

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 17 (180) ВЕРЕСЕНЬ

2009

2009 вересень №17 (180)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

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, історичні, філологічні, біологічні науки)
Бюлетень ВАК України. – 1999. – №4 (12)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 1 від 31 серпня 2009 року)

Виходить 2 рази 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 **Харченко С. Я.,**

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

Випускаючі редактори –

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

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

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 філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

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 лїве) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2009.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище 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 не вирішених 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 закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, 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 (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

Зміст

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. **Алфімов В. М., Горобець Д. В.** Оцінка ефективності управління розвитком педагогічного коледжу на основі факторно-критеріальної моделі..... 5
2. **Бірюков М. Ю.** Стан та значущість художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства..... 16
3. **Горбунська С. М.** Філософсько-світоглядні засади формування екологічних знань..... 23
4. **Качмазова Л. В.** Поняття „Професійна гідність вчителя” в сучасній педагогічній науці..... 31
5. **Кругляк М. С.** Суспільна трансформація християнських духовних цінностей у сучасному світі..... 38
6. **Овчаренко Г. Е.** Еталонний портрет майбутнього фахівця мистецько-педагогічного напрямку як результат соціалізації.... 43
7. **Харченко О. О.** Розвиток пізнавальної активності студента як педагогічна умова застосування інноваційних технологій навчання..... 49
8. **Чернуха Г. С.** Міжособистісне спілкування політологів-міжнародників..... 57

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

9. **Величко Т. О.** Форми та методи навчання обдарованих студентів..... 64
10. **Деркач Л. С.** Теоретичні основи організації самостійної роботи студентів..... 71
11. **Кашпур Т. О.** Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога на основі компетентнісного підходу..... 79
12. **Кобилянський О. В.** Практичні аспекти професійної підготовки менеджерів..... 84
13. **Кокурнікова В. В.** Визначення рівнів сформованості практично-діяльної компетентності у студентів музично-педагогічних спеціальностей..... 90
14. **Коляда М. Г.** Принципи виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою... 95
15. **Кононова О. О.** Формування стратегій пошуку розв’язань творчих задач в комп’ютерних середовищах моделюючого типу..... 102
16. **Кузніченко О. В.** Вплив музично-педагогічної діяльності на професійну самосвідомість майбутніх учителів-музикантів... 113
17. **Муромець В. Г.** Ігрова діяльність як засіб досягнення комунікативного взаєморозуміння у підлітковому колективі.. 118

18.	Ніколайчук І. Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів засобами фізичного виховання.....	123
19.	Рашидов С. Ф. Теоретичні основи студентського самоврядування.....	129
20.	Сура Н. А. Методичний зміст принципів комунікативного методу в умовах оптимізації навчання студентів ВНЗ іноземної мови.....	136
21.	Сяська І. О. З досвіду застосування колективних творчих справ у процесі формування екологічної свідомості старшокласників...	144
22.	Трегубенко О. М. Місце і роль природного краєзнавства в ідеології та практиці вітчизняної школи в 20-ті роки ХХ століття.....	153
23.	Химченко О. М. Психологічні аспекти культурного саморозвитку майбутніх учителів.....	161
24.	Чернуха Н. М., Івашко Л. М., Пантюхін В. О. Інформаційна культура як необхідний елемент підготовки фахівців.....	170
25.	Швець В. Д. Програмування навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з молекулярної фізики і термодинаміки з використанням планарних орієнтованих графів.....	177
26.	Якібчук М. І. Значення управлінської культури у формуванні сучасного профспілкового лідера у системі післядипломної освіти.....	186

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

27.	Лобода С. М. Національна ідея на сторінках української педагогічної преси як основа розвитку педагогічної творчості вчителів (1900 – 1916 рр.)	194
28.	Сорокіна Г. О. Історико-педагогічний аналіз екологічної підготовки фахівців галузі туризму.....	205
29.	Токман А. А. Історичний аналіз проблеми формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України.....	213
30.	Філімонова Т. В. Історичний нарис виникнення й розвитку одеського дитячого містечка ім. Комінтерну.....	224
31.	Шпарик О. М. Мета виховання благородного мужа за Конфуцієм.....	240

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

32.	Чирікова Г. І. Застосування тренінгів як методу удосконалення виховних можливостей батьків у Німеччині...	254
	Відомості про авторів.....	262

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 377.8+378.1

Алфімов В. М., Горобець Д. В.

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ НА ОСНОВІ ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Глобальні виклики ХХІ століття і зміни в суспільно-політичному житті України останніх років гостро поставили питання стосовно необхідності зміни підходів щодо управління навчальними закладами. Серед сучасних моделей управління освітніми системами найпоширенішими є ті, що орієнтують заклад освіти на розвиток. Але, не дивлячись на інтенсивне дослідження проблем ефективності управління навчальними закладами, питання управління розвитком освітніх установ на сьогоднішній день достатньо розроблені тільки для загальноосвітніх навчальних закладів. Управління педагогічним коледжем, як соціально-педагогічної системи, не знайшло належного наукового обґрунтування, а визначення ефективності його діяльності базується в основному на нормативно-правових та інструктивних документах.

Аналіз сучасних наукових досліджень і педагогічної практики оцінки ефективності управління навчальними закладами показав багатоваріантність цього процесу. Так, Ю. Конаржевський пов'язує ефективність управління із взаємодією кожного виду діяльності в системі циклу з іншими видами управлінської діяльності [1]; В. Брюховецький вважає, що основними умовами ефективності управлінської діяльності є реалізація в освітньому закладі нововведень, які мають бути актуальними для цього закладу [2, с. 60]; Г. Лопушняк, аналізуючи систему вищої школи в Україні, робить акцент на тому, що ефективність розвитку вищого навчального закладу забезпечується наявністю і використанням розвинутого інтелекту, високого рівня професійної підготовки як керуючої так і керованої підсистеми [3, с. 26], П. Шемет, розглядаючи розвиток навчальних закладів через створення педагогічних комплексів, під ефективністю управління розвитком вбачає цілеспрямований, динамічний поступ педагогічного колективу на основі демократичної єдиноначальності й творчої колегіальності в керівництві [4, с. 48].

Зауважимо, що здобутки згаданих вище авторів були пов'язані з розглядом ефективності загальноосвітніх навчальних закладів: шкіл, ліцеїв, а також економічного розвитку вищих навчальних закладів.

Метою цієї статті є визначення основних показників, факторів та критеріїв оцінки ефективності управління розвитком педагогічного коледжу.

У науковій літературі з менеджменту існує чимало визначень та тлумачень поняття «ефективність управління». Зміст, що вкладається різними авторами в поняття «ефективність управління», пов'язаний, насамперед, з неадекватністю термінів «ефект» і «ефективність». Ефект – це підсумок, результат діяльності, тоді як ефективність характеризується відношенням ефекту до витрат ресурсів, що забезпечили одержання ефекту, результату.

Множинність визначень управлінської ефективності спричиняється прихильністю авторів цих визначень до різних концепцій та підходів. Розглянемо їх детальніше [5].

Цільова концепція ефективності управління – відбиває цілеспрямованість та раціональність організації, згідно з нею діяльність організації спрямована на досягнення певних цілей, а ефективність управління характеризує ступінь досягнення поставлених цілей. Визначена за цією концепцією ефективність управління має специфічну назву – результативність управління.

В якості *показників* використовуються:

- обсяг реалізації продукції або надання послуг;
- частка продукту організації на ринку;
- асортимент продукції або послуг;
- показники якості продукції або послуг організації тощо.

Системна концепція ефективності управління – враховує як внутрішні чинники, так і фактори зовнішнього середовища, а ефективність управління характеризує ступінь адаптації організації до свого зовнішнього середовища.

Ґрунтується на двох важливих позиціях:

- виживання організації залежить від її здатності адаптуватися до вимог середовища;
- для задоволення цих вимог повний цикл "вхід – процес – вихід" повинен знаходитись в центрі уваги керівництва.

Концепція ефективності управління "досягнення балансу інтересів" – базується на задоволенні очікувань, сподівань, потреб і інтересів усіх індивідуумів і груп, які взаємодіють в організації та з організацією, а ефективність управління характеризує ступінь досягнення балансу інтересів усіх зацікавлених у діяльності організації.

Важливі ідеї:

- кожна з груп організації розраховує, що організація буде керуватись їх інтересами;
- організація є ефективною в тому ступені, в якому вона задовольняє інтереси групи, що контролює найбільш важливий на даний момент ресурс.

Функціональна концепція ефективності управління – розглядає управління з точки зору організації праці та функціонування управлінського персоналу, а ефективність управління характеризує співставлення результатів та витрат самої системи управління.

Результат управлінської праці вимірюють за показниками:

- зменшення трудомісткості управлінських робіт;
- скорочення управлінського персоналу;
- скорочення термінів обробки інформації;
- скорочення втрат робочого часу управлінців;
- зменшення плинності управлінських кадрів тощо.

Композиційна концепція ефективності управління – визначає ефективність управління ступенем впливу управлінської праці на результати діяльності організації в цілому. Ґрунтується на визначенні ступеню впливу управлінської праці на результати діяльності організації в цілому.

Показниками, що характеризують результат діяльності, є:

- продуктивність праці;
- розмір зниження собівартості продукту;
- обсяги приросту прибутку та реалізації продукту;
- показники економічності апарату управління тощо.

Поряд із наведеними концепціями в теорії і практиці управління склались три найбільш поширені підходи до оцінки ефективності управління: інтегральний, рівневий та часовий.

Інтегральний підхід до оцінки ефективності управління ґрунтується на побудові синтетичного (інтегрального) показника, який охоплює декілька часткових показників ефективності управління. З'явився як один із варіантів подолання неспроможності відобразити багатогранну ефективність управління в цілому. Принципова формула розрахунку синтетичного показника ефективності управління (W) має наступний вигляд:

$$W = f (P_1 \cdot P_2 \cdot \dots \cdot P_i \cdot \dots \cdot P_n),$$

де P_1, \dots, P_n – часткові показники ефективності управління.

