О. В. Лях

СТАНОВЛЕННЯ ФОРМ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ У ХХ СТОЛІТТІ

Важливою складовою комуністичного виховання школярів було інтернаціональне виховання. У школах проводилася різноманітна робота, з'являлися та удосконалювалися форми роботи з інтернаціонального виховання. Школи Української РСР нагромадили великий досвід інтернаціонального виховання учнів, але на сучасному етапі він мало вивчений та узагальнений і недостатньо відображений у сучасній педагогічній літературі. Передовий досвід інтернаціонального виховання, нагромаджений у школах Української РСР, буде корисним як у подальшій практичній роботі шкіл, так і в теоретичних дослідженнях з питання всебічного розвитку особистості.

На початковому етапі становлення радянської педагогіки (1917 – 1920 рр.) питанням інтернаціонального виховання в Україні увагу приділяли В. Затонський, С. Косіор, Н. Крупська, П. Постишев, Г. Петровський, М. Скрипник та інші. У другій половині ХХ ст. питаннями інтернаціонального виховання займалися М. Болдирев, М. Гончаров, М. Грищенко, А. Дзевєрін, В. Заслуженюк, О. Кондратюк, М. Лисенко, С. Литвинов, А. Макаренко, І. Марьєнко, О. Опаленик, В. Фарфоровський, Т. Шашло, С. Чавдаров.

Метою статті є висвітлення процесу становлення форм інтернаціонального виховання у загальноосвітніх школах радянської України.

Робота з інтернаціонального виховання почала проводитися у школах радянської України ще у 20-ті роки ХХ століття, але найбільших здобутків у цій сфері вдалося досягти у 60 – 80-ті роки ХХ століття. У цей час з'являються нові форми інтернаціонального виховання і вдосконалюються традиційні, загалом покращується робота у сфері інтернаціонального виховання.

Інтернаціональне виховання школярів здійснювалося на уроках і у позаурочній виховній роботі. Великі можливості в інтернаціональному вихованні відкривалися під час вивчення предметів гуманітарного циклу, особливо історії, суспільствознавства, мови та літератури, географії [1, с. 58]. Під час викладу навчального матеріалу вчителі прищеплювали почуття дружби, поваги до братніх народів, інтерес до їхньої історії та культури і сучасного життя.

Так, вивчення курсів історії СРСР, нової та новітньої історії давало можливість глибше показати учням торжество ленінської національної політики, розкрити значення єдності і згуртованості комуністичного і робітничого руху для зміцнення миру в усьому світі. На

уроках літератури вивчали твори радянських письменників та письменників зарубіжних країн, що сприяло вихованню в учнів поваги до культури інших народів, розкривало прагнення прогресивних діячів мистецтва до міжнародних контактів і дружби.

Географія знайомила дітей з устроєм, економікою, цікавими фактами країн світу, з життям їхніх народів. А уроки іноземної мови допомагали порозумітися, проїнятися духом тієї країни, мову якої вивчали учні.

Окрім традиційного вивчення програмного матеріалу, вчителі організовували самостійну пошукову роботу учнів. Школярі самостійно знайомилися з культурою, історією, географією певного народу, а потім виступали з доповідями і повідомленнями на уроках.

Але більшу різноманітність форм та методів інтернаціонального виховання бачимо у позакласній та позашкільній виховній роботі. Це і не дивно, бо саме тут відкривається більше можливостей для організації життєдіяльності дітей та підлітків і виховання потрібних якостей. Так, інтернаціональне виховання здійснювалося у школах, дитячих клубах, бібліотеках, драмтеатрах та кінотеатрах, у комсомольській (з початку 20-х років) та піонерській (з 1922 р.) організаціях [2, с. 30].

Часом пошуку методів та форм інтернаціонального виховання були 20-ті роки ХХ ст. На початковому етапі становлення радянської педагогіки основними формами позакласної роботи з виховання почуттів пролетарського інтернаціоналізму були шкільні ранки та вечори, присвячені революційним та ювілейним датам, листування з піонерами союзних республік та зарубіжних країн. Особливо потужний виховний вплив мала підготовка та проведення революційних свят та ювілейних дат: 1 Травня, 7 Листопада, Дня III Комуністичного Інтернаціоналу, Дня захисту дітей та інших.

З 1922 р. почали проводитися Міжнародні дитячі тижні, під час яких відбувалися різноманітні змагання, обмін дитячою літературою, зустрічі з делегатами комуністичної партії та прогресивними діячами капіталістичних країн, мітинги, демонстрації.

Велика робота з інтернаціонального виховання у 20 – 30-ті роки ХХ ст. проводилася у гуртках Міжнародної організації допомоги борцям революції (МОДР) та організаціях Червоного Хреста. Починаючи з 1922 року, вони стали центрами інтернаціональної роботи серед школярів та юнацтва. У школах створювалися секції МОДРу, у яких брали участь учні шкіл усіх республік [2, с. 30].

Найбільш ефективною формою інтернаціонального виховання були піонерські злети, на яких підбивалися підсумки навчальної, трудової та суспільно-політичної діяльності їх учасників.

У 30-ті роки ХХ ст. у практику інтернаціонального виховання увійшли зустрічі з героями Жовтневої революції, героями та передовиками праці. Проводилися екскурсії на виробництво, робітників заповоршували до шкіл.

У ці роки почав формуватися цінний досвід проведення масових спортивних ігор та змагань серед піонерів та школярів, які стали дуже популярними у 60 – 80-ті роки ХХ ст.

У позакласній роботі також широко використовувалися такі форми інтернаціонального виховання, як політінформації про міжнародні події, листування з дітьми з інших республік та країн, змагання зі школами інших республік, колективне читання газет та журналів, міжнародні виставки, випуск бюлетенів з міжнародними новинами, бесіди на міжнародні теми, міжнародні вечори, заочні подорожі у союзні республіки та зарубіжні країни. Зміцнювалися зв'язки між школами з різними мовами навчання. Тут ефективними формами стали сумісні вечори, екскурсії, ігри, суспільно корисні справи.

Особливе місце посідала організація та проведення революційних свят та ювілеїв: дні Жовтневих свят, Червоної Армії, 8 березня, 1 Травня, Міжнародного дитячого тижня та інші. У процес їх підготовки та проведення залучалася велика кількість дітей та молоді, запрошувалися більшовики, ветерани громадянської війни та праці.

Умови військового часу вимагали перебудови усєї системи виховання, пошуку нових форм та методів роботи. У цей час зросло значення таких форм виховної роботи, як прослуховування радіопередач, проведення бесід та політінформацій, організація доповідей та лекцій на міжнародні теми, проведення мітингів, підготовка та проведення тематичних вечорів, вечорів питань та відповідей, випуск бойових листівок.

У повоєнний час відроджувалися всі ті форми інтернаціонального виховання, які існували до війни. З'явилися і нові форми. Так, у школах почали створювати кімнати, зали та музеї революційної, бойової та трудової слави. У 70-ті роки у школах радянської України існувало понад 17 тисяч таких музеїв, залів та кімнат [2, с. 108]. У них проводилися збори, зустрічі з ветеранами, святковий прийом у комсомол та піонери.

Велику популярність у 60 – 70-ті роки набули такі форми інтернаціонального виховання: політінформації, лекції, диспути, шкільні фестивалі, вогники, дні та тижні інтернаціональної дружби, олімпіади, листування, відзначення свят та ювілеїв, гуртки філателістів, знавців іноземних мов, шкільні інтернаціональні клуби, музеї, виставки, виготовлення газет, стендів, очні та заочні змаганнях, олімпіади. Особливого поширення набуло листування зі школярами союзних республік, зустрічі в інтернаціональних піонерських та молодіжних таборах, перш за все у Всесоюзному піонерському таборі “Артек”. Також розширилися такі форми, як екскурсії у братні країни, обмін сувенірами, матеріалами та книгами з історії, географії, культури своїх країн.

Найбільш перспективними формами інтернаціонального виховання стали клуби інтернаціональної дружби (КІД). Вони організовувалися у школах і палацах піонерів і сприяли глибшому

вивченню іноземних мов, формуванню організаторських здібностей та здібності працювати у колективі. Головною формою виховної роботи стало листування, у результаті якого відбувався обмін знаннями, досвідом, сувенірами, книгами з учнями з інших країн. На основі усіх цих матеріалів організовувалися заочні подорожі зарубіжними країнами: Польщею, Чехословаччиною, Угорщиною, Болгарією. [3]

Отже, у школах радянської України у різні часи використовувалися такі форми роботи по інтернаціональному вихованню:

- листування зі школярами та молоддю радянських республік та зарубіжних країн;
- бесіди, диспути, лекції, доповіді, політінформації;
- свята, фестивалі, вечори та тижні інтернаціональної дружби;
- вікторини, конкурси, естафети;
- заочні та справжні мандрівки/екскурсії до республік;
- інтернаціональні зустрічі;
- вечори іноземною мовою, конкурси: на кращий вірш, сценку, оповідання, пісню іноземною мовою;
- читацькі конференції за творами зарубіжних авторів;
- тематичні вечори;
- зустрічі з туристами та громадянами, які побували за кордоном;
- пошукова робота;
- випуск стінгазет;
- організація роботи музею.

Як бачимо, у школах радянської України використовувалися різноманітні форми інтернаціонального виховання. Вони пройшли перевірку часом і, адаптовані до вимог сьогодення, можуть бути використані у школах сучасної України. Листування з закордонними друзями, проведення тематичних вечорів, екскурсій, перегляд фільмів сприятимуть вихованню у підростаючого покоління інтернаціоналістичних почуттів, почуття поваги, дружби та любові до представників інших країн.

Література:

- 1. Заслуженюк В. С.** Інтернаціональне виховання в школі / В. С. Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975.
- 2. Фарфоровский В. Ф.** Патриотическое и интернациональное воспитание школьников / В. Ф. Фарфоровский. – К. : Радянська школа, 1978. – 152 с.
- 3. Пряникова В. Г.** Интернациональное воспитание в коллективе школьников: (На опыте работы КИДа) : кн. для учителя / В. Г. Пряникова ; под ред. З. И. Равкина. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.

Лях О. В. Становлення форм інтернаціонального виховання у загальноосвітніх школах України у XX столітті.

У статті висвітлюється процес становлення форм інтернаціонального виховання у загальноосвітніх школах України у XX ст. Зазначається, що перші форми інтернаціонального виховання з'явилися ще у 20-х рр. XX ст., і з кожним десятиліттям вони урізноманітнювалися. Найбільш широко використовувалися такі форми інтернаціонального виховання, як листування, екскурсії, тематичні вечори, випуск стінгазет. Пристосовані до умов сьогодення, ці форми роботи можуть бути з успіхом використані у школах сучасної України.

Ключові слова: форми інтернаціонального виховання, школи радянської України, позакласна робота, листування, екскурсії, зустрічі.

Лях О. В. Становление форм интернационального воспитания в общеобразовательных школах Украины в XX веке.

В статье раскрывается процесс становления форм интернационального воспитания в общеобразовательных школах Украины в XX веке. Первые формы интернационального воспитания появились еще в 20-е гг. XX в. Наиболее широко использовались такие формы работы, как переписка, экскурсии, тематические вечера, выпуск стенгазет. Адаптированы к современным условиям, эти формы могут быть с успехом использованы в школах современной Украины.

Ключевые слова: формы интернационального воспитания, школы советской Украины, внеклассная работа, переписка, экскурсии, встречи.

Lyakh O. V. The development of the forms of the international education in the comprehensive schools of Ukraine in the XXth century.

The development of the forms of the international education in the comprehensive schools of Ukraine in the XXth century are considered in the article. The first forms of the international education appeared in the 20s of the XXth c. The most widely used were such forms as correspondence, excursions, meetings. These forms, if adopted to the present time's conditions, can be successfully used in the Ukrainian schools of today.

Key words: the forms of the international education, schools of the Soviet Ukraine, out-of-school activities, correspondence, excursions, meetings.

УДК 37(09)

О. М. Майструк

**ВАСИЛЬ КАРАЗІН
І МІНІСТЕРСТВО НАРОДНОГО ПРОСВІТНИЦТВА**

У зв'язку з переорієнтацією суспільства на нові типи соціальних і економічних відносин, становлення нової культурної парадигми зростає увага до проблеми творчої спадщини відомих педагогів минулого, що завжди була предметом дослідження істориків педагогіки.

Відтак, сучасні вчені прагнуть, перш за все, визначити перспективи розбудови системи освіти, а саме вищої освіти. Тому серед відомих вітчизняних педагогів-просвітників України була і залишається постать Василя Назаровича Каразіна, творча спадщина якого недостатньо висвітлена у дослідженнях учених історико-педагогічної науки.

На сучасному етапі творча спадщина В. Н. Каразіна висвітлена у дослідженнях Н. М. Березюк, М. В. Беляєва, А. Г. Болебруха, Ю. Є. Грачової, В. В. Кравченка, С. М. Куделка, В. В. Лапіна, Н. О. Ніколаєнко, Ф. А. Петрова, Л. В. Пироженко, О. А. Узбек, А. В. Хрідочкіна та ін.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз просвітницької діяльності В. Н. Каразіна, його безпосередньої участі у заснуванні Міністерства народного просвіти; визначити роль освітньої інституції у контексті розвитку вітчизняної освіти на початку XIX ст.

Народився Василь Назарович Каразін 30 січня 1773 року у маєтку Кручик Богодухівського повіту Слобідсько-Української губернії. Батько Назар Олександрович був за походженням грек із дворянського роду Караджи, служив офіцером російської армії. Мати Василя Каразіна – з козацької родини Ковалевських. Дитинство В. Н. Каразін провів у селі Кручик, де проходило його виховання. З цього приводу А. Г. Слюсарський писав: “У селі Кручик він товаришував із селянськими кріпаками, щотижня проводив з ними багато часу. Спостерігав за працею селян, переконувався у їхній відданості вітчизні та прагненні до свободи” [1, с. 5]. Тому на формування раннього світогляду В. Каразіна великий вплив мав період, який припав на життя у сільській місцевості.

У 1783 році, після смерті батька, В. Каразін навчався і виховувався у приватних пансіонах Христіана Івановича Філдінга у Кременчуці, а пізніше в Івана Петровича Шульца у Харкові. Вибір учителів для виховання Василя Назаровича видався вдалим: обидва вони, за визнанням самого вихованця, “надзвичайні наставники – люди воістину освічені й шляхетні, які палко любили Росію й навчали своїх учнів любити її” [2, с. 356 – 357]. Саме тоді педагогічні погляди В. Н. Каразіна починали формуватися під впливом творів

Г. С. Сковороди та кращих європейських просвітників, які викладали у Кременчуцькому й Харківському пансіонах.

Власники вищезгаданих навчальних установ були людьми вельмишанованими й сприятливо впливали на свого вихованця. Унаслідок цього у Василя Назаровича залишилися про них лише теплі спогади. Вони передали йому безмежне почуття любові до Батьківщини, яке він проніс крізь усе життя, як істинний патріот своєї держави, і яке вплинуло на його подальше життя. Завдяки цьому почуттю В. Каразін часто робив досить сміливі вчинки, які наражали на небезпеку не тільки його благополуччя, але й благополуччя його родини.

У 1783 році Василь Назарович вирішив залишити навчання у пансіоні І. П. Шульца і піти на військову службу, про що подав власноручне прохання графу П. А. Румянцеву-Задунайському. Граф дуже добре знав батька Василя Назаровича, який проходив службу під його безпосереднім керівництвом, тому 11 червня цього ж року він записав хлопчика у Кірасирський орденський полк, яким здійснював безпосереднє керівництво. Пізніше, 23-го січня 1791 року, В. Н. Каразін вирушив у Петербург і вступив на військову службу у Лейб-Гвардійський Семеновський полк сержантом [3, с. 15].

На той час служба гвардійців залишала їм чимало вільного часу. Скориставшись цим, В. Н. Каразін регулярно відвідував Горний корпус – найкращий, на той час, вищий навчальний заклад Росії. Наполегливий і амбіційний Василь Назарович, під керівництвом професорів, здобував глибокі знання з багатьох наук: природознавства, фізики, ботаніки, метеорології, медицини, математики, які викликали здивування, а іноді й заздрість фахівців. Він ґрунтовно вивчав латинську, французьку й німецьку мови, священне писання. За часи перебування у Горному корпусі почав цікавитися громадським життям. Навчання молодого вченого настільки було успішним, що професор Ернст Крістоф Кнорре не хотів вірити тому, що астрономія була не єдиним предметом його занять. Деякі його відкриття у галузі хімії здобули визнання у світі через багато років.

Разом із здобуттям освіти, В. Н. Каразін прийняв рішення здійснити подорож Росією, метою якої було якнайкраще ознайомитися з реальним життям її народу. На глибоке переконання просвітника, благоустрій дворян і держави був невід'ємною частиною економічного і культурного зростання селян. Тому восени 1795 року В. Н. Каразін повернувся у Петербург і прийняв рішення про службу Вітчизні на громадських засадах, залишивши військову службу. Він від'їхав у селище Кручик, де одружився з кріпачкою Домною Іванівною. Перебуваючи у маєтку, він приділяв багато часу науковій роботі, практично не виїжджаючи за межі повіту.

У 1795 році у селі Кручик В. Н. Каразін заснував сільську думу для кріпаків, що була своєрідним органом самоврядування, головою якої був сам просвітник. Призначенням думи було надання селянам певної

громадської ініціативи, що сприяло активному розвитку господарської та громадської діяльності.

18 листопада 1796 р. на престол зійшов Павло I, жорстока урядова політика якого зводилася до встановлення казарменої дисципліни у суспільстві і не була сприйнята більшістю дворян. Унаслідок цих подій, В. Н. Каразін разом із дружиною прийняв рішення про переїзд до Гамбургу. Однак, не дивлячись на відмову уряду, 13 серпня 1798 року його спроба завершилася невдачею. Їх було затримано на кордоні, звідки Василя Назаровича відправили до Віленської фортеці. Варто відмітити, що його намір переїзду за кордон був спричинений низкою причин, зокрема подіями, що розгортались у Росії, які вкрай не імпонували В.Н. Каразіну.

Задля визволення зі в'язниці, 30 серпня 1798 року В. Н. Каразін написав імператору листа, який у подальшому вирішив його долю: "...зглянься і надай дозвіл послухати мої судження... прийми моє зізнання: я прагнув приховатися від твого правління, бо боявся його жорстокості. Вільні мої думки вже є злочином... Тепер від вас залежить чи покарати мене і виправдати мій страх, або пробачити – і примусити покаятись у тому, що мав настільки неправдиві думки щодо величного і милосердного царя" [4, с. 568]. Павло I настільки був вражений сміливими і відвертими словами В. Н. Каразіна, що зглянувся і запропонував роботу у канцелярії державного казначейства та перекладачем при медичній колегії.

Із 1800 року В. Н. Каразін наполегливо працював у напрямках історії медицини та фінансів Росії. Зокрема ним було упорядковано низку історико-політичних праць і статей, серед яких "О древностях Слободско-Украинской Губернии", "Об имени славян", "Взгляд на украинскую старину" тощо.

У 1801 р. уряд очолив імператор Олександр I. Нова епоха поклала початок стрімкому розвитку Росії та заклала міцний фундамент для наукової серйозної освіти, коли зміцнювався зв'язок між однобічним навчанням Петра Великого і сердечним вихованням часів Катерини II, коли у Росії розвинулася мережа навчальних закладів і було зосереджено велику увагу на вищій освіті [5, с. 5].

У своєму маніфесті Олександр I висловив ліберальні погляди і доброзичливі наміри щодо розквіту країни. Ідеаліст Василь Каразін настільки був захоплений промовою царя, що 22 березня 1801 р. написав йому листа, де виклав свої погляди на розвиток і процвітання Вітчизни. Зміст листа був переповнений відчуттям гордості за родючість земель та працелюбність свого народу.

Крім того, В. Н. Каразіним було запропоновано розгорнуту програму для країни щодо перетворень у галузі державного правління, господарства і культури; вказано на необхідність поступової відміни кріпосного права і дозвіл на власність селянам; окреслено шляхи

господарського та культурно-освітнього розвитку країни, дотримання мирної політики у відносинах з іншими країнами, тощо.

Проте найважливішим у листі було питання щодо реформування країни у сфері просвітництва: З цього приводу, звертаючись до царя, він писав: “Одним із головних питань буде просвітництво твого століття, внаслідок чого за допомогою твоїх зусиль буде створений фундаментальний заклад із відповідним керівництвом, яке буде особисто слідкувати за перебігом справ, а також надасть влади певним особам, що будуть оберігати святі закони Вітчизни...” [6, с. 75]. На його думку, цар без сумніву зверне увагу на виховання своїх народів і буде впливати на них за допомогою духовенства. Задля цього він буде засновувати гімназії, училища, сприяти викладанню проповідниками в них чистого учіння Христового, які своїм прикладом будуть виховувати в людині справжнього громадянина [6, с. 76].

З огляду на викладене, вважаємо, що висловлені В. Н. Каразіним у листі пропозиції були переповнені глибоким почуттям патріотизму, прагненням до благоустрою своєї держави, почуттям любові до свого народу та величезним потягом до його освіченості. Але разом з тим, погляди юного В. Н. Каразіна до Олександра I були настільки наївними та ідеалістичними, що за силою обставин не збігалися з реальною картиною Росії, її державним, культурно-освітнім та суспільним розвитком.

Однак при зустрічі Василя Каразіна з царем, останній проявив удавану люб'язну прихильність і заявив йому: “Хочу віддячити тебе за твої доброзичливі побажання мені та почуття істинного сина Вітчизни! Продовжуй завжди так діяти відповідно до цих почуттів. Продовжуй завжди говорити мені правду! Я бажав би мати якнайбільше таких підданих!” [7, с. 20]. По закінченню аудієнції, на запитання царя, з чого саме необхідно починати роботу, Василь Каразін не замислюючись відповів, що звісно з освіти народної [7, с. 21]. Просвітник упорядкував записку для Олександра I, де детально виклав свої погляди на створення в Росії особливого органу управління народною освітою та його діяльності, а також надав план цілої системи просвітницьких закладів.

На нашу думку, зустріч обох постатей стала вирішальною у реалізації ідей щодо заснування особливої інституції – Міністерства народного просвітництва в Росії.

Пізніше у листі до лікаря О. І. Ремана (який звернувся з проханням до В. Каразіна висловити свої думки щодо стану просвітництва у Росії), датованого 1810 р., він виклав свої погляди у наступних екзальтованих словах: “Народне просвітництво!.. Який гарний вислів! Якщо б через півсотні років, я міг би бути міністром народного просвітництва. Яка важлива посада в такій державі, як Росія! Якщо що-небудь і може забезпечити непорушність безмежного її простору, то це тільки просвітництво її народів. Якщо що-небудь може зробити її

істинно-незалежною від будь-якого зовнішнього тиску, – як би велично це не звучало, – це знов таки тільки просвітництво” [8, с. 751].

Просвітник зробив спробу викласти своє бачення на діяльність майбутнього Міністерства народного просвітництва у наступній промові: «Промовляючи слово “народне просвітництво”, я маю на увазі галузь державного, батьківського правління, яке обіймає все, що тільки може відноситися до освіти добрих громадян, до якого б стану вони не належали, якої б статі й віку не були. Виголошуючи слово “міністр народного просвітництва”, я маю на увазі освіченого керівника, який у повній мірі обізнаний у цій галузі управління, який підзвітний тільки верхній владі. Міністерство народного просвітництва повинно бути незалежним від інших відомств, які у жодному разі не повинні втручатись у сферу його діяльності. Воно повинно відати станом освіти у повній мірі, як загальної, так і спеціальної» [8, с. 752].

На нашу думку, висловлені думки В. Н. Каразіна у листі до лікаря О. О. Ремана щодо стану просвітництва носили інноваційний, для того часу, характер. Усе ж погляди просвітника не сприймалися прибічниками царя, але були привабливими і близькими Олександрю I, що позитивно впливало на просвітницьку роботу В. Н. Каразіна.

Проте існують розбіжні думки дослідників щодо ролі Василя Каразіна у заснуванні Міністерства народного просвітництва в Росії. Спробуємо простежити декілька з них.

Важливим є той факт, що дослідники М. М. Булич, М. І. Сухомлинов, С. В. Рождественській, Е. К. Шміт наголошували на тому, що саме наставник Олександра I, швейцарський підданий і політичний діяч Фредерік Сезар Лагарп був ініціатором створення Міністерства народного просвітництва в Росії.

Дослідження вчених свідчать, що Олександр I у 1801 році створив “Неофіційний Комітет”, до складу якого входили представники близького кола імператора, а саме: кн. М. М. Новосильцев, кн. А. А. Чарторийський, гр. В. П. Кочубей, гр. П. А. Строганов. Діяльність Комітету була спрямована на реформування влади в усіх галузях. 23 вересня 1801 року на одному із засідань Комітету обговорювалося питання про народне просвітництво і поза регламентом засідання, Олександр I запропонував обговорити записку Ф. С. Лагарпа щодо народної освіти. За документом, який надав Ф. С. Лагарп необхідно було створити у державному управлінні особливий комітет, на чолі якого був би міністр [9, с. 32].

У зв’язку з цим, у лютому 1802 року до документу Ф. С. Лагарпа було додано проекти А. А. Чарторийського та Н. Н. Новосильцева щодо реформи вищої адміністрації, де на перше місце було висунуто Міністерство народного просвітництва. У квітні Олександром I було схвалено даний проект Ф. С. Лагарпа і повідомлено членам Комітету про створення Міністерства народного просвітництва. Після довгих

суперечок у Комітеті щодо остаточної назви міністерства народної освіти або просвітництва, рішення прийняли на користь останньої.

У зв'язку з цим слід підкреслити, що головним завданням новоутвореної галузі вищого державного управління було об'єднання поодиноких думок щодо заходів, направлених на розповсюдження загальної освіти в усіх її сферах.

По іншому підійшли до цього питання дослідники Я. В. Абрамов, А. Г. Слюсарський, М. І. Тихий, Д. І. Багалій. Вони притримувалися протилежної думки щодо головного ініціатора створення Міністерства народного просвітництва.

Вони справедливо вказували на те, що коли було прийнято рішення щодо заснування міністерств, імператор доручив В. Н. Каразину переробити його записку щодо особливого відомства народного просвітництва стосовно загального устрою заново заснованої організації вищого державного правління. В. Н. Каразін уклав проект організації та діяльності Міністерства народного просвітництва, а також “Правила народної освіти”.

Проектоване міністерство було відкрито. Слід відзначити, що на противагу задумам В. Н. Каразіна, йому не було надано належної уваги і значення, про що непокоївся просвітник. За “Правилами” було створено Головне правління училищ, яке окрім міністра народного просвітництва П. В. Завадовського, мало у своєму складі членів міністерства П. Н. Свистунова, М. М. Муравйова, А. А. Чарторийського, С. О. Потоцького, М. М. Новосильцева, С. Я. Румовського, М. Я. Озерецьковського і М. І. Фуса. Саме Головне правління училищ стало осередком усіх справ Міністерства народного просвітництва.

Посада, яку обіймав Василь Назарович, передбачала впорядкування справ нового міністерства та його діяльності. Між тим, ним було складено проект реформування Віленського університету, проект статуту Харківського університету, проект улаштування “парафіяльних училищ” [7, с. 23]. Одночасно просвітник плідно працював над структурою вищої й середньої освіти та написанням релігійного і громадянського катехізису.

Проте ми погоджуємось із думками останніх учених, які вказують на постать В. Н. Каразіна, як ініціатора та засновника Міністерства народного просвітництва в Росії.

Свідченням цього був лист В. Н. Каразіна на ім'я міністра юстиції кн. А. А. Долгорукова, датований 8 липня 1829 р.: “Офіційним доказом того, що я був першочерговою причиною не тільки Харківського університету, але і всього Департаменту Народного Просвітництва, може слугувати найвищий Наказ Урядовому Сенату від 8-го вересня 1802 року, у якому я один (в особі правителя справ комісії по училищах) іменованій разом із членами та міністрами в той самий день... В справах Міністерства Народного просвітництва є ще відношення Михайла Микитовича Муравйова від 12 листопада 1802-го року за № 1924-м до

міністра, яке доводить теж саме... Влада без причини позбавила мене доказів щодо моїх заслуг у цій справі” [10, с. 757 – 758].

Іншим доказом було те, що у статті VII офіційного тексту маніфесту “Про заснування міністерств” від 8 вересня 1802 року, визначалося коло відомства Міністерства народного просвітництва, а саме: “Міністр народного просвітництва, виховання юнацтва і розповсюдження наук має у своєму віданні Головне правління училищ, Академію Наук, Російську Академію, університети й училища, типографії, цензуру, народні бібліотеки, музеї та інші заклади, які надалі можуть слугувати для розповсюдження наук” [11, с. 2]. Окрім призначення міністра та членів міністерства було проголошено: “...правителем справ призначаємо колезького радника Каразіна” [11, с. 3].

Наступним доказом було наступне: 31 рік потому, коли В. Н. Каразін, у віці 60 років знову вказував на цей факт у листі до М. П. Погодіна, висловлюючи невдоволення з приводу того, що його діловиту ініціативу і будь-які відкриття усіяко ігнорують. Він писав М. П. Погодіну: “У нас, із давніх часів, прийнято віддавати перевагу всьому іноземному та іноземцям. Хто знає, що живий зараз, хоча вже і старкуватий, висунув ідею та виклав її на папері про окреме Міністерство народного виховання, яке ніде в Європі не існувало?” [12, с. 914].

Однак слід пояснити, що в літературі з історії народної освіти в царській Росії існує мало джерел, які вказують на ініціативу або співучасть В. Н. Каразіна у створенні Міністерства народного просвітництва. Це пояснюється тим, що історики С.В. Рождественський, М. І. Сухомлинов, Е. К. Шміт, щоб догодити західноєвропейській “цивілізації”, вказували на ініціативу вихователя і наставника Олександра І – Ф. С. Лагарпа, який прищепив своєму вихованцю руссоїстські ідеали, на основі яких формувався світогляд царя.

Таким чином, намагаючись наблизити свої погляди до практичних цілей країни та запитів населення, молодий реформатор В. Н. Каразін розгорнув бурхливу просвітницьку діяльність щодо розроблення проектів організації народної освіти у Росії, а саме створення Міністерства народного просвітництва – єдиного на той час у Європі.

Тому, в даному випадку, є цілком справедливим висновок, що у період із 1801 по 1802 роки Василь Назарович зробив багато, намагаючись бути корисним справі реформаторства у галузі освіти, що було сенсом його життя.

Показово, що у наш час ідея створення Міністерства народного просвітництва здається цілком закономірною, більше того настільки обов’язковою, що неможливо навіть уявити високорозвинене цивілізоване суспільство без такого міністерства. Зовсім по-іншому підходили до даного питання у 1801 році, коли відбулася перша вирішальна зустріч Олександра І з В. Н. Каразіним.

Подальшою розвідкою може стати дослідження В. Н. Каразіна у галузі вищої освіти, що буде предметом наукового пошуку в історико-педагогічній науці.