Рівневий підхід до оцінки ефективності управління виокремлює в процесі оцінки три рівні ефективності: 1) індивідуальний; 2) груповий; 3) організаційний та відповідні фактори, що на них впливають. Ефективність управління при цьому формується як інтегрований результат *індивідуальної, групової та організаційної* ефективності з урахуванням синергічного ефекту.

Часовий підхід до оцінки ефективності управління виокремлює в процесі оцінки коротко-, середньо- та довгострокові періоди, для кожного з яких можна визначити специфічні критерії оцінки ефективності управління. Головне завдання управління полягає, тобто кінцевий критерій організаційної ефективності є здатність організації зберігати своє становище в межах середовища.

Необхідно зауважити, що в умовах ринкових відносин та конкуренції важливим узагальнюючим критерієм оцінки ефективності управління організацією є її конкурентоздатність, яка може визначатись рейтингом, тобто оцінкою, що характеризує її місце серед інших організацій, які постачають аналогічні продукти на ринок. Високий

рейтинг (його зростання) відбиває високий рівень (зростання) ефективності управління організацією.

Нашу увагу привернув підхід, що пропонують А. Асаул та Б. Капаров у монографії "Управління вищим навчальним закладом в умовах інноваційної економіки" [6, с. 270], сутність якого зображена на рис. 1.

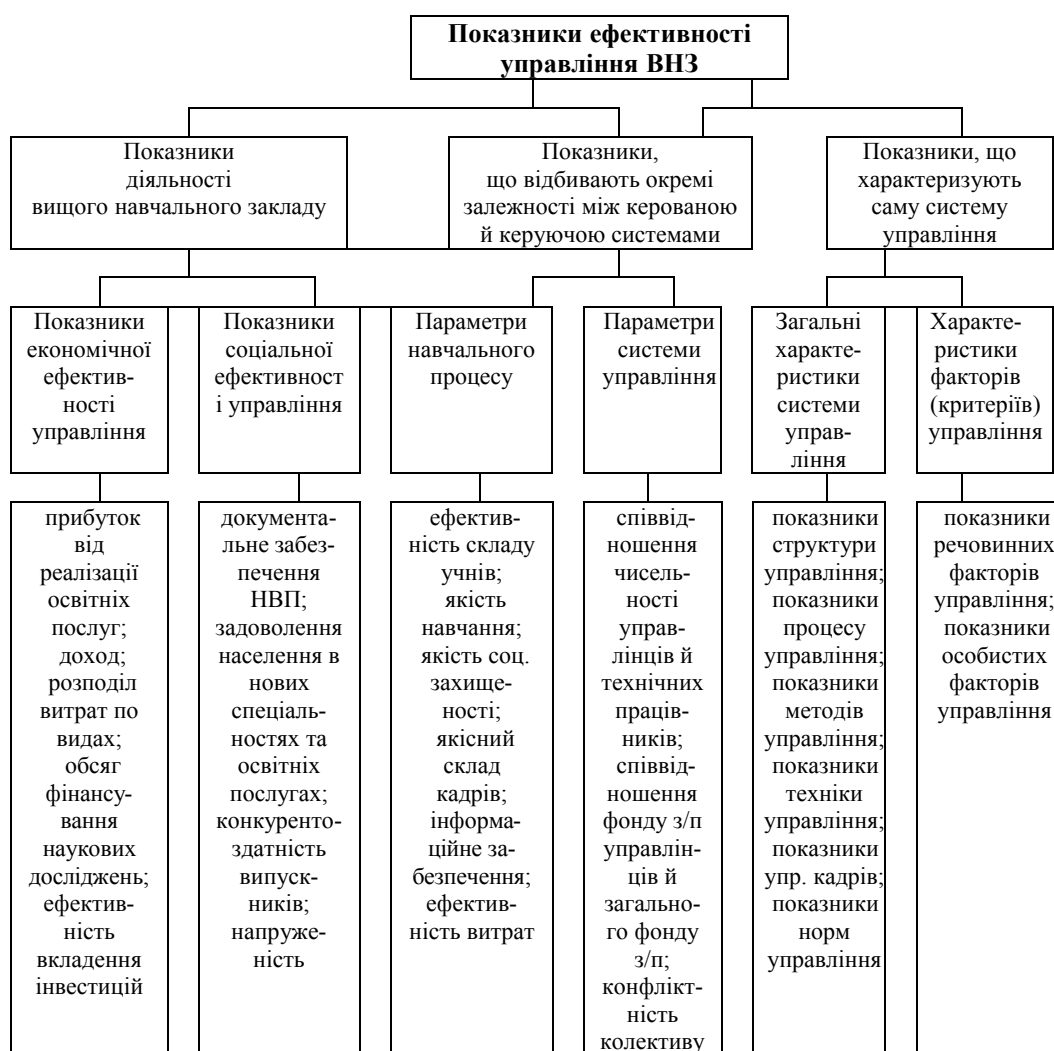


Рис. 1. Показники ефективності управління ВНЗ

На підставі існуючих концепцій і підходів щодо визначення ефективності управління соціальними системами і враховуючи сутнісний зміст дефініції "управління розвитком педагогічного коледжу", яке ми розглядаємо як складову управлінської діяльності, яка забезпечує неперервне нарощування освітнього потенціалу закладу освіти та

досягнення якісно нових результатів шляхом створення необхідних організаційно-педагогічних умов та запровадження модернізованих функцій управління, адаптуємо наведену схему до визначення показників оцінки ефективності управління розвитком педагогічного коледжу (рис. 2).



Рис. 2. Показники ефективності управління розвитком педколеджу

Така сукупність показників всебічно охоплює діяльність щодо управління розвитком навчального закладу і може бути покладена в основу факторно-критеріальної моделі ефективності управління розвитком педагогічного коледжу, підґрунтям якої доцільно обрати Базові кваліметричні моделі діяльності, що розроблені Г. Єльніковою [7].

Таблиця 1.

Факторно-критеріальна модель ефективності управління розвитком коледжу

1) Показник "економічна ефективність"

Фактори		Критерії		
1 Витрати на розвиток педколеджу		1 Розподіл витрат на інноваційні проекти		
		2 Обсяг фінансування наукових досліджень		
		3 Розподіл витрат на розвиток основних фондів		
		4 Розподіл витрат на соціальні програми		
2 Залучення поза-бюджетних коштів		1 Прибуток від реалізації освітніх послуг		
		2 Позабюджетне фінансування цільових програм		
		3 Виконання ремонтних робіт		
		4 Поповнення основних фондів		
3 Модернізація робочих місць		1 Створення автоматизованих робочих місць керівників		
		2 Створення автоматизованих робочих місць педагогів		
		3 Створення умов для дистанційної освіти студентів		
		4 Переустаткування аудиторій та лабораторій		
4 Розвиток бібліотечного фонду		1 Загальна кількість томів (на одного студента)		
		2 Забезпеченість підручниками та посібниками		
		3 Забезпеченість літературою понад програмою та ЦОР (цифрові освітні ресурси)		
		4 Розвиток дидактичного та методичного фонду		
5 Витрати на соціальні програми		1 Стимулювання та заохочення викладачів		
		2 Преміювання обдарованих учнів		
		3 Витрати на створення безпечних умов навчання		
		4 Витрати на оздоровлення викладачів та учнів		

2) Показник "соціальна ефективність"

Фактори		Критерії		
1 Задоволення соціального замовлення суспільства		1 Задоволення попиту населення в нових спеціальностях		
		2 Задоволення попиту населення в освітніх послугах		
		3 Розподіл витрат на розвиток основних фондів		
		4 Розподіл витрат на соціальні програми		
2 Запровадження соціальних інновацій в роботу		1 Орієнтація діяльності коледжу на соціальні перетворення в суспільстві		
		2 Встановлення зв'язків з громадськими організаціями		
		3 Залучення громадськості до спонсорської підтримки		

		4	Участь громадських організацій до вирішення проблем освіти в органах державної влади		
3	Конкурен- тоздатність випускників	1	Працевлаштування випускників за спеціальністю		
		2	Замовлення на працевлаштування випускників		
		3	Запрошення старшокурсників на педпрактику, роботу		
		4	Орієнтація випускників на освіту вищого рівня		
4	Забезпечення комфортності в навчальному закладі	1	Координація активності колективу через діалог і взаєморозуміння		
		2	Забезпечення і підтримка позитивного психологічного клімату		
		3	Забезпечення соціального захисту, збереження та зміцнення здоров'я учнів і працівників		
		4	Створення умов для продуктивної діяльності колективу викладачів і студентів		
5	Імідж та конку- рентоспромож- ність коледжу	1	Дієвість атрибутів іміджу (емблема, логотип, гімн, газета тощо)		
		2	Підвищення рейтингу коледжу серед населення		
		3	Формування позитивної громадської думки щодо діяльності педколеджу		
		4	Переорієнтування громадської думки з традиційного бачення освіти на сучасне		

3) Показник "якість освіти"

Фактори			Критерії		
1	Зростання якісних показників діяльності	1	Поступовий перехід від накопичення суми знань до засвоєння умінь самоуправління освітньою діяльністю		
		2	Сформованість життєвих компетентностей студентів		
		3	Підвищення ступеня самовизначеності випускників		
		4	Орієнтація змісту освіти на потреби студентів		
2	Педагогічне керівництво громадським вихованням студентів	1	Знання сучасної теорії виховання і законодавчо-нормативні знання		
		2	Організаційно-технологічні, діагностико-прогностичні та контрольні-коригуючі вміння		
		3	Стійка соціально значуща мотивація		
		4	Здатність випускників до адаптації в навколишньому середовищі		
3	Підвищення ступеня самореалізації учасників освітнього процесу	1	Позитивна динаміка взаємовідповідності процесів навчання та учіння		
		2	Наявність високого ступеня навчальних успіхів студентів		
		3	Позитивний розвиток здібностей студентів і викладачів в освітньому процесі		
		4	Перманентне прагнення до самореалізації та самовдосконалення		
4	Вмотивованість навчальної і творчої	1	Оптимальне співвідношення зовнішньої мотивації до розвитку і самомотивації		
		2	Здатність долати стереотипи в діяльності		