Література:

- 1. Слюсарский А. Г.** Василий Назарович Каразин / А. Г. Слюсарский ; под ред. Д. Ф. Острянина. – Х. : Кн. изд-во, 1952. – 68 с.
- 2. Каразин В. Н.** Речь о истинной и ложной любви к отечеству / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д. И. Багалеем. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 355 – 367.
- 3. Тихий Н.** В. Н. Каразин : его жизнь и общественная деятельность / Н. Тихий. – К., 1905. – 302 с.
- 4. Каразин Ф. В.** Василий Назарович Каразин : письмо его к императору из Ковно, 1798 г. / Ф. В. Каразин // Русская старина. – 1873. – № 7. – С. 568.
- 5. Аристов Н. Я.** Состояние образования России в царствование Александра I-го / Н. Я. Аристов. – Киев : Тип. М. П. Фрица, 1879. – 44 с.
- 6. Каразин Ф. В.** Первое писание В. Н. Каразина к императору Александру I-му (22 марта 1801 года) / Ф. В. Каразин // Русская старина. – 1871. – № 4. – С. 68 – 80.
- 7. Абрамов Я. В.** В. Н. Каразин (основатель Харьковского университета): Его жизнь и общественная деятельность : биограф. очерк / Я. В. Абрамов. – СПб. : Тип. “Обществ. Польза”, 1891. – 96 с.
- 8. Каразин В. Н.** Письмо к доктору Реману / В. Н. Каразин // Русская старина. – 1875. – № 12. – С. 750 – 758.
- 9. Рождественский С. В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802 – 1902 / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.
- 10. Каразин В. Н.** Письмо В. Н. Каразина министру юстиции кн. А. А. Долгорукову (8-го июля 1829 года) / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д. И. Багалеем. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 757 – 758.
- 11. Сборник** материалов для истории просвещения в России извлеченных из Архива Министерства Народного Просвещения : в 3 т. – СПб., 1897. – Т. 2. – 1160 с.
- 12. Каразин В. Н.** Письмо В. Н. Каразина Н. П. Погодину (23-го мая 1842 г.) / В. Н. Каразин // Сочинения, письма и бумаги В. Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д. И. Багалеем. – Х. : Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – С. 914.

Майстрок О. М. Василь Каразін і Міністерство народного просвітництва.

У статті здійснено ретроспективний аналіз просвітницької діяльності В. Н. Каразіна. Розкрито його внесок у формування системи народної освіти, зокрема безпосередню участь просвітника у заснуванні Міністерства народного просвітництва. Встановлено окремі біографічні відомості з життя і діяльності В. Н. Каразіна. Акцентовано увагу на порушенні вкрай важливої, з огляду на перебіг вітчизняної історико-

педагогічної науки, проблеми освіти. Визначено роль освітньої інституції у контексті розвитку вітчизняної освіти на початку XIX ст.

Ключові слова: В. Н. Каразін, просвітницька діяльність, освітні проекти, Міністерство народного просвітництва.

Майструк О. М. Василий Каразин и Министерство народного просвещения.

В статье сделан ретроспективный анализ просветительской деятельности В. Н. Каразина. Раскрыто его вклад в формирование системы народного образования, а именно непосредственное участие просветителя в учреждении Министерства народного просвещения. Охарактеризовано источники, что дало возможность установить отдельные биографические сведения из жизни и деятельности В. Н. Каразина. Акцентируется внимание на проблеме образования, которая является крайне важной в отечественной историко-педагогической науке. Определена роль просветительского учреждения в контексте развития отечественного образования в начале XIX в.

Ключевые слова: В. Н. Каразин, просветительская деятельность, образовательные проекты, Министерство народного просвещения.

Maistruk O. M. Vasil Karazin and the Ministry of national education.

In the article you may find retrospective analysis of the educational activity of V. N. Karazin. Was described his contribution to the formation of public education, including direct participation of the enlightener in establishment of the Ministry of national education. Was also founded some biographical information about the life and work of V. N. Karazin. The attention was concentrated on extremely important problems of education, according to the course of national historical and educational science. Was defined the role of educational institution in the context of national education in the early nineteenth century.

Key words: V. N. Karazin, educational activity, educational projects, the Ministry of national education.

УДК 37(09)(477)

О. О. Матрос

I. В. ЛУЧИЦЬКИЙ У ЗМАГАННЯХ ЗА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

З часу проголошення державності України спостерігається тенденція до активного перегляду, переосмислення і об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу в Україні. Відбувається справжній ренесанс української історіографії, здійснюються широкі

дослідження педагогічно-просвітницької діяльності різних товариств, об'єднань, рухів, що діяли в Україні, адже друга половина XIX ст. характеризується помітною активізацією визвольних прагнень і змагань української демократично налаштованої інтелігенції і, що важливо, пошуком нових, легальних форм боротьби за громадянські свободи, серед цих діячів, чільне місце належить І. В. Лучицькому.

Але на сьогоднішній день, Івана Васильовича Лучицького знають як дослідника історії Франції, та в деякій мірі як педагога, але жодний із дослідників не приділяв уваги його просвітницькій та громадській діяльності, зокрема його змагань за українську мову. У вітчизняній літературі відсутні дослідження політичної спадщини І. В. Лучицького, де б систематизовано й узагальнено аналізувалася його просвітницька та політична діяльність. Певна інформація міститься в статтях О. О. Коники, В. А. Потульницького, С. І. Лимана, С. П. Стельмаха та у працях Ю. Ф. Іванова, С. Н. Погодіна, Л. В. Таран, Н. А. Логунової, Н. С. Побірченко.

Мета статті – проаналізувати просвітницьку та політичну діяльність І. В. Лучицького, спрямовану на утвердження української мови як державної (поч. XX століття).

Так, 17 жовтня 1905 року була створена Конституційно-демократична партія (або ще як вони називалися кадетами) в Росії і І. В. Лучицького було обрано до складу її Центрального Комітету. Кадети активно виступали за радикальне реформування політичної системи. Вони ратували за поділ влади на три гілки – законодавчу, виконавчу, судову; обстоювали ідею демократизації місцевого самоврядування і суду. Крім того, значну увагу кадети приділяли питанням громадської та політичної рівноправності, запровадження в країні демократичних свобод. В галузі національних відносин вони відстоювали гасло культурно-національного самовизначення, оскільки були противниками принципу федералізму [3, с. 159].

Як зазначає сучасна дослідниця Н. А. Логунова, що одним з головних питань політичної діяльності кадетської партії в Україні стало національне питання, проблеми розвитку української мови і культури. Ці проблеми пронизували усі форми політичної діяльності місцевих осередків кадетів в Україні, як під час виборчих кампаній до Державної думи, так і в роботі з громадськими організаціями.

Як у масштабах Російської імперії, так і в Україні, членами конституційно-демократичної партії були представники народної інтелігенції, які за допомогою преси, петицій, зборів домагалися насамперед скасування заборони української мови. І. В. Лучицький та інші відомі діячі кадетської партії в Україні наполегливо ставили питання про розвиток української мови. Прагнення в цьому напрямку знаходили втілення в активній роботі у громадських організаціях на зразок товариств письменності, “Просвіт”, студентських громад тощо [1, с. 159].

Н. А. Логунова у дисертації зазначає, що новим важливим моментом у розвитку руху українців за національне об'єднання і відродження стали “Просвіти”, які як специфічно українська національна форма культурно-освітньої роботи, виражали інтереси і згуртовували навколо себе різні класи і соціальні верстви, зокрема, майже всі прошарки української інтелігенції та представників різних політичних партій, як українських так і загальноросійських. Члени кадетської партії в українських губерніях, як правило, активно працювали в цих закладах і доклали багато зусиль до відродження української національної культури, до поширення серед українського населення знань з історії рідного краю, мови і літератури. До “Просвіти” в місті Києві, яка була заснована у 1906 р. Б. Грінченком входив і І. В. Лучицький.

“Просвіти” – єдиний, за висловом Лесі Українки, “ясний пункт на темному тлі українського життя” – ставали своєрідними центрами, зусиллями яких активізувалося національне життя українців [3, с. 197].

Крім роботи в “Просвіті” Іван Васильович брав активну участь у діяльності Київського товариства сприянню початковій освіті, комітеті по спорудженню пам'ятника Т. Г. Шевченко, піклувався про будівництво “Народного дому”, де громадяни могли б вивчати українську мову, історію і літературу рідного краю, був одним з найактивніших членів українського політичного клубу, заснованого в Києві у грудні 1905 р. для широкої пропаганди національних ідей. Видання книг українською мовою, читання лекцій з історії та культури України, поповнення фондів бібліотек українською мовою – все це було справою І. В. Лучицького [1, с. 160].

У листопаді 1905 року на загальноросійському з'їзді земських та міських діячів І. В. Лучицький пропонує висловитись на користь скасування всіх обмежень української (на той час малоросійської) мови: “Скасування це має бути здійснено негайно, інакше без нього неможливо буде навіть вести передвиборчу агітацію серед малоросійського населення...” [2].

А вже 1907 року Івана Васильовича було обрано депутатом до III Державної думи від Києва. Професора Лучицького “засипали” листами студенти з різних міст України, патріотично налаштована інтелігенція з вимогами виступити в Державній думі за українізацію народної освіти в Україні та відстояти інтереси української школи.

Так, 12 лютого 1908 року надійшов лист від Українського товариства “Просвіта” у Миколаєві до Лучицького як до Члена Державної думи – представника довічного культурного осередку всієї України з вимогою подати клопотання за націоналізацію школи. Адже миколаївська “Просвіта” велику увагу приділяла лекційній пропаганді на такі теми, як: “Хто ми і чого нам треба”, “Індивідуальні риси української культури”, “Україна” та ін. Зусиллями просвітян закладалися недільні школи, створювалися самодіяльні хори. Але головним завданням “Просвіт” було українізація шкіл, судів та інших установ. Тому, у цьому

ж листі представники товариства виклали свої пропозиції, щодо українізації, а саме:

1. “Щоб по всіх українських початкових школах, від Холмщини аж до Таврії, від Поділля до Кубанщини, викладовою мовою була рідна – Українська.

2. Щоб для цього зараз же було заведено обов'язкові курси українознавства по учительських і духовних семінаріях, по жіночих і чоловічих гімназіях, і університетах, що існують на території України.

3. Домагатись викладання проповідей по наших селянських та городських церквах на українській мові.

4. Щоб усе це було найшвидше і дійсно заведено у нас скрізь, а не так, як зараз завели по духовних школах на Подолії” [6, с. 1].

Також представники товариства “Просвіта” зауважували: “Вимагаючи все це, майте на увазі, що це бажання усього народу нашого, що здобувши для свого народу освіту на рідній мові, Ви допомагаєте йому стати поруч з усіма культурними народами, допоможете нам вийти на просторий шлях просвіти і скинути з себе те ганебне становище у якому ми зараз животіємо, розвіяти ту страшну темряву, якою навмисне обгортали нас стільки років” [6, с. 2].

У 1908 році надходить лист до Лучицького і від студентської української громади у Харкові. Члени громади у листі повідомляли про те, що шкільна комісія Державної Думи дозволила полякам, німцям, латишам, естонцям, вірменам, грузинам і татарам відкривати народні школи з викладанням рідною мовою і здивовані тим, що до цих національностей не увійшла українська. Цитуючи вислови видатних педагогів того часу, а саме В. І. Водовозова, П. П. Чубинського, М. П. Драгоманова, В. Б. Антоновича, К. Д. Ушинського про загальний педагогічний закон, що тільки тоді може поширюватись просвіта серед народу, коли цей народ буде мати свої рідні школи з його власною мовою. Цим саме закликали Лучицького втілити цей педагогічний закон в дійсність на засіданні III Державної думи [7, с. 1 – 2].

Саме тому на засіданнях у Державній думі І. В. Лучицький активно виступав та відстоював питання про створення українських шкіл і судів. Справа в тім, як зазначав І. В. Лучицький, що питання відносно місцевих мов знаходиться у досить тісному зв'язку із самою постановкою справи про місцеві суди. Так, на одному виступі у Державній думі від 4 грудня 1909 року І. Лучицький говорив: “Я повинен сказати, що я вийшов захищати лише одне: всі простори півдня Росії є одна певна національність, це – національність малоросійська і щоб нам не говорили, я буду говорити, що ця національність повністю незалежна від великоросійської, ця національність мала свій суд, вона мала свій суд на своїй мові. Вона є «русская», але не «русская», вона мала свій суд, вона мала свою організацію і ця організація була закріплена тими договорами, які були заключні між приєднаною Малоросією і Росією. Цей суд

продовжувався в якості волосного суду в 30-ті рр., коли він був введений, він продовжує і тепер” [5, с. 2 – 5].

Також він виступав і за українізацію шкіл та судів й патріотично відстоював права всього українського народу, тому на цьому ж засіданні він говорив: “ ... і тепер ви хочете змусити малоросійський народ говорити на мові, на якій він не розмовляв ... в той самий час, коли ви заперечуєте право за національністю розмовляти на своїй мові, і користуватися судом, як своїм судом, а не чужим, ви в той же час забуваєте, що поряд існує частина населення, яка всім цим користується. Якщо ви дійсно бажаєте єдності, а не штучної єдності, якщо ви бажаєте створити справжню Росію, а не Росію насилля і безладу, тоді ви повинні бути обмежені, вони повинні бути визнані рівноправними і суд також, як і школа, повинен проводитися на мові такого народу, який для цього має історичне право. ... Я не знаю іншого народу, який би мав більше на це прав, чим малороси” [4, с. 4].

І на завершення свого виступу у III Державній думі Лучицький зазначив: “... ми чули про теорію, так званої єдності держав, і у зв’язку з цією теорією ми чули про теорію єдності мови”.

Таким чином, після усіх виступів на засіданнях Івана Васильовича Лучицького, Державна дума не розв’язала питання користування українською мовою, але обговорення законопроекту про неї в школі мало агітаційне значення і знайшло широкий розголос у пресі.

Саме гурток українських депутатів III Думи вніс законопроект про впровадження української мови в народних школах. Українські думці підняли питання про не переслідування української преси та задоволення потреб українського шкільництва. Також, III Дума схвалила так званий Холмський проект, який передбачав виділення Холмщини і Підляшшя, де переважало українське населення, в окрему українську (малоросійську) губернію, проти чого виступили поляки і соціалісти.

Але слід зауважити, що значних успіхів в питаннях українізації в III Державній думі досягнуто не було. І все ж, незважаючи ні на що, педагогічна наука пам’ятає постать І. В. Лучицького, не лише як видатного педагога, викладача та професора Київського університету св. Володимира і Петербурга, а й громадсько-політичного та просвітницького діяча, який патріотично був налаштований на розвиток української мови серед усього населення. Його громадсько-політична діяльність була незмінно спрямована на утвердження демократії та підвищення культури народу. Тому, нове звернення до праць вченого дозволяє розширити наше уявлення про нього.

Література:

1. Логунова Н. А. Наукова та громадсько-політична діяльність І. В. Лучицького : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06 / Н. А. Логунова. – Київ, 2006. – 205 с. **2. Новікова О.** Втрачений світ / О. Новікова // Дзеркало тижня. – 2005. – № 30. – 38 с. **3. Політична історія України.**

XX ст. : у 6 т. / редкол. : І. Ф. Курас (голова). – К. : Генеза, 2002 – 2003. – Т. 1. На зламі століть (кінець XIX – 1917 р.). – К., 2002. – 424 с. (Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (ІР НБУВ). Ф. 66 – Лучицький Іван Васильович). **4. Спр. 255.** О постановке и обсуждении вопроса в Государственной думе по украинизации школ. – 1909 р. – 6 арк. **5. Спр. 254.** Стенограмма Выступления в заседании Государственной думы по вопросу об устройстве украинских школ и судов. – 4 декабря 1909 г. – 5 арк. **6. Спр. 258.** Протест проти законопроекту Шкільної Комісії Державної думи та вимога відстояти інтереси української школи. – 1908 р. – 2 арк. **7. Спр. 259.** Прохання негайно виступити в Державній Думі з вимогою українізації народної освіти на Україні. – 1908 р. – 2 арк.

Матрос О. О. І. В. Лучицький у змаганнях за українську мову.

У статті висвітлено просвітницьку та громадсько-політичну діяльність І. В. Лучицького, як члена Конституційно-демократичної партії, який на початку XX століття виступив на захист української мови, прав та свобод українського народу та активно вів курс на утвердження демократії та підвищення культури народу.

Ключові слова: громадський діяч, конституційно-демократична партія, III Державна дума, просвітницька діяльність.

Матрос О. О. І. В. Лучицький в змаганнях за український язык.

В статті вивчено просвітницьку та громадсько-політичну діяльність І. В. Лучицького, як члена Конституційно-демократичної партії, який в початку XX століття виступив на захист української мови, прав та свобод українського народу, та активно вів курс на утвердження демократії та підвищення культури народу.

Ключевые слова: общественный деятель, Конституційно-демократична партія, III Государственная дума, просвітницька діяльність.

Matros O. O. I. Luchitsky in competitions for Ukrainian.

In the article elucidative and public-political activity is reflected Luchitsky, as the Constitution Democratic party man, which at the beginning XX of century came forward on defence of Ukrainian, rights and freedoms of the Ukrainian people and actively conducted a course on claim of democracy and increase of culture of people.

Key words: public man, Constitution Democratic party, III State thought, elucidative activity.

УДК 37.035.091.4: 364.682.42-11-053.6"192"

Э. Меттини

**СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ В ВОСПИТАНИИ ДВАДЦАТЫХ
ГОДОВ ПРОШЛОГО ВЕКА: ОПЫТ А. С. МАКАРЕНКО
В БОРЬБЕ С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ**

Всегда на воспитание и педагогику влиял более широкий социальный институт: общество. Это не значит, что и воспитание и педагогика являлись результатом общественного развития или напросто окончательной продукцией определенного процесса. Они не служили только “хранителем” социальных ценностей какого-то общества, как в свое время высказался Эмиль Дюркгейм, но, одновременно работали над моделями интеграции и дальнейшего развития подрастающего поколения в кризисных ситуациях. Под ними, конечно, мы подразумеваем те переломные моменты истории, когда воспитание и педагогика на себя взяли ответственность за подрастающее поколение, наводя мосты между прошлым и настоящим (более научно в синхроническом и диахроническом разрезе). Целью настоящей статьи является показать, как воспитание и педагогика выполняли социальный заказ в соответствии с требованиями, предъявленными обществом в разные исторические периоды, фокусируя наше внимание особенно на двадцатых и тридцатых годах прошлого века. Если смотреть на факты с исторической точки зрения, в России уже до распада империи можно было видеть, как в социальном устройстве были необходимы коренные изменения либерального толка, для того, чтобы страна могла достичь уровня развития других европейских держав. Взрыв, вызванный двухлетней революцией 1905 – 1907 гг., нарушил равновесие самодержавия и поставил на повестку дня реформы во всех сферах социальной жизни, в т. ч. в сфере народного просвещения. Российская империя катастрофически уступала другим странам образованностью населения, и такое состояние возмущало представителей политических партий. Но бездействие Государственной думы, с одной стороны, и реакционно настроенное правительство, с другой, сводили к нулю любую попытку ввести нужные реформы в образовательную систему России. Последней инициативой в данном направлении является проект реформирования, предложенный министром народного просвещения П. Н. Игнатьевым, который был отвергнут.

Историческое значение таких попыток, особенно относительно доступа более широкой части населения к общеобразовательному обучению, несомненно, и его продолжение можно увидеть в первые годы правления страной Коммунистической партией в лице Владимира Ильича Ленина. Сразу после Октябрьской революции и вплоть до 20-х годов, самой большой задачей, стоявшей перед большевиками, была не

столько реконструкция всего государственного устройства, столько переход от школы учебы к школе труда. Такая направленность объективно отвечала перспективным тенденциям мирового педагогического процесса, в котором с начала XX века также шел процесс смены образовательных парадигм и утверждения “школы труда” в качестве прогрессивной.

Советскими идеологами данного процесса являлись П. П. Блонский, Н. К. Крупская и В. И. Ленин. При образовании Государственного ученого совета (ГУС) устанавливались определенные критерии для составления школьных программ общества, строящего социализм. Среди таких критериев, привлекают наше внимание *психолого-педагогический* и *политехнически-трудоустройственный*. Под первым из них подразумеваются те знания и навыки, способствующие развитию познавательного интереса школьников, их активности, а также стимула применения учащимися знаний. А под вторым подразумевается совокупность учебных материалов, знакомивших учащихся с важнейшими социальными принципами и технологическими процессами современного промышленного и сельскохозяйственного производства. Данные материалы должны были стимулировать применение полученных знаний в трудовой деятельности в окружающей среде. Мы выбрали именно их потому, что они больше других соответствовали политическим воззрениям нового руководства России. В своей статье “К вопросу о целях школ” от 1923 г. Крупская [1, с. 144] написала: “цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, и расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения”. Надежда Константиновна подчеркивала, что лишь школа, тесно с окружающей жизнью, с интересами ребенка, открывающая ему различные сферы применения своих сил, создает условия для развития человеческой личности. Потому господствующим принципом ранней образовательной политики Советского Союза можно считать принцип жизненности и современности. Эти ориентиры способствовали распространению в практике советских школ т.н. Дальтон-плана.

Подчеркнем несколько положительных сторон такого образовательного подхода: содействие осмыслению учащимися цели познавательной деятельности, что придавало ее достижению осознанный характер и формировало чувство ответственности за работу; индивидуализация процесса обучения; создание условий для самостоятельной и свободной деятельности школьников и инициативности, развивающих творческий потенциал детей и придававших работе в школе гибкость и динамичность. Такой подход все-таки не смогли тогда считать полностью удовлетворительным в связи с тем, что он отличался лишь своим “освободительным” и “просветительным” характером, и ограничился показанием того, как нельзя обращаться к ребенку в новом обществе для создания нового

человека. В свою очередь, Владимир Ильич, хотя положительно оценивал стремления ГУСа, с другой стороны, в противовесе к этому подходу, твердо настаивал на важной роле политехнического образования в деле воспитания всесторонне развитых людей. В своей речи на III Всероссийском совещании заведующих внешкольными подотделами губоно от 25 февраля 1925 г. [2, 160] В. И. Ленин указывал на то, что школа в социалистическом государстве призвана не наддрессировать покорных и дрессированных рабочих, а поставить воспитание и учение детей, чтобы оно было тесно связано с жизнью. Сознательно усвоенные и глубоко придуманные знания молодежь должна уметь применять на практике. Лишь при этом условии она сможет активно участвовать в хозяйственном возрождении страны на основе современной науки и техники.

В. И. Ленин считал, что политехническое образование должно быть тесно связано с получением подрастающим поколением общеобразовательных знаний и воспитанием коммунистической нравственности. Творчески развивая учение основоположников марксизма о политехнизме, Владимир Ильич конкретизировал его содержание в “Заметках на тезисы Надежды Константиновны – “О политехническом образовании” от ноября 1920 г. [3, с. 228], в которых указывал три главные отрасли политехнического образования: энергетическая, механическая и химическая промышленности. Более подробное определение “политехнического образования” мы нашли в трудах Павла Петровича Блонского: “политехническим образованием называется такое образование, центральный пункт которого – теоретическая и практическая технология. Технология есть наука о способах изменения человеком продуктов природы. Это значит, что политехническая школа, дающая общее производственное образование, т.е. знакомящая подростков с общими приемами производства, является применением в человеческой практике естественнонаучных данных и тем самым “связь естествознания с технологией вполне очевидна” [4, с. 333]. Потому понимание общественных отношений столь же очевидно связано с пониманием способов производства одной эпохи. Вот почему Маркс был вполне прав, утверждая, как несомненную истину, что завоевавший политическую власть рабочий класс непременно введет в школу теоретическую и практическую технологию [4, с. 334]. Приобретение рабочим классом производственных средств, скрывает за этими аспектами немаловажное этическое значение политехнического образования из-за того, что в нем можно найти новый подход к труду и к дисциплине, как сознательным процессам развития человеческой личности.

Вышеуказанные теоретические труды на практике носили экстренный характер, вызванный реальной обстановкой страны, где мировая и гражданская войны и иностранная интервенция истощили экономические и морально-человеческие ресурсы нового государства.

Одним из самых тяжелых последствий распада царской России, безусловно, было явление беспризорности и безнадзорности. Миллионы “бродячих” детей, добывающих средства существования преступным путем, представляли собой опасную угрозу для еще не твердо стоящей на ногах советской республики. Поэтому Советская власть решительно бралась за перевоспитание этих детей, создавая сеть воспитательных учреждений – колоний и коммун для быстрой ликвидации беспризорности.

Более известными из этих учреждений были колония имени Горького и коммуна им. Дзержинского, руководимые выдающимся педагогом и социальным реформатором А. С. Макаренко. В его педагогической деятельности, направленной на решение такого опаснейшего явления, как беспризорность, мы обнаружили в обобщенном виде те теоретические моменты, которые отражались в трудах Н. К. Крупской, В. И. Ленина и П. П. Блонского. Вплетая их в свою воспитательную программу, А. С. Макаренко создал свою авторскую систему воспитания. Можно сказать, что работа А. С. Макаренко в основном шла по трем главным направлениям: 1) психологическое, 2) воспитательное, 3) этически-поведенческое. Отказавшись от педологических приемов своего времени, и прежде всего от таких позитивистских предрассудков, как понятия “дефективность” и “неисправимость” беспризорных детей, Макаренко никогда не ставил под сомнение возможность полной реабилитации ребенка. Будучи педагогом-творцом [5, с. 179], ищущим свой собственный путь к перевоспитанию, он решил “сжечь” биографию своих воспитанников и начинать с ними с чистого листа. Подход Макаренко к человеку, включая и человеческую природу, может быть признан культурно-преобразовательной парадигмой [6, с. 113].

Макаренко комментирует весьма раздраженно односторонность подходов Руссо и Ломброзо, признавая как факт взаимодействие социального и биологического в человеке, очевидное даже с позиций простого здравого смысла. Категория здравого смысла нередко становится у Макаренко арбитром в сложных жизненных коллизиях. Избегая биологической предопределенности, значения инстинкта, влечения, страстей, Макаренко, тем не менее, указывает на недопустимость связывания биологической наследственности только с негативными проявлениями личности. Биологическая предопределенность может быть и положительной (физическая сила, ловкость, сообразительность, изобретательность), однако, именно на этой основе некоторого преобладания над другими может сформироваться антисоциальный уклон. “Именно это обстоятельство – возможность социального выпадения при самых благоприятных биологических условиях – позволяет современной советской педагогике считать главным фактором социальный. Поэтому говорить о значении только дефектов [биологической] конституции – значит именно

сбиваться на старую дорожку теории о прирожденной преступности” [7, с. 10]. Заметим, что психологический и воспитательный подходы идут равным шагом: человек может снова стать личностью при ограничении его несоциальных тенденций – стремлений в развитии. “Коллектив является воспитателем личности” [8, с. 139], поэтому Макаренко считал коллектив самым лучшим местом для процесса перевоспитания.

Находясь в разновозрастном коллективе, и взаимодействуя друг с другом, каждая личность смогла развиваться и “преобразоваться”. В коллективе разновозрастная основа играла важную воспитательную роль: передача информации и опыта шла “горизонтально”, т.е. каждый член коллектива, независимо от своего возраста, мог научить чему-то новому своего товарища. На данной основе работала и система полномочий внутри коллектива: чередование подчинения и командования спланировали людей в единственный воспитывающий корпус.

В этом, мы можем заметить суть макаренковского воспитания: ответственность начинается с доверия и с уважения к человеку, когда все имеют равные права в отношении к общему делу. Более того, с психологической точки зрения, чувство ответственности и ее переживание придают человеку признание и социальное значение, поэтому Макаренко считал, что через ответственность можно воспитывать гражданина и патриота своей Родины. Исходя из ответственности, как доминанты перевоспитания и ресоциализации, Макаренко создал этическую систему, как совокупность и норм и социально приемлемого поведения личности, в основе которой лежит дисциплина, как “клей” межличностных отношений. Не зря он написал, что дисциплина является результатом воспитания, а не его средством [9, с. 140]. Макаренко был убежден, что чем более человек дисциплинирован, тем более он будет свободен, именно потому, что свобода ссылается на правильный выбор личности, на отказ от произвола эгоистичных поступков.

Воспитательная система Макаренко, применяемая на практике, приносила свои плоды и в области обучения, потому, что ответственность и дисциплина служили основой для производительного труда воспитанников. С одной стороны ссылаясь на ленинские установки, что “нельзя себе представить идеала будущего общества без содействия и обучения с производительным трудом молодого поколения” [10, с. 485], и на на Кодекс законов о народном (просвещении) УССР, где указывалось, что трудовой процесс должен быть положен на фундамент воспитания и познания, через создание трудовых коллективов [11, с. 5], А. С. Макаренко творчески переосмыслил основные положения трудовой школы, написав что “русская трудовая школа должна совершенно заново перестроиться... Основанием русской трудовой школы должен сделаться не труд – работа, а труд – забота” [7, с. 11]. Говоря о значении труда в воспитании, А. С. Макаренко указывал на ошибку “этического фетишизма”, когда

многие верили в то, что “соседство такого понятия, как труд, оказывалось достаточным, чтобы уверенным в спасительности многих средств... никакого отношения к труду не имеющих” [9, с. 119]. Решающее значение в этом процессе играл не труд сам по себе, а вовлечение ребят в руководство производством и хозяйством. А. С. Макаренко глубоко осознал эту закономерность еще в Колонии им. Горького. По этому поводу он писал: “Мы заметили, что рассматриваемый уединенно трудовой процесс быстро и легко делается автономным механическим действием, не включенным в общий поток психологической жизни, чем-то подобным ходьбе или дыханию. Он отражается на психике только травматически, но не конструктивно, и поэтому его участие в образовании новых общественных мотиваций совершенно ничтожно” [9, с. 454].

А. С. Макаренко был убежден, что труд всегда был основанием для человеческой жизни, для создания благополучия человеческой жизни и культуры. Поэтому труд должен быть и основанием воспитательной работы. По мнению А. С. Макаренко, в труде происходит “подготовка гражданина” [12, с. 205], потому, что с раннего детства надо дать ребенку пережить опыт трудовой заботы и в ней выковать свой характер, свое отношение к миру и к людям. Помимо этого, нельзя не учитывать, что разумная организация производительного труда является важнейшим средством нравственного становления личности. В труде происходит становление системы отношений личности с другими людьми и с обществом. Это и есть “нравственная подготовка” [12, с. 206]. Как мы написали в одной нашей статье, под производительным трудом мы подразумеваем “труд, производящий не столько материальные ценности, сколько этические – моральные ценности” [13, с. 98], потому, что в мировоззрении А. С. Макаренко труд является и важным средством самоопределения личности, формы проявления личности и таланта. Поэтому мы хотим подчеркнуть, что в области производства, А. С. Макаренко пользовался системой чередования ролей для того, чтобы дети смогли получить как можно больше знаний и профессиональных навыков. Это позволяло избегать того, что Владимир Ильич Ленин звал “ранней узкой специализацией”. А. С. Макаренко неоднократно писал о том, что воспитанник – выпускник должен получить хороший букет компетенций, которые смогут способствовать его трудоустройству [9, с. 346]. По нашему мнению, в этом состоит отличие политехнического обучения у Макаренко, что делало его не похожим на украинский и русский вариант народного просвещения.