діяльності		3	Бачення нових можливостей в розвитку коледжу		
		4	Орієнтація студентів і педагогів на досягнення та успіх		
5 Результативність освітньої діяльності		1	Поточні показники навчального процесу		
		2	Кінцеві показники підготовки випускників		
		3	Рівень досягнення стандартів освіти		
		4	Участь викладачів та студентів у конференціях і семінарах з проблем розвитку освіти		

4) Показник "інноваційна спрямованість"

Фактори			Критерії			
1 Забезпечення реалізації сучасної державної політики освітньої галузі в роботі			1	Реалізація основних напрямків Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст.		
			2	Виконання документів, які регламентують державну політику в галузі освіти		
			3	Наявність і дієвість стратегічної програми розвитку педагогічного коледжу		
			4	Розробка і впровадження цільових програм		
2 Організація освітнього процесу з урахуванням регіональної програми розвитку освіти			1	Урахування регіональних потреб у мережі та навчальному плані коледжу		
			2	Участь викладачів і студентів у регіональних програмах розвитку освіти		
			3	Участь викладачів і студентів інноваційних проєктах розвитку регіону		
			4	Організація і проведення профорієнтаційної роботи		
3 Здатність швидко адаптуватися до нового як всередині, так і поза закладом			1	Сприйняття почуттів та потреб інших в динаміці та змінах		
			2	Здатність до адаптації власної поведінки та дій у відповідності з потребами і почуттями інших		
			3	Спроможність визначати і організувати ефективні шляхи встановлення комунікацій		
			4	Запровадження новітніх технологій навчання студентів		
4 Самоуправління та самоврядування			1	Створення системи самоуправління		
			2	Запровадження технологій самоуправління на основі принципів гуманізації та демократизації		
			3	Участь громадських організацій у розробки й реалізації стратегії розвитку педколеджу		
			4	Налагодження партнерських зв'язків з органами самоврядування інших педагогічних ВНЗ		
5 Зорієнтованість на рефлексивне управління			1	Розвиток рефлексивності студентів, викладачів, адміністрації		
			2	Участь викладачів та студентів у підведенні підсумків роботи		
			3	Здатність до вивчення і розуміння іншої людини, вміння прийняти її точку зору і подивитися на себе з її позиції		
			4	Застосування рефлексивних підходів в процесі навчання студентів		

5) Показник "кадрова політика"

Фактори		Критерії		
1 Методологічна та технологічна підготовленість до управління		1 Знання та використання в практиці сучасних теорій навчання, виховання, управління; теоретичних концептуальних законодавчо-нормативних актів про освіту; документів МОН України		
		2 Спроможність здобувати нові знання у вітчизняному та зарубіжному досвіді		
		3 Розуміння психолого-педагогічної суті і закономірності процесів навчання, виховання і розвитку молоді		
		4 Володіння методиками соціально-педагогічних досліджень, у т.ч. діагностування і прогнозування		
2 Розвиток організаційної (корпоративно) культури		1 Створення і розвиток організаційної культури, орієнтованої на людей (культури індивідуальності)		
		2 Розвиток інформаційної культури всіх учасників освітнього процесу		
		3 Зародження, підтримка і розвиток традицій педагогічного коледжу		
		4 Підтримка і розвиток індивідуального бачення завдань освітнього процесу та його спрямування на соціально значущі цілі		
3 Забезпечення професійного зростання педкадрів		1 Створення системи безперервної освіти викладачів на основі їх запитів		
		2 Створення певної системи заохочення викладачів, які розробляють і використовують в освітньому процесі авторські програми й факультативи		
		3 Встановлення та розвиток зовнішніх зв'язків з іншими закладами освіти, науковими та науково-методичними центрами		
		4 Створення умов для проведення дослідницької та експериментальної роботи викладачів		
4 Якісний склад кадрів		1 Залучення до роботи наукових працівників та викладачів ВНЗ III-IV рівнів акредитації		
		2 Кваліфікаційний рівень педагогічних кадрів		
		3 Організація роботи з молодими викладачами		
		4 Оптимальність педагогічного навантаження викладачів		
5 Енергійність та вміння протистояти стресам		1 Здатність підживлення життєвої енергії через спілкування		
		2 Здатність визнавати невдачі і швидко відновлюватися		
		3 Здатність легко переключатися на різних людей та різні теми		
		4 Уміння зберігати активність в критичних ситуаціях		

6) Показник "система управління"

Фактори		Критерії		
1 Наявність системи управління		Відповідність системи управління сучасним законодавчим і концептуальним документам в галузі освіти		

педколеджем		2	Стратегічна спрямованість управління		
		3	Наявність цільових програм в управлінні коледжем		
		4	Використання управлінських інновацій		
Документальне 2 забезпечення змін		1	Розробленість локальних актів щодо напрямків інноваційної діяльності		
		2	Відповідність локальних актів нормативним вимогам		
		3	Культура оформлення документів		
		4	Застосування локальних актів у практиці управління коледжем		
3 Інформаційне забезпечення		1	Введення моніторингу управлінської діяльності кожного члена адміністрації		
		2	Дієвість системи моніторингу коледжу		
		3	Використання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в управлінні		
		4	Оптимальність просування інформаційних потоків		
Ефективність 4 управлінської команди		1	Згуртованість і взаємозамінність членів управлінської команди		
		2	Партнерські відносини в команді		
		3	Оптимальність розподілу управлінських функцій між адміністрацією		
		4	Реалізація принципу делегування повноважень		
5 Ступінь взаємодії функцій упра- вління		1	Специфіка керуючої і керованої підсистемі, суть і форми їх взаємодії,		
		2	Координація взаємодії всіх підрозділів		
		3	Взаємозв'язок адміністративного і громадського управління		
		4	Взаємодія педколеджу та соціального середовища		

Таким чином, управління розвитком педагогічного коледжу забезпечує неперервне нарощування освітнього потенціалу закладу освіти та досягнення якісно нових результатів. Ефективність цієї складової управлінської діяльності визначається через оцінку показників, як-от: економічна ефективність, соціальна ефективність, якість освіти, інноваційна спрямованість, кадрова політика та система управління. Інструментарієм для визначення ефективності управління розвитком педагогічного коледжу слугують факторно-критеріальні моделі ефективності управління.

Запропонована факторно-критеріальна модель ефективності управління педагогічного коледжу, на наш погляд, може використовуватися для оцінки ефективності діяльності вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Представлена модель не носить статичного характеру, вона може доповнюватися, поновлюватися в залежності від сучасних вимог до освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Література

- 1. Конаржевский Ю. А.** Менеджмент и внутришкольное управление. – М. : Педагогический поиск, 1993. – 224 с.
- 2. Брюховецкий В. Б.** Организационно-педагогические условия управления развитием профессионального лица : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — СПб, 2003. – 173 с.
- 3. Лопушняк Г. С.** Соціально-економічні аспекти розвитку вищих навчальних закладів України : дис... канд. екон. наук: 08.09.01 / НАН України; Інститут економіки. — К., 2001. — 223 с.
- 4. Шемет П. Г.** Педагогічні умови розвитку середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтавський держ. педагогічний ін-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 1996. – 187 с.
- 5. Технологія управління персоналом.** Настольная книга менеджера / Журавлев П. В., Карташов С. А., Маусов Н. К, Одегов Ю. Г. — М. : Экзамен, 1999. — 576 с.
- 6. Асаул А. Н., Капаров Б. М.** Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. — СПб. : Гуматистика, 2007. – 280 с.
- 7. Єльнікова Г. В.** Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

Алфімов В. М., Горобець Д. В. Оцінка ефективності управління розвитком педагогічного коледжу на основі факторно-критеріальної моделі

Управління розвитком педагогічного коледжу вимагає своєї конкретної оцінки, визначення ефективності. У цій статті розглядаються наукові підходи та концепції визначення ефективності управління, визначені основні показники, фактори і критерії ефективності управління розвитком педагогічного коледжу.

Ключові слова: факторно-критеріальна модель ефективності управління, економічна ефективність, соціальна ефективність, якість освіти, інноваційна спрямованість, кадрова політика, система управління.

Алфимов В. Н., Горобец Д. В. Оценка эффективности управления развитием педагогического колледжа на основе факторно-критериальной модели

Управление развитием педагогического колледжа требует своей конкретной оценки, определения эффективности. В данной статье рассматриваются научные подходы и концепции определения эффективности управления, определены основные показатели, факторы и критерии эффективности управления развитием педагогического колледжа.

Ключевые слова: факторно-критериальная модель эффективности управления, экономическая эффективность, социальная эффективность, качественное образования, инновационная направленность, кадровая политика, система управления.

Alfimov V.M., Gorobets D.V. Effectiveness evaluation of pedagogical college developing management on the basis of factorial and criteria model

Pedagogical college management and development their concrete evaluation and efficiency determination. This article deals with scientific approach and determination of management efficiency conception. The main indexes, factors and criteria connected with the efficiency of pedagogical college management and development are determined.

Key words: model of management efficiency, economic efficiency, social efficiency, quality of education innovatory direction, staff policy, system of management.

УДК 7.01:111.852

Бірюков М. Ю.

**СТАН ТА ЗНАЧУЩІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

З метою конкретизації поняття «смак», у тому числі й «художній смак», ми вважаємо, за доцільне розглянути погляди сучасних вчених з цього питання. У зв'язку з тим, що у трактовці поняття «естетичний смак» та «художній смак» нема єдиної думки, ми спробуємо дати власне визначення художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства.

Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») та Концепцією національного виховання є забезпечення творчого розвитку особистості на основі впровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій. Особливого значення набувають питання вдосконалення естетичного виховання, формування та розвитку естетичних почуттів, художніх інтересів, ідеалів та смаків студентів у процесі професійної підготовки.