Таким образом, Макаренко создал уникам, который не знал себе подобных. Если в колонии имени Горького производство еще носило “экстренный” характер и служило средством существования колонистов, то в Коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, еще точнее определилось распределение рабочего процесса с соответствующим повышением квалификации и обучением тех специалистов, которые были необходимы

для страны, переживающей индустриализацию. В заключение нашей статьи мы можем утверждать, что выдающийся педагог и социальный реформатор А. С. Макаренко успешно выполнял социальный заказ своего времени, и творчески решал задачи педагогики и воспитания того времени, выстроив воспитательную систему, которая и сегодня является актуальной в своих основных чертах.

Литература:

1. Крупская Н. К. К вопросу о целях школы / Н. К. Крупская // Полное собрание сочинений : в 10 т. – М. : Изд-во АПН, 1957 – 1962. – Т. 2. – С. 144. **2. Ленин В. И.** Речь на III Всероссийском совещании заведующих внешкольными подотделами губоно / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений : в 55 т. – М. : Издательство политической литературы, 1965 – 1975. – Т. 40. – С. 160 (Далее – Полное собрание сочинений в 55 т.). **3. Ленин В. И.** Заметки на тезисы Надежды Константиновны “О политехническом образовании” / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений : в 55 т. – Т. 41. – С. 228. **4. Блонский П. П.** Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : Издательство АПН, 1961. – 333 с. **5. Вариативность** в деятельности классного руководителя в фокусе социокультурных форм. Оптимизация дополнительного образования детей : коллективная монография / под ред. В. П. Голованова и Б. В. Куприянова. – Москва – Кострома : КОИРО, 2010 – 2011. – 179 с. **6. Кораблева Т. Ф.** Горьковская призма мирозерцания А. С. Макаренко / Т. Ф. Кораблева // Альтернативы. – 2000. – № 4, апрель. – С. 15. – Режим доступа : <http://www.alternativy.ru>. **7. Макаренко А. С.** Полное собрание сочинений : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1. (Далее – Макаренко А. С. ПСС). **8. Макаренко А. С.** ПСС. – Т. 1. – 368 с. **9. Макаренко А. С.** ПСС. – Т. 4. – 400 с. **10. Ленин В. И.** Полное собрание сочинений : в 55 т. – Т. 2. – С. 485. **11. Кодекс** законов о народном просвещении УССР. – Харьков : Изд-во Наркомпроса УССР, 1922. – С. 5. **12. Гриценко Л. И.** А. С. Макаренко : Педагогика трудного детства / Л. И. Гриценко. – Волгоград, 2003 – С. 229. **13. Меттини Э.** Педагогические идеи А. С. Макаренко и западноевропейская научная мысль / Э. Меттини // Макаренко : Альманах. – М., 2008. – № 1. – С. 97 – 101.

Меттіні Е. Соціальне замовлення у вихованні двадцятих років минулого століття: досвід А. С. Макаренка у боротьбі з безпритульністю.

У статті розглянуто, як у найтяжчих матеріальних і моральних умовах двадцятих років минулого століття педагог і вихователь О. С. Макаренко творчо й успішно забезпечував освіту та професійну підготовку тисячам безпритульних дітей. Виконуючи соціальне замовлення радянської влади на перевиховання безпритульних і

політехнічну підготовку спеціалістів, О. С. Макаренко гарантував ресоціалізацію безпритульних дітей, яких офіційна наука того часу вважала дефективними. Система трудового навчання, яка забезпечувала вирішення завдання морального і громадського виховання є актуальною і сьогодні для вирішення проблем сучасного суспільства, пов'язаних з глобалізацією світу.

Ключові слова: соціальне замовлення, колектив, політехнічна освіта, психолого-педагогічний критерій, політехнічно-трудова критерій, перевиховання, педагогічна система.

Меттини Э. Социальный заказ в воспитании двадцатых годов прошлого века: опыт А. С. Макаренко в борьбе с беспризорностью.

Настоящая статья ставит перед собой цель показать, как в тяжелейших материальных и моральных условиях двадцатых годов прошлого века, педагог и воспитатель А. С. Макаренко творчески и успешно обеспечивал образование и профессиональную подготовку тысячам беспризорных детей. Выполняя социальный заказ советской власти на перевоспитание беспризорников и политехническую подготовку специалистов, А. С. Макаренко гарантировал ресоциализацию беспризорных детей, которых официальная наука того времени считала дефективными. Система трудового обучения, обеспечивающая решение задач нравственного и гражданского воспитания является актуальной и сегодня для решений проблем современного общества, связанных с глобализацией мира.

Ключевые слова: социальный заказ, коллектив, политехническое образование, психолого-педагогический критерий, политехническо-трудова критерій, перевоспитание, педагогическая система

Mettini E. Social mission in the Educational politics in the 20s of the 19th century: the experience of A.S.Makarenko in his battle against homeless childhood.

Our article sets itself as a goal to demonstrate how in the hardest material and moral conditions of the 19 century's pedagogue and educator Anton Semenovitch Makarenko successfully gave the education and the professional learning to hundreds of thousands homeless children. Thus he achieved the social mission of the Soviet government of these times and guaranteed the resocialization of such children as homeless, whom official science of this time considered handicapped. Currency of our research lies in the fact that we think that Anton Makarenko's pedagogical system is and nowadays acceptable for the solution of the problem related to the globalization of the worldwide community.

Key words: social mission, community, polytechnic education, psychological and pedagogical criterion, polytechnic-labou criterion, re- education, pedagogical system.

УДК [378.147.091.33-027.22:51](477)''19''

О. С. Москальова

**РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ ст.)**

Орієнтація України на входження до європейського освітнього простору, приєднання до Болонського процесу вимагає нових стратегічних рішень щодо підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних на європейському ринку праці. Головним завданням сучасної вищої освіти в контексті євроінтеграції є досягнення більш високих якісних характеристик навчального процесу шляхом запровадження методів навчання, що сприятимуть формуванню у студентів інтересу до знань, потреби в навчанні, постійному самовдосконаленні, усвідомленні необхідності безперервної освіти протягом усього життя.

Сучасна вища школа перебуває в тісному зв'язку з національними традиціями, історією педагогічної думки України, тому вирішення її сьогоденних проблем пов'язане із систематичним науковим вивченням накопиченого досвіду, оскільки врахування досягнень і помилок у ретроспективному огляді дають змогу вдосконалити шляхи побудови гармонійної системи вищої освіти в незалежній Україні.

Системний аналіз змісту наукової літератури з питань пошуку нових шляхів якісної освіти переконав, що в сучасних вищих навчальних закладах велика увага приділяється організації самостійної роботи студентів. Однак, дієвим резервом у пошуках шляхів удосконалення цієї роботи є ефективний досвід минулого.

Вивчення та узагальнення історико-педагогічної спадщини з питання організації самостійної роботи майбутніх учителів математики надасть змогу для розуміння закономірностей, змісту та напрямів подальшого вдосконалення підготовки вчителів.

Питання самостійної роботи розглядалися багатьма відомими вченими. Слід зазначити, що перші спроби вирішення питання самостійного оволодіння знаннями відображено у працях, Я. Коменського, А. Макаренка, Ж.-Ж. Руссо, Сократа, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Шляхи підвищення ефективності навчального процесу ВНЗ через організацію самостійної роботи студентів вивчали О. Дубасенюк, В. Гапонов, І. Зимня, В. Козаков, В. Лозова, М. Лубенець, М. Ляховицький, Т. Тихонов та ін.

Метою статті є вивчення та аналіз змісту та форм самостійної роботи студентів в системі математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття “самостійна робота студентів”. У колективній праці “Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения” (1993 р.) науковці А. Алексюк, О. Аюрзанайн, П. Підкасистий, В. Козаков визначають самостійну роботу як “будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в спеціально відведений для цього час” [1, с. 6 – 7].

У педагогічному словнику С. У. Гончаренко (1997 р.) самостійна робота трактується як “самостійна навчальна робота студентів – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час навчальних занять або у позанавчальний час за завданням викладача, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від студентів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань” [2, с. 297]. Учений підкреслює, що ефективність самостійної роботи значною мірою залежить від якості керівництва нею з боку викладача, котрий, опрацювуючи систему завдань і чітко визначаючи мету кожного, інструктує студентів перед виконанням завдання, спостерігає за ходом самостійної роботи, а також своєчасно надає допомогу студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок, підводить підсумки, аналізує і оцінює результати кожної роботи.

У навчальному посібнику “Лекції з педагогіки вищої школи” (2006 р.) самостійна робота визначена як “робота студентів, що планується, виконується згідно завдань викладача і під його керівництвом, але без його безпосередньої участі” [5, с. 228].

Відомий науковець досліджуваного періоду В. Козаков сформулював мету самостійної роботи, що полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі, розвитку їхніх математичних навичок та вмінь, допомозі тим, які мають недостатню підготовку з математичних дисциплін. Отже, більшість завдань для самостійного виконання добираються посилення практичної спрямованості математичної освіти майбутніх учителів [3, с. 80].

Самостійна робота виступає потужним засобом педагогічного управління пізнавальною діяльністю студента у процесі самоорганізації. Вона реалізує наступні функції у навчально-виховному процесі: забезпечує повне засвоєння знань, формування професійних та загальноосвітніх навичок під час навчання; виступає головним засобом перетворення теоретичних знань у переконання; сприяє розвитку пізнавальних і творчих знань, самостійності мислення, потребі у саморозвитку студента [5, с. 229].

Досліджуючи функції самостійної роботи, П. І. Підкасистий дійшов висновку, що вона виступає “в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в

навчальному процесі” [7, с. 9].

Зміст самостійної роботи включає в собі не тільки виконання студентами домашніх завдань, а й різні види їх навчально-пізнавальної діяльності під час аудиторних занять. Залежно від місця проведення можна виділити наступні види самостійної роботи студентів: аудиторна самостійна робота (здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях); позааудиторна самостійна робота студентів (підготовка до занять, написання рефератів, виконання курсових і дипломних робіт тощо) [3, с. 85].

Розглянемо динаміку видів та форм самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України упродовж другої половини ХХ ст.

Самостійній роботі студентів математичних факультетів упродовж 50 – 60-х рр. ХХ ст. приділялась не значна увага. Про це свідчить відсутність самостійної діяльності студентів у навчальних планах і програмах фізико-математичних факультетів означеного часу.

Аналіз навчальних планів та звітів вищих педагогічних навчальних закладів України досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що у 50 – 60 рр. ХХ ст. у практиці педагогічної вищої школи спостерігалася тенденція до правильної організації самостійної роботи студентів під час практичних занять. У зв'язку з цим особлива увага приділялася методиці організації процесу навчання студентів. Так, організація самостійної роботи студентів фізико-математичного факультету передбачала попереднє з'ясування рівня знань і підготовки студентів до вивчення математики. З цією метою на перших практичних заняттях у всіх групах проводилась контрольна робота. Це давало можливість викладачам виявити студентів з низьким рівнем підготовки і правильно організувати їхню самостійну діяльність. Для студентів, які не справлялися з контрольною роботою або отримували низькі оцінки, один-два рази на тиждень проводилися консультації. Крім того на самостійну роботу студенти отримували індивідуальні додаткові завдання, виконання яких передбачало опрацювання літератури з теми, аналіз окремих явищ, узагальнення матеріалу тощо. У подальшому практичні заняття в методичному плані організовувалися так, щоб вони стимулювали самостійність розумової діяльності студентів. Головне, що було в цих методах, – це включення студентів у самостійну діяльність, яка дозволяла не лише сприяти формуванню пізнавальної активності особистості студента, а й стимулювала виникнення стійкого інтересу до навчання [6, с. 88].

Наведемо приклади форм організації самостійної роботи студентів, які використовували викладачі вищих педагогічних навчальних закладів України у досліджуваній період: академічну групу розділяли на 2 – 3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1 – 2

тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж у свою чергу проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися і обговорювалися у присутності усіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи задавали питання один одному; за кожне питання і відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо і кожна підгрупа в цілому [6, с. 89]. Таким чином, зазначений метод вимагав від студентів здійснення пошукових дій, а також самостійного вирішення творчих завдань, що сприяло формуванню найвищого рівня розумової самостійності студентів.

Крім зазначеної форми у вищих педагогічних навчальних закладах України досліджуваного періоду, з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, практикувався метод опитування одних студентів іншими. Кожен студент повинен був заздалегідь добре підготуватися, щоб задати конкретне питання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити [6, с. 90].

Слід також зазначити, що однією із ефективних форм організації самостійної роботи студентів були лабораторні заняття. У 70 – 80 рр. ХХ ст. спостерігалась зміна методики проведення лабораторних занять. Вважалося, що лабораторні заняття, які до цього проводилися за традиційною схемою, коли докладно викладались теорія дослідження, метод виміру, давався алгоритм проведення дослідження, на робочих місцях виставлялося усе необхідне обладнання, спрямовують самостійність студентів лише на виконання окремих дій. Розумова діяльність студентів у процесі виконання таких робіт знаходилась на низькому рівні самостійності. А на початку 80-х років ХХ століття лабораторні роботи організовувалися так, щоб мислення студентів у процесі навчальної діяльності поступово переходило з нижчого рівня до найвищого.

Одним із важливих етапів розвитку самостійної роботи студентів стає реформа вищої педагогічної школи та прийняття у 1987 р. нових навчальних планів та програм. До навчальних планів була включена самостійна робота студентів. Першорядним завданням вищої школи було проголошено здійснення рішучого повороту від масового, валового навчання до індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, з опертям на їх самостійну працю, активні форми і методи навчання: семінарські та практичні заняття, дискусії, моделювання практичних ситуацій. Обсяг лекційних занять було зменшено на 12 % на користь практичних занять та самостійної роботи студентів. Шляхом об'єднання на 4 % скорочено кількість навчальних дисциплін і на 1,5 % – іспитів і заліків [8, с. 24].

У цей період особлива увага приділялась індивідуальній

самостійній роботі студентів. Так наприклад самостійну роботу студентів з курсу лінійної алгебри на спеціальності “Фізика та математика” було організовано у такий спосіб. За навчальним планом у цьому курсі вивчались теми “Матриці та визначники”, “Системи лінійних рівнянь”, “Векторні простори та лінійні оператори”. З кожної теми студенти виконували індивідуальну самостійну роботу, кожна з яких містила 10 практичних завдань. Викладачами кафедр математичних дисциплін було розроблено навчально-методичні посібники для самостійної роботи студентів з основних профільних дисциплін. Вони містили перелік знань, умінь та навичок, які мають бути сформовані при вивченні кожного конкретного розділу, необхідний теоретичний матеріал (який можна частково або повністю винести на самостійне опрацювання), достатню кількість варіантів завдань для індивідуальної роботи студентів, питання для контролю та самоконтролю.

Рушійні зміни у організації самостійної роботи студентів відбулись у 1993 році, коли Міністерство освіти України затвердило Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти. Принциповим моментом цього положення є те, що вперше у вітчизняній практиці на рівні нормативного документу передбачено відведення на самостійну роботу студентів від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального плану. Згідно з цим Положенням, самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Зміст самостійної роботи студентів над конкретною дисципліною визначався робочою навчальною програмою дисципліни [4, с. 59].

Навчальний матеріал дисципліни, передбачений навчальною програмою для засвоєння студентами у процесі самостійної роботи, виносився на підсумковий контроль разом із навчальним матеріалом, який відпрацьовувався під час проведення навчальних занять.