Проблема розвитку та формування художнього смаку особистості є складною, неоднозначною і досліджується представниками різних наук. В історії філософсько-естетичної думки категорія «смаку» висвітлювалася в працях Е. Берка, А. Смита, Дж. Локка, І. Канта, Ж.Ж. Руссо, О.Ф. Лосєва, П.О. Флоренського, В.П. Іванова, М.М. Бахтіна, Ю.Б. Борєва, І.А. Зязюна та інших, у тому числі українських мислителів – Г.С. Сковороди, І.Я. Франка, Л.Т. Левчука, Д.Ю. Кучерюка, В.І. Панченка тощо. Психологічний аспект цієї проблеми має відображення у працях Л.С. Виготського, О.Г. Ковальова, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва та інших. Органічна єдність естетичної й художньої свідомості та

виховання, їх зміст, форми й методи, знайшли показ у роботах вітчизняних вчених та педагогів: В.Г. Белінського, Н.Г. Чернишевського, Ю.У. Фокта-Бабушкіна, Л.Н. Столовича, В.І. Мазепи, Н.О. Ветлугіної, Н.Д. Дьоміної та інших. Дослідники цієї проблеми в області педагогіки Б.П. Юсов, Л.М. Масол, Г.П. Шевченко, Т.М. Сорочан, Л.М. Баженова, Л.Л. Бутенко, Т.Г. Пеня характеризують комплекс мистецтв як певне сполучення видів мистецтв, обране педагогом для рішення завдань виховання особистості. Виховне значення комплексу мистецтв полягає в цілісному сприйнятті учнями та студентами художніх творів, усвідомленні єдності змісту й форми, емоційного й раціонального, морального й естетичного. Ряд концепцій, шляхи і форми розвитку художнього смаку відображені в дослідженнях Л.Н. Когана, О.В. Ларміна, В.К. Скатерщикова, В.О. Разумного, Р.П. Шульги, О.Б. Салтикова, І.П. Глинської, Б.Т. Лихачова та інших.

Мета статті – розглянути стан та значущість художнього смаку та дати власне визначення художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства. Згідно з метою були визначені наступні завдання: розглянути і проаналізувати стан та значущість художнього смаку в сучасній науці; дати власне визначення художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства; виділити складники, принципи, рівні та критерії формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Більшість сучасних вчених не відокремлюють поняття «художній смак» у певну категорію, відмінну від «естетичного смаку». Наприклад, у довіднику «Естетичне виховання» знаходимо таке визначення: «Естетичний смак – здатність людини за безпосереднім почуттям визначити естетичну цінність предметів і явищ дійсності та мистецтва. Щодо оцінки творів мистецтва естетичний смак називають художнім смаком. Як активний вияв естетичного відношення, смак відображає властиві естетичній свідомості діалектичні суперечності суспільного й індивідуального (формується на основі суспільно-історичного досвіду, смак завжди є неповторно-індивідуальним за формою), раціонального і чуттєвого (розуміння оцінюваних предметів і явищ виражається у смаку в безпосередній емоційній реакції типу «подобається – не подобається»)» [1, с. 74]. Схоже тлумачення подається в Українській радянській енциклопедії: «По відношенню до творів мистецтва смак естетичний виявляється як художній смак» [2, с. 268]. Аналогічне формулювання знаходимо у «Короткому словарі по естетиці»: «Смак естетичний – здатність людини розуміти і оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя. Він відображає оцінку дійсності, всю багатоклірність естетичних цінностей з позицій вироблених у людини в процесі суспільної практики уявлень про прекрасне, потворне, комічне, трагічне тощо. У тих випадках, коли предметом цієї оцінки є твори мистецтва, здатність цю називають художнім смаком» [3, с. 28]. Дуже схоже визначення містить Український педагогічний словник: «Смак

естетичний – здатність оцінювати явища природи й соціального життя як прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне. Стосовно творів мистецтва смак естетичний виявляється як художній смак» [4, с. 311].

Своєрідне тлумачення смаків подає вчений Б.Т. Лихачов у посібнику «Теорія естетичного виховання школярів». Він не розділяє поняття «естетичний смак» та «художній смак», а поєднує в одну категорію «художньо-естетичний смак», та називає його складним соціально-психологічним творінням, яке виникає у результаті поєднання естетичної свідомості та естетичного почуття. Вважаючи художньо-естетичний смак здатністю людини до оцінки творів, предметів та явищ з позиції художньо-естетичного ідеалу, автор оцінює смак як відображення художньо-естетичних явищ: «Художньо-естетичний смак є тонке і складне вміння побачити, відчутти, зрозуміти у повному обсязі об'єктивно прекрасне і потворне, трагічне і комічне й висловити відповідне оціночне судження» [5, с. 20]. Повноцінний художній смак, вважає Б.Т. Лихачов, здатний сформувати ідейно-естетичний ідеал особистості, її естетичні уявлення про ідеальну організацію особистого і суспільного життя, власних і громадських відносин, сутності і напрямів розвитку особистості.

Як ми бачимо, як дуже важко визначити і, тим більше, розрізнити поняття «естетичний смак» і «художній смак». Багато сучасних вчених відносять мистецтво до питань, що входять у сферу діяльності естетичного смаку. Однак, деякі заперечують ототожнення понять «естетичний смак» та «художній смак». Наприклад, Р.П. Шульга вважає, що «естетичний смак не зводиться до художнього смаку, так як сферою його застосування є естетичні цінності дійсності та її прояви. Сфера ж художнього смаку – мистецтво, художні цінності» [6, с. 63].

Вчений В.К. Скатерщиков допускає, що у сферу естетичного ставлення людини до світу входять не тільки художні явища творів мистецтва, процес їх створення і сприйняття але і різні моменти життя природи і суспільства. Лише за допомогою естетичного смаку людина пізнає і оцінює круг предметів, подій, людей і творів мистецтва. Але разом з тим, вчений В.К. Скатерщиков акцентує, що мистецтво не входить у сферу тільки естетичних явищ, бо одного лише критерію краси недостатньо для визначення пізнавального та морального значення його соціальної ролі. Тому він вважає, що художній смак, який є вираженням ставлення особистості і суспільства до мистецтва, має оцінку достоїнств і недоліків художньої творчості та містить у собі, крім естетичного, й інші критерії оцінки творів мистецтва. Серед них критерії істинності художнього відображення, урахування значення сучасних проблем та ідей, зображених художником, і принципів їх вирішення, художньої майстерності, впливу мистецтва на людину. Враховуючи специфіку різних видів мистецтв, вчений пропонує диференціювати поняття

«естетичний смак» на «художній смак», «музичний смак», «літературний смак» тощо [7].

Вартий особистої уваги погляд сучасних педагогів-філософів Л.Т. Левчука, Д.Ю. Кучерюка, В.І. Панченка на художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку. Ця група вчених вважає, що художній смак розвивається на основі естетичного смаку і паралельно впливає на нього та формується через спілкування зі світом мистецтва і визначається художньою освітою людини. Але автори наголошують: «Естетичні та художні смаки не лишаються незмінними протягом усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання, або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною» [8, с. 58].

Таким чином, різноманітні дослідження, присвячені вивченню естетичних та художніх смаків, показують реальну картину стану смаків на сучасному етапі розвитку суспільства і накреслюють шляхи їх вдосконалення. Така увага до практичного вивчення смаків не випадкова, адже смаки не тільки показують ступінь естетичного розвитку особистості, а й рівень її розвитку в цілому. Естетичні та художні смаки є важливою характеристикою особистого ставлення до дійсності і позначають рівень самовизначення кожної людини, здатність до індивідуального відбору естетичних цінностей, і тим самим до самовиховання і саморозвитку. Адже людина, якій властиве почуття художнього смаку, відрізняється від інших певною цілісністю, індивідуальним внутрішнім духовним світом.

Отже, ми говорили про пізнавальну функцію художнього смаку і його значення як фактора естетичної оцінки. Але як усякий факт свідомості, художній смак має значення активного фактора в розвитку людської діяльності, ціль якої складається в перетворенні реального світу, природи й суспільства. Творити за законами краси, виходить творити відповідно до вимог художнього смаку. Він є не тільки стимулом пізнання, але й стимулом практики. У художньому смаку «запрограмовані» не тільки здатності, але й потреби особистості.

Ми вважаємо, що необхідними передумовами формування гарного художнього смаку є:

- високорозвинуте естетичне почуття;
- вміння сприймати гармонію форми і змісту;
- здібність бачити естетичну цінність художніх творів та суспільних явищ.

Слід підкреслити, що на формування художнього смаку впливають такі елементи художньо-естетичної культури, як розвиток видів образотворчого мистецтва, дизайн й інформаційні технології та вплив традиційної народної творчості.

Уважно проаналізувавши стан та значущість художнього смаку у формуванні особистості людини у сучасній науці, ми вирішили дати

власне визначення художньому смаку на сучасному етапі розвитку суспільства: *художній смак – це особиста здатність людини, як чинника суспільства, сприймати, послідовно аналізувати та оцінювати художні твори мистецтва, визначати їх естетичну цінність та виражати своє об'єктивне ставлення до них, розвиваючи при цьому свої художньо-творчі здібності та використовуючи їх у своїй професійній діяльності.* Різні думки, переживання, які виникають під час сприймання художніх творів, закріплюються в художньому смаку відповідно до закономірностей, які визначають діяльність особистості.

Основними складниками формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки є:

- розвинена уява та художня пам'ять;
- своєрідність образного мислення;
- художня освіченість (знання видів, жанрів, виразних засобів та матеріалів образотворчого мистецтва);
- навчальні, факультативні та індивідуальні види занять образотворчим мистецтвом;
- розуміння мети й значення історичного, сучасного та національного мистецтва, його своєрідності;
- спілкування з природою.

На наш погляд, при організації процесу формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки необхідно виділити наступні принципи:

- врахування специфіки мистецтва й художньо-естетичної діяльності;
- активізації індивідуально-особистісних творчих можливостей та здібностей;
- соціально-професійної спрямованості.

Ми вважаємо, що надалі потрібно виділити рівні та критерії формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Рівні	Критерії та показники
Високий	Постійно вдосконалює власні художні погляди та кругозір. Володіє фундаментальними знаннями у галузі історичного та сучасного мистецтва. Має глибоку зосередженість в досягненні поставлених художньо-творчих задач. Постійно розвиває індивідуально-особистісні художньо-творчі здібності та навички. Сприймає мистецтво як вищу форму творчої діяльності. Володіє здатністю до індивідуального відбору естетичних та художніх цінностей. Вносить у процес створення художніх творів елементи творчості, а також використовує творчі методи, що включають сукупність

	<p>принципів художнього відбору, узагальнення естетичної оцінки та образного втілення життєвого матеріалу. Результати художньо-творчої діяльності сприймає з естетичної точки зору і оцінює їх використовуючи принципи та засоби судження гарного смаку та співвідносить їх з художньо-естетичним ідеалом. Критично-раціонально осмислює результати своєї художньо-творчої діяльності.</p>
Середній	<p>Вдосконалює особисті художні погляди та кругозір. Володіє знаннями у галузі мистецтва. Має зосередженість в досягненні поставлених художньо-творчих задач. Розвиває індивідуально-особистісні художньо-творчі здібності та навички. Частково вносить у художньо-творчий процес елементи творчості та використовує творчі методи. З естетичної точки зору сприймає результати художньо-творчої діяльності та оцінює їх засобами судження смаку і співвідносить їх з художньо-естетичним ідеалом. Недостатньо критично осмислює результати своєї художньо-творчої діяльності.</p>
Низький	<p>Більш-менш вдосконалює особисті художні погляди та кругозір. Частково володіє знаннями у галузі мистецтва, але не на достатньому рівні. Має не глибоку зосередженість в досягненні поставлених творчих задач. Індивідуально-особистісні художньо-творчі здібності та навички не достатньо розвинені. Елементи творчості у художньо-творчому процесі майже відсутні. Інколи використовує творчі методи. Сприймає результати художньо-творчої діяльності та оцінює їх за власним смаком, незважаючи на існуючі художньо-естетичні ідеали. Не має критичного та раціонального осмислення результатів своєї діяльності.</p>

Формування художнього смаку – одне з найбільш складних завдань, успішне здійснення якого є одним з найважливіших критеріїв ефективності всього естетичного виховання в цілому. Художній смак і створені на його основі твори мистецтва становлять реальність естетичної свідомості людини. Природно, що для вірної, цілеспрямованої діяльності по формуванню художнього смаку необхідно як перетворення самої дійсності за законами краси, так і розвиток усього внутрішнього духовного світу особистості – її світогляду, психології, почуттів, збагачення практичної творчої діяльності. До перспективних напрямків дослідження визначеної проблеми слід віднести втілення у педагогічний процес експериментальним шляхом рівнів та критеріїв формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Література

1. Естетичне виховання : довідник / В. І. Мазепа (кер. авт. кол.), А. В. Азархін, В. С. Горський та ін.; упоряд. Н. О. Яранцева. – К. : Політвидав України, 1988. – 214 с. **2. Українська** Радянська Енциклопедія : у 12 т. – 2-ге вид. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1983. – Т. 10. – 543 с. **3. Краткий** словарь по эстетике / под общ. ред. М. Ф. Овсянникова и В. А. Разумного. – М. : Политиздат, 1963. – 544 с. **4. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; Світлана Головка (гол. ред.). – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **5. Лихачев Б. Т.** Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с. **6. Шульга Р. П.** Искусство и ценностные ориентации личности / Р. П. Шульга; отв. ред. В. П. Михалев; АН УРСР, Ин-т философии. – К. : Наук. думка, 1989. – 120 с. **7. Скатерщиков В. К.** Об эстетическом вкусе / В. К. Скатерщиков. – М. : Знание, 1974. – 95 с. **8. Естетика :** підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Вища шк., 2000. – 399 с.

Бірюков М.Ю. Стан та значущість художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства.

У статті розглядаються стан та значущість художнього смаку на сучасному етапі розвитку суспільства, автором подано власне визначення художнього смаку, виділені складники, принципи, рівні та критерії формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: естетичний смак, художній смак, естетична свідомість, художньо-естетична культура, образотворче мистецтво, студенти мистецьких спеціальностей, процес професійної підготовки.

Бирюков М.Ю. Состояние и значение художественного вкуса на современном этапе развития общества.

В статье рассматриваются состояние и значение художественного вкуса на современном этапе развития общества, автором представлено собственное определение художественного вкуса, выделены составные части, принципы, уровни и критерии формирования художественного вкуса у студентов художественных специальностей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: эстетический вкус, художественный вкус, эстетическое сознание, художественно-эстетическая культура, изобразительное искусство, студенты художественных специальностей, процесс профессиональной подготовки.

Birukov M.U. The condition and the significance of the artistic taste on the modern level of the development of the society.

The condition and the meaning of the artistic taste on the modern level of the development of the society, the personal definition of the artistic taste are described in this article. There are also shown the compound parts, principles, levels and criteria of the development of the artistic taste among the students of the artistic specialty in the process of the professional training.

Key words: aesthetic taste, artistic taste, aesthetic consciousness, artistic and aesthetic culture, fine art, the students of the artistic specialty, the process of the professional training.

УДК 37. 02: 57 37. 02: 911.2

Горбулінська С. М.

ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні в Україні особливого значення набуває відповідальне ставлення людини до природи. Збереження здоров'я людей, забезпечення їх продуктами харчування, енергією, охорона природного середовища від забруднення і розрухи, збереження генетичного розмаїття біосфери стали глобальними проблемами, які потребують негайного вирішення. Необхідність активізації природоохоронної діяльності вимагає нагального формування нового екологічного мислення та екологічного всеобучу широкого кола населення держави, значно ефективнішого використання всієї системи підготовки та перепідготовки кадрів, організації нових форм екологічної освіти та виховання як чинника екологізації всіх видів людської діяльності. *Мета.* Тому особливої актуальності дана проблема набуває на нашу думку в системі профільного навчання школярів, тобто в сучасних умовах зростаючої напруги у відносинах людства з природою формування екологічних знань людини має вирішальне значення у розв'язанні екологічних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок взаємодії з навколишнім середовищем, як соціальним так і природним, охарактеризовано у працях Л.С.Виготського, С.Н.Глазачова, С.Д.Дерябо, Д.Б.Ельконіна, О.М.Киричук, О.М.Леонтєва, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна, І.Т.Суравегіної, В.О.Ясвіна. та ін.

Молоде покоління має навчитися мислити глобально і тільки після цього діяти локально, тобто пов'язати їхнє людське мислення з тим, що В.Вернадський називав „науковою думкою як планетним явищем” [1], або, інакше кажучи, екологічним мисленням зумовленим екологічними знаннями.

На нашу думку поставлене завдання може бути вирішене лише за однієї умови – формування нової філософії нашого виживання – об'єктивного знання. Враховуючи це, найважливішим для формування екологічних знань старшокласників профільної школи є встановлення їх пріоритетності, оскільки всі інші науки спрямовані лише на розробку технологій, і тільки екологія, як наука спроможна організувати їх у систему, яка відповідатиме законам природи. Тому цю проблему ми розглядаємо як важливу педагогічну проблему, мета якої полягає у забезпеченні умов ефективної підготовки старшокласників до життя у майбутньому на принципах екологічної доцільності. Без сумніву, правомірним буде формування наукового світогляду, оскільки ставлення старшокласників профільної школи до навколишнього природного та соціального середовища складає важливий аспект сьогодення.

Усвідомлення наслідків екологічної кризи спричинило імпульс для розгляду філософських проблем екології, поглибленню формування світогляду на основі ставлення людини до природи, розробці „альтернативних стилів” життя людини та нових концепцій розвитку суспільства [2].

Мова йде про необхідність корінних змін у формуванні екологічних знань людства, зокрема в системі ставлення людини до природи. Постало питання: як співвідносити екологічну проблему, яка вимагає термінових природничонаукових, техніко-економічних та соціально-політичних рішень, з вічною філософською проблемою взаємостосунків людини і природи. Тому у сучасній філософській літературі виділять кола певних екологічних проблем:

- онтологічні, ті, що пов'язані з усвідомленням об'єктивного протиріччя між людиною і природою та пошуком засобів його розв'язання:

- гносеологічні, як такі, що охоплюють питання пізнання взаємостосунків людини і природи в рамках суб'єкт – об'єктивного ставлення;

- етико-естетичні, як такі, що охоплюють необхідність переоцінки ставлення кожної людини і суспільства до природного середовища [3;4].

Отже, „людина живе природою”, тому зміст цього вислову безумовно не є констатацією простої істини, що природа є джерелом і засобом фізичного існування та відтворення людини. Людина „живе природою” істотно зовсім інакше, ніж живуть нею всі інші істоти. З точки зору філософії порівнюючи результати дії людини до дії природних сил, змінилося практичне та теоретичне ставлення людини до природи [5].

У практичному контексті природа є „корисною річчю” яка має вартість, а в теоретичному – є об'єкт пізнання. Природа забезпечує ресурсами, а людина їх використовує. З іншого боку, природа сприймається як цінність, якщо таке сприйняття не охоплює тільки знання законів виробництва утилітарних, корисних предметів.

Знецінення само ціннісного ставлення до природи з сфери людського існування супроводжується нарощуванням інтелектуальних засобів наукового та інженерного мистецтва, для якого природа не цінність, а об'єкт, пластичний матеріал для впровадження науково – технічних ідей. Як самоцінність вона не дає ні однієї тонни вугілля, ні одного кіловату електроенергії. Її не можна виразити в термінах „постачання” та використання. Технологічне панування людини над природою привело до того, що серед контрольованого людиною ставлення до природи виникли неконтрольовані процеси [6].

Аналізуючи зазначене вище є підстави для висновку, що саме неконтрольована система природокористування спричинила сучасну екологічну кризу, і тому в різних конкретно-історичних та соціальних умовах мали місце різні типи ставлення людини до природи, а от само ціннісне ставлення до неї ніколи не було випробовуванням для життя людини в тій мірі, в якій воно викрило себе в наш час. Природна самоцінність, її сутність нібито „заважає” людині бачити в ній тільки те, що їй корисно. Людина не тільки змінює природу, а й розвиває у собі здібність та потребу ставитися до неї як до цінності, співвідносити своє існування з повнотою життя природи. У своєму ставленні до природи людина не тільки використовує її предмети в корисному для себе спрямуванні, але й пізнає те її глибоке значення, через яке вона розкривається „за законами краси.” Отже особливим має бути ставлення людини до навколишнього середовища – людина має любити природу, для того щоб бачити в ній те, що здатна бачити тільки людина, збагачувати її своїм баченням, це також і велика насолода, через яку природа відповідно – як матеріал у Ф.Бекона – „посміхається своїм поетично чуттєвим блиском всьому людству” [4].