Мета контролю самостійної роботи студентів полягала у допомозі студенту вірно засвоїти теоретичний матеріал та набути навичок розв’язання завдань з математичних дисциплін.

Контроль самостійної роботи студентів досліджуваного періоду включав: відповідь на контрольні або тестові питання; перевірку конспекту; перевірку рефератів; перевірку розв’язаних задач; перевірку розрахунків; перевірку виконаних графічних вправ і завдань; перевірку виконаних індивідуальних завдань [4, с. 30].

Перелічені організаційні заходи стимулювали систематичну самостійну роботу студентів, сприяли набуттю глибоких знань з математики та поліпшували якість підготовки майбутніх вчителів математики [4, с. 34].

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що самостійна робота студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України у другій половині ХХ ст. являла собою комплекс різноманітної навчальної та позанавчальної

діяльності, яка була спрямована на поглиблене вивчення математики, розвиток здібностей до заняття науковою діяльністю, вміння користуватись науковою літературою, раціонально планувати самостійну роботу, здійснювати самоконтроль під час вивчення програмного матеріалу з математики.

Література:

1. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения / А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Подкасистый, В. Козаков. – К. : ИСДО, 1993. – С. 6 – 7. 2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **3. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студентов / В. Козаков. – К. : 1988. – 280 с. **4. Корольский В. В.** Самостоятельная работа студентов при изучении математических дисциплин : сб. науч. трудов / В. В. Корольский. – Кривой Рог, 2002. – 170 с. **5. Лозова В. І.** Лекції з педагогіки вищої школи / В. Лозова. – Харків, 2006. – 496 с. **6. Марко В. Ф.** Методика проведения практических занятий по математике / В. Ф. Марко, С. А. Дубецкий, Л. И. Кучминская // Проблемы высшей школы. – 1975. – № 20. – С. 88 – 91. **7. Підкасистый П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. Підкасистый. – М., 1980. – 280 с. **8. ЦДВАО** України. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 20 (Зведені Звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах, профтехучилищах, школах на 1989/90 н. р.). – 29 арк.

Москальова О. С. Роль самостійної роботи в підготовці майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.).

Статтю присвячено обґрунтуванню ролі самостійної роботи студентів у системі підготовці майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст. Автором визначено значення, мету, методи, форми та зміст самостійної роботи студентів досліджуваного періоду.

Ключові слова: самостійна робота, мета, форми, зміст самостійної роботи, математична освіта, майбутній учитель.

Москалева Е. С. Роль самостоятельной работы в подготовке будущих учителей математики в высших педагогических учебных заведениях Украины (вторая половина ХХ ст.).

Статья посвящена обоснованию роли самостоятельной работы студентов в системе подготовки будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях Украины во второй половине ХХ ст. Автор определил значение, цель, методы, формы и содержание самостоятельной работы студентов исследуемого периода.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цель, формы,

содержание самостоятельной работы, математическое образование, будущий учитель.

Moskalyva L. Role of independent work in preparation of the future mathematics teachers in the higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half XX item).

Article is devoted a substantiation of a role of independent work of students in system of preparation of the future teachers in the higher pedagogical educational institutions of Ukraine in second half XX item. The author has defined value, the purpose, methods, forms and contents of independent work of students of the investigated period.

Key words: independent work, the purpose, forms, the maintenance of independent work, mathematical formation, the future teacher.

УДК 371(09)

О. В. Невмержицька

**АКСІОЛОГІЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
В АКСІОЦЕНТРИЗМІ ТА ПАЙДОЦЕНТРИЗМІ**

Виховання особистості – це складний процес введення її у світ вартостей. Відповіді на питання: “Як жити?”, “Що добре?”, “Що погано?” – нерозривно пов’язані з проблематикою вартостей. Для педагога-вихователя актуальними насамперед постають питання природи цінностей, а також їхнього трактування (абсолютного чи релятивного). Відштовхуючись від цих аспектів, процес виховання буде мати свої особливості, а введення особистості у світ цінностей йтиме різними шляхами.

Питання природи цінностей турбує людей з давніх давен. Ще стародавні греки намагалися дати відповідь на нього. Але й до сьогодні філософи не можуть однозначно охарактеризувати природу вартостей. Сократ і Платон, Аристотель і стоїки, св. Августин і Тома Аквінський, Ляйбніц, Кант, Brentano, Гуссерль, Шелер та багато інших, хоча й виходили з різних теоретичних передумов, дотримувалися точки зору морального об’єктивізму. Водночас Протагор і Горгій, Спіноза, Гоббс, Юм, Ніцше, Конт та інші були прихильниками релятивізму. Зупинимось детальніше на характеристиці цих концепцій.

Об’єктивістська концепція бере початок від Аристотеля і Платона. Її прихильники визнають існування цінностей незалежно від того, як люди їх оцінюють. Вартості мають характер абсолютний і автономний. Вони є незмінними і добром самим у собі. Інакше кажучи, об’єктивізм стоїть на позиції, що цінності є первинними даними, їх не можна звести до інших вимірів дійсності, а сприймати їх можна лише інтуїтивно.

Стосовно автономно існуючих вартостей, людина може керуватися ними у житті, опредметнювати їх, або ж не приймати.

Релятивістська концепція виводиться від софістів, зокрема Протагора, який вважав людину мірою всіх речей. За цією концепцією сутність вартостей визначається людиною та її суб'єктивними відчуттями. Нема вартостей самих у собі. Вони з'являються як результат суб'єктивного пізнання і залежать від того, хто їх пізнає. Відповідно, вартості є витвором певного часу, середовища чи культури тощо. Прочитання вартостей залежить від часу, місця, а також від того, хто їх приймає та керується ними у житті. Оскільки вартості є суб'єктивним явищем свідомості людини, існувати поза нею вони не можуть.

Відповідно до об'єктивістської та суб'єктивістської концепцій, існують різні напрями філософії виховання: аксіоцентризм (елітаризм) і пайдоцентризм (егалітаризм). Детальний аналіз цих філософій дає польський педагог Я. Зубелевич [4]. Він розглядає їх з точки зору антропологічних засад, що лежать в їхній основі, декларованих цілей та засобів їх досягнення, генези й очікуваних результатів. Глибоко характеризує аксіоцентризм та пайдоцентризм також С. Констаньчак [2 – 3]. Вітчизняні педагогіка та філософія освіти дещо по-іншому підходять до трактування тих основ, на яких базується освіта. Тому вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на характеристиці філософії виховання, яка традиційна для західної педагогіки, а також на особливостях трактування нею процесу формування цінностей особистості, що й буде метою нашої статті.

Аксіоцентризм визнає об'єктивістський статус вартостей, пов'язаний з доробком Фоми Аквінського, Й. Гербарта, С. Гессена та ін. Аксіоцентризм тотожний з консервативним чи традиційним вихованням. В основі пайдоцентризму – філософія Ж.-Ж. Руссо, яку розвивали Д. Дьюї, К. Роджерс, Т. Гордон та ін. Пайдоцентризм базується на релятивізмі.

Кожен з цих напрямів філософії виховання має діаметрально протилежний погляд на природу людини, мету її формування, форми, засоби і методи виховання. Охарактеризуємо їх, звернувшись до праці польського педагога Яна Зубелевича “Філософія виховання: аксіоцентризм і пайдоцентризм” [4].

Пайдоцентризм вважає, що людина є доброю від природи, але суспільство може її зіпсувати. Тому у вихованні важливо усунути деструктивні зовнішні впливи та скерувати вихованця до самого себе. Мета виховання у пайдоцентризмі – це розвиток усіх сил і можливостей людини, які є вродженими. При цьому треба прагнути до уникнення будь-яких покарань, постійно підтримувати вихованця, ставитися з розумінням до усіх його вчинків. Якщо ж у нього виникають певні проблеми, то причину потрібно шукати насамперед у поганому педагогові, методах чи програмі навчання.

Усе життя людини повинно бути визволенням з традиції, творчою і радісною пригодою, яка дає можливість уникати будь-яких обмежень, водночас забезпечуючи всебічний розвиток особистості. Для цього необхідно створити такі умови зовнішнього середовища, щоб у ньому могла знайти себе кожна людина. Важливо максимально уникати строгої дисципліни, а надати особистості різні можливості для проведення часу в освітній установі та поза її межами.

Оскільки у пайдоцентризмі дитинство вважається цінним саме собою, то почуття дорослості не є важливим. Діти не прагнуть бути дорослими. Їх задовольняє становище дітей, які можуть багато часу проводити в іграх та забавах.

Пайдоцентризм формально визнає примат навчання над вихованням, що проявляється в обмеженні виховної функції освітніх закладів і нерозривно пов'язується з обмеженням вимог до учнів чи студентів. Прихильники цього напряму наполягають на зменшенні кількості навчальних предметів, є противниками запровадження дидактичних інновацій, шкільної селекції і часто намагаються усувати з шкільної практики оцінювання [3, с. 215 – 216].

Пайдоцентризм відкидає такі засоби виховання, як строга дисципліна, екзамени, незадовільні оцінки тощо. Пропонує максимально зіндивідуалізовані засоби, такі, як експресія та винахідливість вихованців у тому, ким вони хочуть бути і чим хочуть займатися, зосередження навчання і виховання навколо відкривання та задоволення творчих здатностей вихованців, партнерство між батьками та дітьми, вчителями та учнями, викладачами та студентами, вільна поведінка вихованців, усунення звичаєвих табу, визволення від традицій, релігії і рідної культури тощо. Проте, безумовно, поряд з цими, дещо “анархічними” засобами мусить бути елемент примусу, який у пайдоцентризмі виражається у вигляді пропагування прав людини, прав дитини, прав учня, едукації, скерованої на світ, пропагуванням філософії для дітей тощо.

Усі виховні впливи у пайдоцентризмі спираються на партнерство. Вчитель-партнер приймає природу вихованця і не намагається її змінити, опрацьовує відповідні методи задоволення його потреб, поблажливо оцінює досягнення чи загалом уникає оцінки. У ставленні вихователя до вихованця та у стосунках між дітьми схвалюються емпатія, відвертість та щирість. Потрібно прислухатися до внутрішнього світу вихованців та відкриватися до їхніх потреб.

Крім цього, пайдоцентризм пропонує “пом'якшену” систему вартостей. Те, що було гріхом, стає чимось менш негативним, нейтральним чи навіть позитивним. З цією метою вживаються слова “інакше” і “досвід”. Злодій є тим, хто “купує інакше”, чи kleптоманом, той, хто грішить у коханні, “кохаючим інакше”, вбивство плоду – “вільним вибором жінки” тощо. Замість говорити про батьківство, вживається термін “досвід батьківства”. Якщо під “батьківством”

розуміють тривалі емоційні зв'язки між членами родини, то “досвід батьківства” є чимось більш абстрактним.

У пайдоцентризмі вважається, що людина сама встановлює цінності чи вибирає їх. Відповідно і підготовка до цього повинна відбуватися у процесі виховання, зокрема через критику власної культури та забезпечення вихованцеві різних прав.

Оскільки цінності та їхнє розуміння людьми у пайдоцентризмі є різними, особистість повинна вміти захищати свою систему вартостей. Власне, це може стати причиною агресії. Відразу додамо, що до інших причин виникнення цього почуття належать також захист власних інтересів, деривація, аксіоцентричне виховання з різними обмеженнями, різні форми агресії і особливо агресивність людської природи. Вихованець повинен вміти долати у собі це деструктивне почуття. Пайдоцентризм для цього пропонує низку профілактичних заходів. У випадку конфлікту вартостей потрібно послуговуватися розвитком емпатії, дотриманням прав людини, прагненням до мультикультурності. У випадку фрустрації варто зреалізувати очікування і надії вихованця. Іншими профілактичним чинниками є обмеження покарань, уникнення фізичних покарань, застосування психотерапевтичних технік тощо. Якщо ж агресія викликана агресивністю людської природи, потрібно духовну культуру максимально достосувати до потреб дитини, тобто замінити культуру контркультурою.

Аксіоцентризм визнає, що людина від природи має схильність як до добра, так і зла. Цей вихідний пункт визначає усі інші положення цієї філософії виховання. Для того, щоб людина викорінювала з себе все погане, і утверджувала у собі добро, вона повинна підтримувати традиції, її життя має стати змаганням з самим собою, близькими, природою. Її завданням стає додання невдач, формування терплячості та вміння досягати успіху. Для цього школа повинна виховувати в учнів дисциплінованість.

Аксіоцентризм спирається на культуру Заходу, яка базується на стародавній грецькій філософії, римському праві і християнстві. Культурні вартості реалізуються такими духовними спільнотами, як родина, шкільна, релігійна спільнота тощо. Своєю чергою, духовні спільноти творяться різними за своєю силою духовними зв'язками. По-перше, існують сильні зв'язки з традицією, яка вважається визначником сучасності і майбутнього. По-друге, існують сильні зв'язки солідарності, що означає готовність до захисту власних вартостей і членів спільноти перед зовнішніми загрозами. По-третє, члени спільноти характеризуються готовністю до жертв. По-четверте, до вартостей спільноти відчують повагу, пошану і любов. По-п'яте, частина цілей спільноти постає спонтанно, інші натомість формуються в межах традиції. Те ж стосується і реалізації цілей. Окремі з них реалізуються спонтанно, інші – у вимушений спосіб. По-шосте, спільноти є

ієрархічними. Дух спільноти є таким, що її члени відчують вдячність перед її творцями.

Оскільки життя у спільноті вимагає прийняття її законів та цілей, а також вміння співдіяти та співпрацювати, в аксіоцентризмі самореалізація не є позитивною вартістю. Людська природа має амбівалентний моральний характер, тому для особи важливішою є духовна культура, а не її природа. У цьому випадку швидше людина є для культури, а не культура для людини.

У аксіоцентризмі існує примат виховання над навчанням. Для суспільства індивідуальний розвиток особи є не настільки важливим, як її придатність для суспільства. Учень у школі повинен здобути уміння, які дадуть йому змогу стати повноправним і корисним членом суспільства [2, с. 15]. Метою виховання в аксіоцентризмі, на думку Я. Зубелевича, виступає формування мислення і характеру. У процесі виховання треба прагнути до формування позитивних форм поведінки. Особистість треба виховувати так, щоб вона могла давати собі раду у різних змінних зовнішніх обставинах. З цією метою створюється середовище з обмеженнями та дисципліною, а дитина повинна пристосовуватися до його вимог.

Оскільки життя дитини перебуває під пресом постійних заборон та обмежень, у неї виникає потреба якомога швидше ставати дорослою. Вона намагається бути вихованою та готовою до участі у житті дорослих. У міру своїх можливостей діти прагнуть брати участь у житті дорослих: наприклад, допомагають по господарству. Гра також відіграє велику роль у житті дітей, проте вважається чимось менш вартісним, ніж праця дорослих.

Аксіоцентризм чітко окреслює основні засоби виховання, які покликані допомогти ввести вихованця у світ культури та традиційних вартостей. Серед них виділяються такі, як високі вимоги, дисципліна, нагороди, кари, примус, строгий порядок, екзамени, незадовільні оцінки, вчительський і батьківський авторитет, зобов'язання, обіцянки, почуття честі, вимоги традиції, звичаї, релігійні, шкільна та громадські урочистості, ввічлива поведінка, свобода у певних межах тощо. Усі ці засоби є підтримкою ззовні. Вони повинні допомогти вихованцю пережити хвилини слабкості, непевності, зневіри чи відмови йти визначеною дорогою. Відтак освіта у аксіоцентризмі базується на авторитеті. Між вихователем і вихованцем має бути толерантна і доброзичлива дистанція. Не можна ототожнюватися з проблемами дитини, треба займати позицію експерта, порадирика у розв'язуванні її дитячих проблем.