Саме таке ставлення характеризує бажання: не тільки використовувати, але й охороняти; не тільки витратити, але й зберегти, не тільки брати, але й збагачувати. Аналізуючи проблему єдності людини і природи, можна зробити висновок, що вона ніколи не мала суто спостережливого характеру. Ця проблема несе у собі конкретний соціально-історичний зміст, відображає об'єктивні та назрівші протиріччя суспільного розвитку і реально вирішується під час практичних дій, а дії потребують відповідної теорії, і чим масштабніше та складніше практична задача, тим вище та відповідальніше значення теорії, яка надає необхідні для її розв'язання світоглядні, наукові, духовно-естетичні орієнтири. Тому такої актуальності набувають сьогодні питання, пов'язані з формуванням екологічних знань особистості, які ґрунтуються на філософському розумінні єдності людини та природи.

Отже, філософські знання з самого початку формуються як знання про світ пов'язані з людиною, умовами, потребами, цілями його життя та діяльності. Тоді, ідеї залежності людини від загального порядку космосу, нескінченної природи, проходять через всю історію філософської думки.

Бо ще в давнину вони отримали класичну форму вираження – у трактуванні спів відносин людини і природи як мікрокосмосу та макрокосмосу, у давньогрецьких філософів поняттям космосу охоплювалася вся доступна людському розуму природа [9].

За такого розуміння космос, протилежний хаосу – трактувався як дещо не тільки всеохоплююче, але й організоване, закономірне та досконале. Вперше поєднання „мікрокосмосу” („людина – це малий світ”) зустрічається у давньогрецького філософа Демокрита, а потім в „Тимсі” Платона. Ідея про макро - та мікрокосмос виявилась у філософському плані дуже продуктивною. Якщо рухатись від макро – до мікрокосмосу (в людині немає нічого, окрім космічних елементів), це може привести до натуралістичної антропології та розчинення людини у космосі (Демокрит). Зворотній рух приводить до поняття космічної „душі” або „розуму” (Геракліт, Анаксагор, Платон). Цю думку добре висловив Сенека: „Яке місце у світі займає бог, таке в людині – дух, яке в світі – матерія, таке в нас - тіло”. Таке пізнання світу або бога виступає як самопізнання (у Геракліта – „пізнай самого себе”). Ідеалом, достойним старця, рахувалось життя в гармонії з космосом, природою [8].

Таким чином, антична свідомість відсторонювала протиставлення людини і природи, тобто чим простіше життя людини, тим ближче вона до природи, бо саме тіло людини належить природі. Тим самим, можемо констатувати, що у філософських уявленнях древнього греко-римського світу господарювала моральна концепція природи, в рамках якої людина розумілась і як частина природи, і як привілейована, виділена з неї особа. Хоча така концепція не врятувала людство від екологічних проблем. Зокрема моральне ставлення людини до природи було обмежено засобами його праці, такою є думка основоположників марксизму (Маркс К, Енгельс Ф. Соч. Т. 23, с. 190.).

На той час зміни в системі „людина – природа” не усвідомлювались як такі, що мають вагу порівняно з політичними, які хвилювали людину, вважалось все те, що створено розумом людини, на відміну від чистого природного, яке існує поза потребами людини і незалежно від них. Моральна концепція природи поступається місцем моральній концепції людини [7].

Оскільки в середні віки етичні проблеми були узурповані релігією, то і моральні цінності виступали як дещо похідне від релігійних переконань людини. Зазначимо, що в історії людства було багато релігійних форм, але світове значення та розповсюдження отримали тільки три: буддизм, християнство та іслам. У кожній з цих світових релігій по різному розглядалися проблеми взаємодії людини та природи. Буддизм, наприклад, за часом виникнення це світова релігія, яка з'явилася в VI ст. до н.е. на території сучасної Індії. Згідно буддиської релігії, після смерті людини дхарми, (це духовні частинки які є носіями духовних якостей людини) які складають його особистість, розкладаються і з'являється нова комбінація, яка дає початок новій

істоті. Так відбувається постійний кругообіг духовного начала, „колесо буття”. Процес переродження визначається законом карми, а карма проголошує, що кожний вчинок людини має значення для наступних перероджень його духовного начала [10]. За цих умов духовне начало людини могло в новій комбінації бути втіленим в матеріальній оболонці тварини, комахи чи рослини. Наносячи шкоду навколишньому середовищу, людина тим самим наносить шкоду духовним началам, які колись могли утворювати людську особистість і в майбутньому стати ідеальною основою нового індивіду [10].

Звідси зрозуміла обов'язкова вимога буддизму до істинно віруючого, не вбивати ні одної живої істоти. Зокрема Типітака („Типі така - три корзини” - це збірник найдревніших текстів, які утворюють основу вчення буддизму) справедливо попереджав, що погані та шкідливі для себе справи - робити дуже легко, і навпаки добрі та корисні справи робити в нашому житті дуже важко [10]. Отже, можемо зауважити, що у багатьох країнах Азії, де розповсюджений буддизм, завдяки його настановам вдалося пом'якшити наслідки екологічних проблем.

У свою чергу в християнстві зустрічаються та переплітаються дві лінії взаємовідношень людини до природи. Перша, старий заповіт, яка розглядає людину як „господаря тварин”, як власника рослинного та тваринного світів. Друга, новий заповіт, яка робить акцент на необхідність любові до навколишнього світу. Як в новому так і в старому заповітах чітко проводиться думка про відповідальність людини за навколишнє середовище, але в першому випадку вона зумовлена ідеєю господарювання, а в другому випадку практикою любові до тварин [10].

У свою чергу іслам – наймолодша з світових релігій, де у Священній книзі мусульман неодноразово наголошується: „Бійтеся Аллаха, бо Аллах знає, що ви робите!” Життя і шлях мусульманина та всього світу належить Богові і якщо він побажає, то за гріхи людей та супротив його волі, може знищити і тварин на землі, і дерева з їх плодами, і всю іншу їжу [10]. Аналізуючи зазначене вище, можна констатувати, що релігійна віра і праведне життя не тільки гарантують віруючому загробне життя, але й збереже красу природи та її корисність для людини.

Узагальнюючи нами зроблено висновок про те, що світові релігії ратують за гармонію між природою та людиною. Ця часткова гармонія, з релігійної точки зору, залежить від ставлення людини до бога, від релігійної віри, яка спрямовує поведінку людини.

Епоха відродження звільнила людину від релігійних переконань, надала ідеологічну основу збільшення тиску на природу і дійшла до наших часів. Усвідомлення розкладу соціальної культури феодального суспільства ідеологами народженої буржуазії проявилось у протиставленні натуральної природи до штучної. У XVIII столітті панувала думка про те, що людину можна розглядати як частину

природи і можна дати відповідь на запитання про сутність суспільства. Зокрема Поль Гульбах висловив цю думку наступним чином: „Людина - діло рук природи, вона існує в природі, вона підкорена її законам” [12]. Філософи французького просвітництва (К.Гельвецій, Ж.Руссо, Ж.Ламетрі) трактували природу як визначальний фактор впливу на людину та її діяльність [11].

Отже можна констатувати, що таке спрямування охоплювало у собі глибоке протиріччя, а саме між максимальним зближенням людини з природою і наслідками її господарської діяльності в довкіллі. Тобто екологічний зміст людської діяльності, в сучасному розумінні проблеми, залишався на периферії філософської свідомості і не формулювався як особлива проблема. У свою чергу для XVIII – XIX ст. характерною була думка про певну кількість людей, які можуть одночасно жити на Землі (Р.Мальтус, Дж.Милль) [12].

І тільки після появи значної кількості техніки, в суспільстві корінним чином змінюється ставлення людини до природи. Тобто „машинізація” людської діяльності потребувала і енергії і сировини, збільшувалась кількість відходів, змінювався ландшафт, повноводність річок, в кінці кінців і клімат. Цей посилений тиск на природу починає глибоко усвідомлюватися у філософських працях цього історичного періоду. Виникають нові зв'язки, в яких людина розглядається в якості суб'єкта, а природа – в якості об'єкта, зароджується екологічне знання [14]. Зокрема П.Флоренський проблеми довкілля та їх розв'язання розглядав як необхідність створення „штучного розуму” – предметом втілення якого є техніка де пріоритетну роль у техніці та соціумі виконує людина [13].

У кінці XIX та на початку XX століття такі ідеї мали значний вплив на формування взаєностосунків людини з навколишнім середовищем, але не склали методологічної основи розвитку процесів взаємодії людини та природи. Тоді як на їх основі в середині XX століття сповідувалися принципи пізнання світу, бережливого ставлення до навколишнього середовища (У.Матурін, Ф.Варела), ідеї активного пізнання дійсності поряд з активним перетворенням середовища у логічній єдності з пізнанням. [15].

Саме цей період людського буття характеризується глибокою раціональністю, пізнанням людиною законів довкілля заради задоволення її потреб, без усвідомлення їх наслідків. Зокрема В.Вернадський стверджував, що в біосфері все враховується і пристосовується з підкоренням мірі та гармонії. Як досягнути згоди з природою [8] ?

З точки зору нової філософії буття - необхідні фундаментальні зміни у перетворюючій, пізнавальній та етико – естетичній сферах життя суспільства. Цього можна досягнути, якщо діяти з точки зору А.Горелова, за трьома принципами:

- принципа альтернативності: Варіантів перетворення природи завжди декілька і потрібно вибирати найкращий з екологічної точки зору, розглядаючи за цих умов різні альтернативні пропозиції,

- принципа перевірки: Необхідні сучасні науково – технічні полігони, на яких протягом довгого часу (двох, трьох поколінь, щоб наслідки повністю проявилися) перевірялись всі науково – технічні досягнення,

- принципа проведення референдумів: Остаточне рішення про будівництво великомасштабних споруд з застосуванням досягнень сучасної науки та техніки мають приймати самі люди в умовах повної екологічної відкритості та незалежності. [5].