Батьки і вчителі повинні виступати посередниками між світом вартостей, світом культури і дітьми. Засвоєння вартостей не є простою справою, проте саме виховний авторитет полегшує це завдання.

Зрештою, вже сама назва аксіоцентризму вказує на те, що процес виховання тут – спрямований на вартості. Завданням вчителя є введення

учня до світу культури через пізнання і прийняття вартостей, які вона пропагує. Відтак у світі вартостей учень є їхнім відкривачем, а вчитель – його провідником. Кожна вартість є частковою метою виховання, а едукативний процес повинен тривати доти, доки вихованець не присвоїть вартості культури [2, с. 14].

Серед цінностей виховання, які треба прищепити вихованцеві, виділяються такі, як вдячність, вірність, лояльність, обов'язковість тощо. Дитина має бути вдячною батькам та вчителям, за працю, яку вони вкладають у процесі виховання і навчання. Треба бути вдячними творцям культури за те, що були чи є, і діти можуть бачити результати їхньої творчості. Зрештою, треба бути вдячним Богові за існування на світі, за життя найближчих родичів, існування середовища, народу, світу. Водночас важливо формувати вірність і лояльність щодо власної культурної спадщини. Діти повинні мати різні зобов'язання перед дорослими, культурою тощо.

Дорога, якою учень і вихователь мають йти до цієї мети, також наперед визначена. Основою едукативних процесів є ретельно окреслені модель особистості та цілі виховання, а дороговказом і критерієм верифікації ефектів виховання – правда. І учень, і вчителі прагнуть до однієї і тієї ж мети, а ефект виховних процесів оцінює саме суспільство. В аксіоцентризмі вважається, що вчителі не лише виконують дуже важливе завдання з точки зору суспільства і користуються мандатом довіри, але ще й формують особистість своїх учнів у спосіб, який відповідає апробованій у суспільстві моделі, яка значною мірою також узгоджується з їхніми переконаннями і уявленнями. Особистість вихованця завжди є певною мірою продовженням особистості вчителя, і ніколи це не відбувається навпаки [2, с. 14 – 15].

Безумовно, у традиційному вихованні є свої чинники агресії, серед яких конфлікт вартостей, амбіцій та інтересів, агресивність людської природи, слабкість потенційної жертви, дереїстичне мислення, пайдоцентризм, які можна спробувати подолати. Проте, як видається, агресивність іноді виступає позитивною рисою, оскільки допомагає людині вперто йти до мети. Подолання ж агресивності спричинить зникнення інших позитивних рис характеру.

Про добре виховання свідчить сформованість у вихованцеві трьох структур. По-перше, це орієнтаційна система, завдяки якій людина набуває знання про зовнішній світ, зокрема про будову фізичного світу, суспільні інституції та людську поведінку. Завдяки таким знанням людина може передбачити наслідки своїх дій і вчинків інших. У межах цієї структури мова йде також про орієнтування у світі вартостей, які конституують власну культуру. Пізнання ієрархії вартостей та її відношень є кінцевим етапом формування життєвих прагнень. Далі ця система вартостей зумовлює досягнення людини у житті. По-друге, важливо передати вихованцеві знання про ефективне мислення і дії, що є основою прийняття рішень. Завдяки цим знанням молода людина здатна

здійснювати селекцію досвіду попередніх поколінь та керуватися ним у досягненні власних життєвих цілей. Що швидше людина пізнає ці знання, то швидше стане придатною для інших та для суспільства. По-третє, важливо розвивати емоційну сферу школяра. Цікавість, надія, гіркота поразки, смак успіху нерозривно пов'язані з процесами суспільної комунікації.

Ці структури формуються у вихованця завдяки зовнішнім впливам, щоб максимально скоротити період його підготовки до самостійного життя у суспільстві. Школа не виконає своїх функцій, якщо не сформує ці структури. Тому до змісту освіти включають не лише знання, але й вказівки, як їх використовувати на практиці [2, с. 15 – 16].

В аксіоцентризмі вирізняють принаймні дві точки зору: помірковану і ригористичну. Поміркований аксіоцентризм підкреслює важливість самоосвіти і самовиховання та залучає дитину до реалізації цілей виховання. В ригористичному аксіоцентризмі вчителі є елементом влади і мають суспільний дозвіл на застосування різних кар. Таке становище приводить до того, що невід'ємним атрибутом вчителя є можливість покарання і застосування примусу, а раціональним поясненням цього – потенційна користь, яку суспільство отримує із дисциплінованих і неконфліктних осіб [2, с. 15].

Як правило, домашнє виховання дітей базується на аксіоцентричних засадах, тоді як шкільне навчання може відбуватися також у межах пайдоцентризму. У багатьох країнах системи освіти зорієнтовані так, щоб діти і молодь були виховані у дусі обох моделей [3, с. 216].

Вітчизняна освіта має досвід побудови як на традиційній, так і на пайдоцентричній основах. Педагогіка дореволюційного періоду, безумовно, визнавала об'єктивістське трактування природи цінностей, а тому у ній превалювали традиційні, тобто аксіоцентричні засади. Це підтверджують праці К. Ушинського, М. Пирогова, П. Юркевича тощо. Вітчизняна педагогіка того періоду спиралася на міцні основи християнства. Зв'язок школи і Церкви, безперечно, позитивно впливав на формування цінностей особистості. Усі дилеми, щодо стратегії поведінки у тій чи іншій ситуації розв'язувалися просто: треба вчиняти так, як угодно Богу.

Проте перші роки радянської влади засвідчили перехід до іншої філософії освіти – пайдоцентризму. В СРСР активно пропагувалися ідеї педагогів-реформаторів, зокрема Д. Дьюї, С. Френе, Г. Кершенштайнера тощо. Проте справа не обмежилася лише популяризацією прогресивних освітніх ідей. У 20-ті рр. XX ст. в СРСР отримав поширення “метод проєктів”. Щоправда, він був суттєво видозміненим, допрацьованим П. Блонським, Б. Райковим, А. Пінкевичем, С. Шацьким та іншими і отримав назву “бригадно-лабораторний метод”. Очевидно, що така організація навчання дозволяла формувати творчу особистість, задовольняти пізнавальні інтереси кожного школяра, з одного боку,

проте з іншого – не забезпечувала глибоких, міцних, систематизованих знань.

Пропаганда ж атеїстичних ідей не могла не вплинути на формування цінностей особистості. Якщо Бога не існує, то кожен має керуватися лише власною точкою зору. Якщо цінності творить людина, то у кожної – вони свої. Зрештою, у випадку матеріалістичної філософії було “класове” трактування понять добра, правди, справедливості. «...комуністичні ідеологи виходили з того, що мораль є витвором людини, не виводиться з Абсолюту, а обмежується лише формулюваннями правил поведінки, дуже залежних від історичних умов життя людей. Таким чином, з моралі знімається імунітет недоторканості, чистоти, вічності, божественності. Вона зводиться до рівня практичного буденного мислення, а відтак підпорядковується інтересам ідеології, зокрема концепції класової боротьби... “Логіка” тлумачення вічних ідеалів добра була на диво простою. То правда, що існують моральні істини, – твердили ідеологи комунізму, – але вони відносні. Це означає, що ви можете дотримуватись їх залежно від обставин. Ви можете любити людей, але ні в якому разі не можете поширювати свою любов на людину, багатшу за вас...; можете бути справедливим, але не ставитись справедливо до тих, хто має інші погляди» [1, с. 221 – 222].

Щоправда, треба розуміти, що пайдоцентризм не існує у чистому вигляді. Він завжди поєднується з аксіоцентризмом. Зрештою, зміна філософії освіти не відбувається одномоментно. Тому, безумовно, сприймання цінностей, навіть в умовах пайдоцентризму, часто має “наліт” об’єктивізму. Тим більше, що перші більшовики були ідеалістами. Вони свято вірили в ідею комунізму [1], яка прийшла на зміну ідеї Бога. Відповідно витворювалася система вартостей, засвоєння якої дасть змогу якомога швидше прийти до світлої мети – комунізму. Тому це мало вплив і на освіту.

Проте вже на початку 30-х рр. від пайдоцентричних ідей відмовились. А славнозвісна постанова 1936 р. “Про педологічні перекручення в системі Наркомосів” поставила крапку на педагогіці вільного виховання та всебічному вивченні дитини. Освіта знову повернулася до філософії аксіоцентризму в його ригористичному вигляді, але, що цікаво, не відмовилася від атеїзму. Таким чином, у вітчизняній педагогіці витворився цікавий симбіоз аксіоцентризму з релятивним прочитанням вартостей. Більше того, скерованість на полікультурність, критика власної культури, властиві пайдоцентризмові, також стали елементом радянської освіти. Проте, насправді, так виглядає лише на перший погляд. За твердженням О. Вишневського, «наднаціонального виховання взагалі не буває. Навіть так зване “радянське” виховання було глибоко національним: воно здійснювалося конкретною національною мовою (переважно російською), будувалося на конкретній національній культурі (переважно російській) і

переслідувало цілком конкретні національні інтереси – російської нації» [1, с. 40].

Сучасні процеси, що відбуваються у вітчизняній освіті, та, зрештою, у багатьох країнах світу, характеризуються плюралізмом думок. Проте все більше науковців, практикуючих педагогів стають на захист філософії аксіоцентризму, яка здатна дати особистості міцні підвалини моральності, забезпечити їй глибокі знання, а головне, – допомогти кожній людині знайти сенс життя.

Отже, аксіоцентризм та пайдоцентризм у вихованні виводяться з різного трактування природи людини та цінностей, якими вона керується у житті. Аксіоцентризм у вихованні базується на філософії реалізму, томізму й частково ідеалізму, натомість в основі пайдоцентризму – натуралізм та прагматизм. Безумовно, обидві філософії мають право на життя, кожна з них має як позитивні, так і негативні сторони. Адже якщо аксіоцентризм спрямований на репродукцію і відкривання цінностей та забезпечує сталість суспільного життя, то пайдоцентризм є обов'язковою умовою його розвитку. А тому їхнє врахування дасть змогу удосконалювати процес виховання особистості у суперечливому сучасному світі, де міцно переплелися аксіоцентризм і пайдоцентризм, об'єктивізм у прочитанні вартостей і суб'єктивізм, прагнення до діалогу культур і оберігання власної культури тощо.

Література:

- 1. Вишневський О.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
- 2. S. K. (Stefan Kostańczak).** Aksjocentryzm / S. K. (Stefan Kostańczak) // Encyklopedia filizofii wychowania / pod red. S. Jedynaka i J. Kojkoła. – Bydgoszcz : Oficyna Wydawnicza Branta, 2009. – S. 14 – 16.
- 3. S. K. (Stefan Kostańczak).** Pajdocentryzm / S. K. (Stefan Kostańczak) // Encyklopedia filizofii wychowania / pod red. S. Jedynaka i J. Kojkoła. – Bydgoszcz : Oficyna Wydawnicza Branta, 2009. – S. 215 – 216.
- 4. Zubelewicz J.** Filozofia wychowania : aksjocentryzm i pajdocentryzm / J. Zubelewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2002. – 85 s.

Невмержицька О. В. Аксіологічне становлення особистості в аксіоцентризмі та пайдоцентризмі.

У статті проаналізовано основні засади, на яких будуються аксіоцентризм та пайдоцентризм, і виокремлено притаманні їм характерні риси. Охарактеризовано методичні та організаційні засади формування цінностей особистостей у кожному з цих напрямів філософії виховання.

Ключові слова: цінності, аксіоцентризм, пайдоцентризм, формування цінностей.

Невмержицкая Е. В. Аксиологическое становление личности в аксиоцентризме и пайдоцентризме.

В статье проанализированы основные принципы, на которых строятся аксиоцентризм и пайдоцентризм, и выделены присущие им характерные черты. Охарактеризованы методические и организационные основы формирования ценностей личностей в каждом из этих направлений философии воспитания.

Ключевые слова: ценности, аксиоцентризм, пайдоцентризм, формирования ценностей.

Nevmerzhyts'ka E. V. Axiological formation of the personality in axiocentrism and pydocentrism.

The article analyses basic principles of the axiocentrism and pydocentrism and specifically mentions their inherent characteristics. The methodological and organizational aspects of the formation of the personality's values in each of these areas of philosophy of education are analyzed.

Key words: values, axiocentrism, pydocentrism, the formation of values.

УДК 37(510):929 Конфуцій

С. Я. Харченко

ІДЕЇ КОНФУЦІЯ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ КИТАЮ

Багато вчених, які аналізують сучасний стан китайської освіти і тенденції її розвитку, відзначають, що, незважаючи на постійну модернізацію педагогічної теорії і практики, їх зміст завжди наповнений традиційними ідеями. «Китайці виразно продемонстрували саме такий підхід, який враховує культурно-історичний досвід і з якого ретельно відбирається все те, що може принести користь для розвитку держави. Тут опора на традиції, прив'язка проведених реформ до цивілізаційних коренів роблять таку політику більш прийнятною для суспільної свідомості, підкреслюють стабільність проведеного курсу, його надійність, що не може не сприяти успішній реалізації планів модернізації» [1].

«Давнина на службу сучасності» – ця сформульована ще в стародавньому Китаї теза взята реформаторами освіти на озброєння і активно впроваджується в життя. Освітні ідеї традиційної духовної культури Китаю, якими пройнята освіта КНР сьогодні, відображені, передусім, в конфуціанстві.

Видатний мислитель Конфуцій (551–479 рр. до н.е.) був першим педагогом Китаю, який зробив величезний внесок у розвиток освіти й педагогічної думки. Уже дві з половиною тисячі років Конфуцій є

духовним наставником, Учителем китайської нації, втіленням її культурної самобутності. О.П. Крижанівській підкреслює, що саме на освітянському полі Конфуцій і зажив слави, піднісши авторитет народного вчителя в Китаї на запаморочливу висоту. Він відкрив першу в Китаї (можливо, й у світі) новаторську приватну школу, в якій дітей не лише навчали, а й виховували [2, с. 481].

Вчення Конфуція служило етичною стороною будь-якої освіти в традиційному Китаї протягом століть. Воно принесло у свідомість народу непорушні моральні норми, які можна порівняти, мабуть, лише з біблійними десятьма заповідями.

Конфуцій як практикуючий філософ і як вчитель в першу чергу був зайнятий проблемою трансформації людини в «благородного мужа». По суті справи, він висунув концепцію перетворення людини через її освіту.

Під освітою як суспільним явищем Конфуцій розумів єдність двох процесів: навчання й виховання. Конфуцій підкреслював важливість навчання і осмислення накопичених знань, закликав людей керуватися своїми знаннями в практичній діяльності. Знаменно, що перша фраза книги-записів висловів Конфуція і його найближчих учнів звучить наступним чином: «Хіба не радісно вчитися і постійно домагатися досконалості?» [3, с.7]. Підкреслюючи значення навчання, Конфуцій вимагав від учнів не лише наполегливо оволодівати знаннями «Вчися, немов не можеш здобути і ніби боїшся втратити» [3, с.46], а й вдумливо ставитися до навчання. Конфуцій підходить до ідеї про діалектичний зв'язок навчання та мислення. Він вважав, що: «Марне навчання без думки, небезпечна думка без навчання» [3, с. 13]. Читання книг без обмірковування прочитаного не приносить ніяких результатів, а мислення без читання книг лише стомлює. Узагальнюючи власний досвід, Конфуцій говорив: «Я цілими днями не їв і ночами не спав – все розмірковував, але марно, корисніше – вчитися» [3, с. 93]. Навчання – основа мислення, мислення – поглиблення вивченого, навчання і мислення однаково важливі та корисні одне одному, стверджував Конфуцій.