Враховуючи зазначене вище, можна констатувати, що вплив людини на природу ні в якому разі не має бути одностороннім, якщо людина не хоче залишитися без природних стимулів свого духовного розвитку, необдумане використання, як і „раціоналізація природи”, обертається злом і для природи і для людини. Природа, безумовно існує не тільки для того, щоб нею любоватися, а й як майстерня, та джерело фізичного та духовного життя людини, велика цінність, яка несе для людей вирішальне значення. Отже тільки гармонія почуттів та розуму як передумова гармонізації відношень людини та природи. Необхідна гармонія діяльності та духовності, необхідна зміна у світогляді і в самій людині, яка ґрунтується на усвідомленні особливої цінності природи. У цьому контексті Ф.М.Достоевський зазначав, що „краса спасе світ” і це твердження містить важливе значення. Спасе вона світ тому, що створення краси нерозривно зв’язано з істиною, добром, коханням до людини та світу, твердженням істинної єдності людини та природи [6].

Висновки. Таким чином, створення нової філософії виживання людства, в системі ставлення людини до природи, пов’язане з необхідністю формування екологічних знань під час неперервної екологічної освіти населення. Щоб дійти до серця і розуму кожного і тим самим формувати високе почуття громадського обов’язку і відповідальності за екологічний стан довкілля, раціональне використання природних ресурсів та їх ефективне і своєчасне поновлення, прогнозувати наслідки антропогенного втручання людини в природне середовище. Подальшого вивчення потребує проблема історико-педагогічних засад формування екологічних знань, що буде розглянуто в наступних публікаціях.

Література

- 1. Вернадський В.І.** Размышления натуралиста. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – М. : Наука, 1975. – 191 с.
- 2. Бачинський Г.** Український шлях у майбутнє // Універсум. — 1996. — №3 – 4. — С.18 – 23.
- 3. Лекторский В.А.** Идеалы и реальность гуманизма // Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 28.
- 4. Горелов А.А.** Экология – наука – моделирование. – М. : Наука, 1985.

– 209 с. **5. Горелов А.А.** Жить в согласии с природой. – М. : Наука, 1990. – 154 с. **6. Гирусов Э.В.** Система общество – природа: проблемы социальной экологии. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 167 с. **7. Гиренко Ф.И.** Теология. Цивилизация. Ноосфера. – М. : Наука, 1987. – 163 с. **8. Вернадский В.И.** Философские мысли натуралиста. – М. : Наука, 1988. – 270 с. **9. Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с. **10. Религиозное мировоззрение и экология : пособие для слушателей экологической школы.** – Ниж. Новгород, 1991. – С. 8 – 15. **11. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.** Педагогическое наследие. — М., 1987. – 582 с. **12. Гольбах П.** Система природы. — М., 1976. — С. 56 – 58. **13. Флоренский П.А.** Номо Faber // Половинкин С.М., Флоренский П.А. Логос против хаоса. – М. : Знание, 1989. – С. 56 – 57. **14. Дробноход М.Л.** Філософія екологічної освіти і концептуальні основи // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. — С.43 – 49. **15. Философия, естествознание, современность.** – М. : Мысль, 1981. – 351 с.

Горбулінська С. М. Філософсько-світоглядні засади формування екологічних знань

У статті обґрунтовується необхідність формування нової філософії виживання людства — об'єктивного знання в системі ставлення людини до природи, головного фактора у формуванні екологічних знань, забезпечення ефективної підготовки школярів до життя у майбутньому на принципах екологічної доцільності.

Ключові слова: об'єктивне знання, філософія виживання, екологічне знання, екологічна проблема

Горбулинская С. М. Философско-мировоззренческие основы формирования экологических знаний

В статье рассматривается необходимость формирования новой философии выживания человечества — объективного знания в системе взаимоотношений между человеком и природой, главного фактора в формировании экологических знаний, обеспечении эффективной подготовки школьников к жизни в будущем на принципах экологической целесообразности.

Ключевые слова: объективное знание, философия выживания, экологические знания, экологические проблемы.

Gorbulinska S. M. Philosophic-world view theses of forming the ecological knowledge

In this article it is substantiated the necessity of forming the human survival philosophy — objective knowledge in the system of human attitude towards the nature, the main factor in forming the ecological knowledge.

Maintenance preparations of schoolboys for the future life on principles ecological expediency

Key words: objective knowledge, survival philosophy, ecological knowledge, ecological problem.

УДК 378. 11: 005. 1

Качмазова Л. В.

ПОНЯТТЯ „ПРОФЕСІЙНА ГІДНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Сучасна система підготовки майбутнього педагога обумовлена об'єктивними умовами розвитку системи вітчизняної освіти. До їх числа відносяться: прийняття національної доктрини освіти, концепції модернізації системи освіти, активний перехід учбових установ загальної і професійної освіти на профільне навчання, багатоступінчасті і багаторівневі моделі підготовки фахівців, наростання інноваційних процесів у сфері освіти, прагнення установ до підвищення кваліфікації і різного рівня методичних служб до розробки програм професійного розвитку педагогів. Нажаль, ці умови і тенденції не отримали ще належного теоретичного осмислення. Ефективність взаємодії вчителя і учня залежить від того, наскільки добре вчитель навчився використовувати власну унікальність, щоб кваліфіковано реалізувати свої професійні цілі. Нові характеристики освітнього процесу обумовлюють і нові вимоги до педагогів, які пояснюють корінний перегляд ролі вчителя в сучасному суспільстві. Педагогічна освіта не повинна зводитися до засвоєння лише одних наукових основ діяльності, а передбачає розвиток самого вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, його творчого потенціалу, професійного світогляду, мотивації; діяльнісна, ситуаційно-особистісна природа сучасних освітніх технологій така, що підготовку до неї не можна забезпечити шляхом простого інформаційного „насичення” майбутнього педагога (М.Сергєєв). Дослідження даної проблеми переконують, що гуманізація шкільної освіти передбачає професійну позицію педагога, при якій не лише дитина, але і дорослий не можуть розглядатися як об'єкт програмування з боку суспільства, „лише суб'єктно-авторська позиція педагога забезпечує освіту людини в цілому, а не лише його окремих сторін” (М. Боритко).

У сучасній педагогічній науці склалися теоретичні передумови для розробки проблеми виховання гідності вчителя в процесі його професійної підготовки. Велике значення при вивченні питання про вміст індивідуально-особової позиції педагога мають дослідження стосунків у структурі особистості (Б.Анан'єв, Л.Божович, І.Кон,

В.Кузнєцов, В.Мітрахович, В.Мясищев, С.Рубінштейн, М.Тимошенко), дослідження закономірностей індивідуально-особистісного становлення і розвитку людини в процесі його професійно-особистісного самовизначення (М.Боритко, О.Газман, М.Гінзбург, Є.Головаха, М.Пряжников, М.Ретивих, В.Сафін, М.Сергєєв, С.Чистякова); про роль гуманітарного знання в педагогічній взаємодії (М.Гавриленко, І.Колеснікова, Л.Лузіна, Л.Разбегаєва, В.Серіков, Н.Щуркова).

Педагогічна освіта, як вважає М.Сергєєв, не повинна зводитися до засвоєння лише одних наукових основ діяльності, а передбачає розвиток самого вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, його творчого потенціалу, професійного світогляду, мотивації; діяльнісна, ситуаційна природа сучасних освітніх технологій така, що підготовку до неї не можна забезпечити шляхом простого інформаційного „насичення” майбутнього педагога. Аналіз сучасного стану досліджень проблем педагогічної освіти (Є.Белозерцев, Є.Бондаревська, М.Боритко, С.Вершиловський, О.Владислав'єв, Б.Гершунський, О.Ібрагімова, І.Колеснікова, А.Мудрик, В.Онушкін, О.Пашков, О.Піскунов, С.Поляков, М.Сергєєв, В.Сластьонін, Б.Целковніков, Т.Цирліна, Л.Андерсон, Т.Бьорд, Ф. Корсагон, Дж.Гудсон, С.Кейні та ін.) і практики підготовки майбутнього вчителя свідчить про зростаючий інтерес до проблеми його суб'єктивного розвитку, у зв'язку з чим представляється перспективним виділення професійної гідності як найважливішої характеристики його суб'єктної позиції.

Мета даної статті – аналіз суті поняття „Професійна гідність вчителя”, визначення основних структурних компонентів і функцій.

Гідність людини в історії культури розумілась як її цінність, значущість, визначена як здібність до вчинку. У архаїчному і ранньоантичному уявленні гідність людини – її відповідність займаному місцю в соціумі, ширше – відповідність природному порядку речей, космічному світопорядку, відповідність індивіда „належному”. Воно пов'язане із словом „стояти”, яке по-російськи, як по-польськи і по-чеськи, одночасно означає „стояти непорушно” і „стоїти” [1, с. 8 – 9]. Тобто людська гідність є стрижнем духовності особи. Вже первісна людина, маючи своє особливе уявлення про вищий початок, не могла не зіставляти себе з ним, формуючи, таким чином, перше уявлення про свою цінність. Найважливішим чинником тут з'явився розподіл праці. Головними соціальними умовами гідності людини античності з'явилися свобода і власність, і розумілася гідність як здатність служіння громадянина своїй Вітчизні. Становлення гідності людини, як показують дослідження [2], пов'язане із зниженням значення кровно-родинних зв'язків, з усвідомленням індивідом свого „Я”, з соціальною диференціацією і утворенням класів.

В.Даль визначає гідність через поняття „достій” або „гідність”, тобто як „пристойність, відповідність; чого варта людина або справа, щодо гідності своєї,... згідний з вимогами правди, честі” [3]. У широкому

сенсі гідне і належне. Про людину, що вчинила негідно, говорять: „Він не повинен був так поводитися”.

У тлумачному словнику гідність пояснюється не лише як „позитивна якість” або „сукупність високих моральних якостей, а також пошана цих якостей в самому собі”, але і як „вартість, цінність грошового знаку” або „те ж, що титул” [4].