Однак при великій увазі до процесу навчання, у вченні Конфуція все ж превалює виховна сторона освіти, основна мета якого – це духовне зростання особистості, її вдосконалення до ідеалу «благородного мужа» (*цзюньцзи*), носія вищих моральних якостей.

«Благородна» людина, вважав Конфуцій, повинна постійно самовдосконалюватися, виправляти свої помилки, дотримуватися ідеальних правил, або «норми поведінки». Вони існували в китайському суспільстві задовго до Конфуція і представляли собою встановлені звичаями зразки того, як треба поступати у всіх життєвих випадках залежно від становища людини в родині та суспільстві. Мудрець виходив з непорушності цих установок і постійно їх пропагував, розуміючи під «нормами поведінки» не просто життєві правила, а «принципи

«належної», «благопристойної» поведінки людини по відношенню до інших людей», в яких повинні виявлятися такі чесноти як щирість, відданість, скромність, поміркованість, поступливість [4, с. 75]. Всі ці моральні якості є актуальними і сьогодні як протиположність тим негативним явищам, котрі притаманні сучасному «суспільству споживання». Конфуціанська «любов до людей» була новим судженням в історії китайської етики. Найбільш ёмко це судження втілюється у висловленні Конфуція «Не роби людям того, чого не побажаєш собі». Ця формула стала моральним законом не тільки в Китаї, а й далеко за його межами.

Слід зазначити, що ідеологія конфуціанства була спрямована не лише на розробку моделі ідеальної особистості. Конфуціанство сформувало особистість, яка володіє мораллю, а також специфічним набором рис, сукупність яких становить національний характер китайців. Підсумки широкомасштабного обстеження системи цінностей жителів КНР, проведеного Інститутом соціології Народного університету (Пекін) наприкінці ХХ століття показали, що із запропонованих 14 основних якостей особистості позитивну оцінку отримали вісім, і всі вони належать до конфуціанської системи цінностей: совість, відданість і синівська шанобливість, гуманність, інтелект, працьовитість і ощадливість, лицарство, «відданість середині». На думку вчених, цьому факту сприяла одна з характерних національних рис китайців – відносно високий рівень історичної свідомості, знання історії своєї країни [5, с. 80]. Отже, можна визнати, що конфуціанська модель особистості актуалізована в сучасних китайських умовах.

Дослідники сучасної освіти в Китаї вважають пріоритетними питання виховання моральності (*де*), реінтерпретуючи традиційні конфуціанські ідеї про первинну мораль, про неможливість реформування держави без реформування людини. У «Програмі розбудови громадянської моральності» («*Гунмінь Даоде Ганьяо*»), прийнятій ЦК КПК у 2001 р., визначено головне завдання управління державою не тільки за допомогою закону, але й за допомогою моралі (*де*) шляхом безперервного поглиблення і розширення розбудови громадянської моралі, що відповідає соціалістичній ринковій економіці. Наголошується, що мораль (*де*) є фундаментальною мірою підвищення основних якостей нації, має надзвичайне значення для розвитку національного духу й духу сучасної епохи, формує позитивні суспільно-моральні звичаї та звички, служить гармонійному розвитку матеріальної та духовної культур. У «Програмі» виділено п'ять моральних установок, що виражають її суть: 1) любов до батьківщини й виконання закону, 2) чітке дотримання правил поведінки, щирість і довіра, 3) згуртування та дружність, 4) працьовитість, ощадливість і самовдосконалення, 5) служіння своїй справі [5, с. 97]. Перераховані «п'ять установок» близькі до конфуціанських *у чан* («п'ять сталостей») – «гуманність» (*жень*), «належна справедливість» (*і*), етико-ритуальна «благопристойність» (*лі*), «розумність» (*чжі*), «благонадійність» (*сін*).

Ці постулати передавалися і виховувалися з покоління у покоління. У центрі конфуціанської доктрини завжди стояла людина, колектив, суспільство, устрій правильного й упорядкованого життя. Конфуціанське вчення формувало прагнення до знань, а виховання розглядалося як шлях досягнення гармонії. Культ внутрішніх чеснот і постійного самовдосконалення, що досягаються, перш за все за допомогою навчання та виховання, мав величезний вплив на формування духовної культури, традицій, національної свідомості.

І в теперішній час, коли сучасні соціально-економічні умови призвели до превалюванню матеріального над духовним, Китай розглядає формування етичних якостей особистості в системі освіти як найважливішу соціально-педагогічну задачу. Від її розв'язання значною мірою залежить стан суспільної моралі, соціальних відносин у країні.

Досліджуючи вплив традицій на освіту, слід зазначити, що традиційний компонент проявляється в освітньому процесі через його зміст, тематика якого в гуманітарних дисциплінах (рідна мова, література, історія, географія та інші світоглядні дисципліни) пов'язана з основними ціннісними установками та зі стереотипами поведінки, притаманними ідеальній особистості, модель якої створена конфуціанством.

У Китаї створена система виховної роботи для різних ступенів освіти і типів навчальних закладів – від дошкільних установ до ВНЗ. Систематичне моральне виховання починається з дитячого садку, де з дітьми регулярно проводяться етичні бесіди, а в процесі ігор прищеплюються навички морально-етичної поведінки. У початковій школі вивчається спеціальна дисципліна – «Морально-ідеологічне виховання»; в середній – предмети «Політико-ідеологічне виховання» і «Політика». Назва цих навчальних дисциплін свідчить про те, що моральне виховання, зміст якого безпосередньо перегукується з основними ідеями конфуціанства, в китайській школі здійснюється в тісному зв'язку із сучасним політико-ідеологічним вихованням.

В якості провідної тенденції розвитку системи китайської освіти в ХХІ столітті розглядається гуманізація [6, с. 89]. Термін «гуманізація» трактується як похідне від поняття «гуманність» – якість особистості, сукупність моральних і психологічних властивостей, що виражають усвідомлене ставлення до людини як цінності [6, с. 91]. Гуманність (*жень*) є однією з основних категорій конфуціанської філософії та китайської традиційної духовної культури. Слід зауважити, що поняття *жень* існувало й до Конфуція, про що свідчать неодноразові згадки цього поняття в давніх літописах. Але саме у вченні Конфуція *жень* стає найважливішою категорією його доктрини, яка позначає різні аспекти творчої діяльності і належної поведінки, спрямовані на формування та підтримку суспільної гармонії.

Оскільки гуманізація носить особистісний характер, в освіті Китаю активізуються процеси індивідуалізації змісту навчання. Ідеї

індивідуалізованої освіти також беруть свій початок від Конфуція. Виходячи з особистісних, персональних схильностей своїх учнів, залежно від їх здібностей, Конфуцій підрозділяв їх на групи і вирішував, чим їм займатися. Так, одні мали присвятити себе вивченню норм поведінки, інші – писемності та мові, треті покликані спеціалізуватися в галузі політики тощо. Конфуцій брав до уваги також вік, характер, інтереси учня. Такий підхід викладання зберігав загальні вимоги, норми і водночас допомагав знайти й виховати талант кожного окремо. Так Конфуцій став першим в історії людства педагогом, який не тільки цінував своїх учнів за їх неповторні індивідуальні якості, а й проголосив метою навчання розвиток природних задатків учнів.

Цао Ян, досліджуючи питання використання етнопедагогічних традицій в освітній практиці Китаю, відзначає наступні конфуціанські ідеї, які мали помітний вплив на сучасну китайську освіту:

1. Евристичний метод викладання. Це один з найважливіших принципів Конфуція. Він вважав, що лише привівши учня до стану активного мислення, учитель може зацікавити його, привернути увагу і допомогти йому відкрити двері до світу знань.

2. Зв'язки вивчення й обговорення питань, зв'язки слухання, бачення і пізнання. Конфуцій вважав, що «ерудиція» починає з'являтися у того, хто, володіючи духом дослідження, багато задає питань і багато слухає, бачить, пізнає. Все це призводить до жвавої роботи мозку, і тільки так можна отримувати знання з практики, отримувати матеріал з перших рук, зміцнювати пам'ять, перетворювати почуттєві сприйняття в раціональні.

3. Поєднання вивченого з повторенням. У Конфуція є відомий вислів: «Повторення дає нові знання». Сенс його полягає в тому, що часте повторення вивченого допомагає поглибити знання, які раніше були сприйняті поверхово, дізнаватися щось нове, що раніше вислизало від уваги [7, с. 31].

Прихильність до традиційних канонів в освітньому процесі – одна з важливих рис сучасної освіти в Китаї, багато в чому її характеризує. Освітні цілі в кожен історичну епоху вимагають нових аргументів, тому розширення рамок давніх традицій безперервно триває. Посилання на традиції – головний аргумент у Китаї. І в цьому проявляється послідовний традиціоналізм, який можна визначити як основоположну характеристику освітнього процесу КНР [5, с. 90].

Узагальнюючи викладене, підсумуємо, що конфуціанство – цілісний культурно-цивілізаційний феномен, фундаментальна основа для політичних і духовних систем Китаю, способу життя і мислення китайців, який має вплив на всі сфери життєдіяльності китайського суспільства, і в першу чергу на освіту. Найважливішою рисою сучасної освіти в Китаї слід вважати здатність до реінтерпретації традиційних конфуціанських цінностей в дусі сучасності, до перманентного самооновлення з опорою на національну традицію, а головним її

завданням – модернізацію з опорою на антропологічну спрямованість, закладену в традиційній культурі.

Розглянувши деякі просвітницькі ідеї Конфуція, можемо констатувати, що вони цілком відповідають гуманістичним ідеалам сучасного демократичного суспільства, і мають моральний потенціал, гідний для наповнення змісту сучасної освіти, тому можуть бути використані педагогами не лише Китаю, але й інших країн. І саме аналіз можливостей використання конфуціанських ідей у процесі модернізації української освіти вважаємо перспективним напрямком майбутніх досліджень.

Література

- 1. Чередниченко О.** Роль конфуціанського вчення у проходженні реформ в Китаї. Досвід для України / О. Чередниченко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=36.
- 2. Крижанівський О. П.** Історія Стародавнього Сходу : підручник / О. П. Крижанівський. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 592 с.
- 3. Изречения.** Книга песен и гимнов : пер. с китайского / Конфуций. – Харьков : Изд-во «Фолио», 2002. – 447 с.
- 4. Клепиков В. З.** Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая / В. З. Клепиков // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 73 – 80.
- 5. Шаренкова Т. А.** Образование в духовной культуре Китая: Философско-антропологический аспект : дисс. на соискание науч. степени канд. филос. наук : 09.00.13 / Т. А. Шаренкова. – Чита, 2005. – 129 с.
- 6. Ли Яньхуэй.** Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Ли Яньхуэй. – М., 2007. – 202 с.
- 7. Цао Ян.** Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Цао Ян. – М., 2004. – 153 с.

Харченко С. Я. Ідеї Конфуція у сучасній освіті Китаю

Стаття присвячена аналізу основних етнічних і виховних постулатів Конфуція і їх впливу як на розвиток теоретичних ідей виховання, так і сучасну систему освіти та виховання.

Ключові слова: вчення Конфуція, освіта, виховання, гуманізація, етнопедагогічні традиції.

Харченко С. Я. Идеи Конфуция в современном образовании Китая.

Статья посвящается анализу основных этнических и воспитательных постулатов Конфуция и их воздействия как на развитие теоретических идей воспитания, так и современную систему образования и воспитания.

Ключевые слова: учение Конфуция, образование, воспитание, гуманизация, этнопедагогические традиции.

Kharchenko S. Y. Idea of Konfutsiya in modern formation of China.

The article is dedicated the analysis of basic ethnic and educate postulates of Konfutsiya and their influence both on development of theoretical ideas of education and modern system of education.

Key words: studies of Konfutsiya, education, humanizing, ethnic and pedagogical traditions.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Бао Шаожун – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

2. Бельмаз Ярослава Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, член-кореспондент МАНПО.

3. Ван Цзянь Шу – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

4. Дьоміна Вікторія Володимирівна – асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

5. Жорова Ірина Ярославівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

6. Киричок Анжела Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

7. Костишева Катерина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки й управління навчальними закладами Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

8. Кравченко Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

9. Кулишева Оксана Олегівна – аспірант Інституту педагогіки НАПН України.

10. Литвиненко Олександр Вікторович – аспірант спеціальності 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

11. Лях Оксана В'ячеславівна – аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

12. Майструк Ольга Миколаївна – здобувач, викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

13. Матрос Ольга Олександрівна – здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

14. Меттіні Еміліано – магістр філософії, старший науковий консультант Італійської Макаренковської Асоціації, віце-президент Міжнародної Макаренковської Асоціації.

15. Москальова Олена Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

16. Невмержицька Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної

освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

17. Павлова Оксана Валентинівна – старший викладач Московського державного відкритого університету, аспірант Московського міського педагогічного університету ім. Леніна.

18. Панагушина Ольга Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

19. Полетаєва Майя Ігорівна – аспірант другого курсу кафедри теорії і методики викладання іноземних мов Московського педагогічного державного університету, викладач кафедри англійської філології Одинцовського гуманітарного інституту.

20. Посторонко Анатолій Іванович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії.

21. Рідей Наталія Михайлівна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екології агросфери та екологічного контролю Національного університету біоресурсів і природокористування України.

22. Рум'янцева Катерина Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних систем в економіці Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

23. Сердюкова Тетяна Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

24. Скоробогатова Марія Ростиславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського.

25. Смирнов Дмитро Віталійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією додаткової освіти, відділу проблем загальної і додаткової освіти Установи Російської академії освіти “Інститут змісту і методів навчання”, академік МАНПО, академік національної академії туризму, академік Міжнародної академії додаткової освіти.

26. Сморочинська Олена Олександрівна – аспірант Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради, старший викладач кафедри англійської мови Херсонської державної морської академії.

27. Стародубцева Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Недержавної освітньої установи вищої професійної освіти “Московська гуманітарно-технічна академія”.

28. Стецюк Кіра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного

аграрного університету, докторант кафедри державної служби та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. Строкаль Віта Петрівна – аспірант кафедри екології агросфери та екологічного контролю Національного університету біоресурсів і природокористування України.

30. Ступак Оксана Юрївна – аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

31. Сущенко Ольга Григоріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

32. Тараріна Олена Володимирівна – аспірант кафедри державної служби та управління навчальними та соціальними закладами, провідний фахівець відділу інноваційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

33. Тархан Ленуза Запаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технології і дизайну швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

34. Тен Євгенія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та інженерної графіки Республіканського вищого навчального закладу “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

35. Ткачук Тамара Сергіївна – аспірант Інституту педагогічних та психологічних дисциплін Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

36. Торбенко Ірина Олексіївна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, старший інспектор групи соціально-гуманітарної роботи відділу кадрового забезпечення Кіровоградського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

37. Федорчук Анна Леонідівна – асистент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені І. Франка.

38. Фіногєєва Тетяна Євгенівна – асистент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін Стаханівського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії.

39. Харченко Сергій Якович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

40. Чжай Ши – викладач Пекінської Консерваторії, аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

41. Чжу Цзюньцяо – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

42. Чжуан Гуань – аспірант кафедри співу і дирижування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

43. Шехавцова Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

44. Шмалей Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, професор, керівник навчально-наукового інституту природознавства, завідувач кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

45. Щепьоткіна Інна Вадимівна – асистент кафедри менеджменту і зовнішньоекономічної діяльності підприємства ДООЗ ВПО “Уральський державний лісотехнічний університет”.

46. Щука Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства, докторант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

47. Якімів Юлія Юрївна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. **Сердюкова Т. І.**

Здано до склад. 29.07.2011 р. Підп. до друку 30.08.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 37,67. Наклад 200 прим. Зам. № 149.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.