М.Сергєєв вказує, що „внутрішнім змістом процесу формування особистості педагога, свого роду „механізмом” її становлення буде специфічна самоорганізація педагогом свого особистісного освітньо-розвиваючого простору, в якому він виступає як суб'єкт свого професійного становлення і розвитку, відбувається освоєння і прийняття ним змісту і технологій сучасної освіти, розробку індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи” [5, с. 37 – 44].

Гідність як категорія етики означає особливе моральне відношення людини до самої себе і громадську думку про неї, в якому признається цінність особи, характеристика людини з точки зору її відповідності своєму призначенню [6, с. 287]. Згідно з філософськими уявленнями, гідність – це „поняття моральної свідомості, що виражає уявлення про цінність особистості, категорія етики, що відображає моральне відношення людини до самої себе та суспільства до індивіда”.

Визначальним у формуванні гідності є відношення людини до дійсності, що оточує її, взаємовідношення з тим оточенням, в якому вона знаходиться. Хоча честь і гідність між собою мають нерозривний зв'язок, що існує між суспільною оцінкою людини й її самооцінкою, між честю і гідністю існують і відмінності. Вони полягають в тому, що честь – об'єктивна суспільна властивість, а в гідності на передньому плані – суб'єктивний момент, самооцінка. [7, с. 135]. Гідність людини знаходиться в певній залежності від її виховання, від внутрішнього духовного світу, особливостей її психічного складу. Нормативність гідності в структурі професійної позиції людини забезпечується за рахунок спрямованого характеру процесів сприйняття, що дозволяє виділити інформативний зміст ситуації, який дає можливість суб'єктові звіряти сприймані об'єкти з минулими, такими, що зберігаються в його пам'яті їх відображеннями і описами, і пізнавати ці об'єкти, тобто відносити їх до того або іншого семантичного класу (категорії) і проявляти певні поведінкові реакції. Цей процес відбивається у відомій приказці „ він вважає, що помічати це (або реагувати на це) нижче за його гідність”.

Гідність визначається як ціннісне відношення, причому, в першу чергу – ціннісне відношення людини до самої себе. У філософському значенні відношення – момент взаємозв'язку всіх явищ. „Відношення речей об'єктивне; речі не існують поза відношення, останнє завжди є відношення речей, існування всякої речі, її специфічні особливості і властивості, її розвиток залежать від усієї сукупності її стосунків до

інших речей об'єктивного світу. Самі властивості, представлені тому або іншому процесу або речі, виявляються лише в їх стосунках до інших речей і процесів. Розвиток явища призводить до зміни його стосунків з іншими явищами, до зникнення одних і виникнення інших стосунків. З іншого боку, зміна сукупності стосунків, в якій існує даний предмет, може призвести до його зміни" [7, с. 287].

Л.Разбегаєва, обґрунтовувавши механізм формування гідності особистості, відзначає, що суб'єкт в досвіді ціннісного самовизначення завжди співвідносить суспільну оцінку з оцінкою іншого суб'єкта (метаоцінка) і особистим досвідом (рефлексія, самооцінка). Знання про цінності із зовнішніх, нормативних переходять у внутрішню вимогу до себе. У єдине смислове поле об'єднуються потреби, інтереси, установки, позиції, ідеали, здійснюється ціннісне цілеутворення, формується потреба і здатність бачити, відшукувати сенс власної життєдіяльності [8, с.36].

М.Боритко розглядає професійну гідність педагога як детермінанти суб'єктного характеру педагогічної діяльності і професійної поведінки [9].

Професійно-педагогічній гідності вчителя властиві такі сутнісні характеристики як ціннісний одночасно емоційний і усвідомлений характер, апріорність (безвідносна до індивідуальних якостей, соціального положення, професійної приналежності людини), детермінована ідентичністю людини і мірою її суб'єктності, усвідомленням духовної, культурної і соціальної (професійною) цінності, самооцінкою професійної компетентності. Будучи етичною формою професійно-особового самоконтролю, гідність визначає толерантність, діалогічність у взаємодії вчителя з учнем, його батьками, іншими педагогами. Професійна гідність є духовним стрижнем „самозвеличення” людини, спонукачем її активності і творчості, лежить в основі довільності професійної поведінки і діяльності педагога, залежності її більшою мірою від внутрішньої позиції, чим від зовнішніх впливів. Гідність– внутрішнє відношення, самооцінка людини, усвідомлення людиною своїх особистісних якостей, здібностей, світогляду, виконаного боргу і свого суспільного значення, осмислення і переживання людиною своєї моральної цінності та суспільної значущості, вони обумовлюються суспільними стосунками і залежать від них. При цьому мається на увазі, що самооцінка повинна ґрунтуватися на соціально значимих критеріях оцінки людини як особистості: гідність визначає суб'єктивну оцінку особистості. Очевидно також, що гідність не може бути зведене лише до самооцінки, це більш складне відношення. Свідомість власної гідності є формою самоконтролю особистості, на якій ґрунтується вимогливість індивіда до себе; в цьому відношенні вимоги, що йдуть від суспільства, набувають форми специфічно особистих: „чинити так, щоб не принижати своєї гідності” [7, с. 135].

Професійна гідність вчителя формується в педагогічній діяльності і визначає її суб'єктний характер і більшою мірою визначається діловими, чим етично-етичними якостями; у своєму обґрунтуванні базується на самооцінці професійної компетентності людини. Професійна свобода педагога прямо залежить від міри сформованості його виховної позиції, оскільки саме „внутрішній момент самовизначення, вірність собі” диктує в професійній поведінці незалежність дій людини від конкретної ситуації [10, с. 348 – 374]. Вираженням же зовнішньої і внутрішньої свободи педагога і вихованця в ліберальній традиції є толерантність як засіб виховання здібності до продуманого вибору між альтернативними думками і способами поведінки (Д. Мілль).

На наш погляд, найбільш обґрунтованим є визначення М. Боритко, який пропонує розглядати гідність педагога як основний показник сформованості виховної позиції педагога, оскільки саме гідність вимагає здійснення вчинку як виконання належного [9].

Л.Разбегаєва, розглядаючи гідність педагога як „систему його ціннісно-смыслових стосунків до соціокультурного оточення, самому собі і своїй діяльності”, виділяє в структурі професійної позиції педагога наступні функції:

➤ **евристична** (інноваційність, творчість, пошук індивідуального професійного стилю діяльності), в якій реалізується емоційна готовність до варіативної професійно-педагогічної діяльності, активність в пошуку оригінальних варіантів дозволу педагогічних ситуацій, готовність до ситуативної (відповідному з ситуацією) професійної поведінки, вироблення авторитарного стилю педагогічної діяльності;

➤ **наочно-практична** (спрямованість цілей педагога на самостановлення дитини в просторі діалогічної взаємодії, наочний характер педагогічної діяльності, професійна свобода), в професійній діяльності людина ставить різні цілі, реалізуючи ціннісне відношення до світу ціннісні стосунки завжди наочні і орієнтовані на практику, є принципом активності особистості (В.Мясищев), пронизують всяку соціально значиму діяльність людини, механізм функціонування в діяльності ціннісного відношення дозволяє педагогові діяти активно і доцільно;

➤ **регулятивно-нормативна** (побудова педагогом соціально орієнтованої системи критеріїв і норм, регулюючих його діяльність), забезпечує роль гідності у формуванні толерантності педагога як пошани Іншого і самоповага; етичний самоконтроль в професійній діяльності педагога, а на цій основі — довільність його професійної поведінки і діяльності, залежність її більшою мірою від внутрішньої етично обґрунтованої позиції, чим від зовнішніх впливів;

➤ **пізнавально-прогностична** (саморозуміння, самовизначення, ділові якості), забезпечується роль гідності в

розуміючому характері педагогічної діяльності і професійній поведінці педагога;

➤ **соціально-культурна** (рефлексія, усвідомлення, духовність), задає зовнішню соціальну норму професійно-педагогічної діяльності, і наочно, і духовно визначаючи середовище соціального, культурного і професійного буття людини [8, с. 191–193].

Система виділених функцій дозволяє якнайповніше визначити розуміння професійної гідності майбутнього вчителя і виявити його структуру, компонентами якої є:

➤ *образ Я*, який і забезпечує реалізацію пізнавально-прогностичної функції в структурі професійної гідності, включає саморозуміння як представлення індивіда про самого себе, духовно-етичні орієнтири майбутнього вчителя, спрямованість і концептуальність його професійної діяльності і поведінки;

➤ *сприйняття* як прийом і перетворення інформації, віддзеркалення об'єктивної реальності і орієнтування в соціокультурній і професійно-педагогічній реальності забезпечує в структурі професійної гідності педагога реалізацію регулятивно-нормативної функції і характеризується мірою гуманітарності, свідомості і усвідомленості;

➤ *оцінка*, яка забезпечує реалізацію соціально-культурної функції, в структурі професійної гідності педагога характеризується мірою обґрунтованості, самостійності і стійкості;

➤ *вибір*, тобто діяльність людини за аналізом альтернатив на основі особово-сміслового відношення до них, в структурі професійної гідності педагога забезпечує наочно-практичну функцію [11].

Таким чином, професійна гідність вчителя – це внутрішнє ціннісне відношення його до себе як суб'єктові діалогічної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, що базується на усвідомленні своєї професійно-особової значущості, виявляється в здатності бути „значимим Іншим” для партнерів по діалогу. Професійна гідність вчителя, розуміється як „свобода духу”, духовність, етичний стрижень його професійно-педагогічної діяльності, що визначає її гуманітарний характер, діалогізм, суб'єктний саморозвиток педагога. Професійна гідність як ціннісне відношення включене в структуру професійної позиції педагога як „системи його ціннісно-сміслових стосунків до соціокультурного оточення, самому собі і своїй діяльності”.

Надалі вивчення проблеми формування професійної гідності майбутнього вчителя в процесі його навчання у вузі передбачає розгляд можливості самостійної роботи студента як способу подолання „дидактичного бар'єру” адаптації студентів до режиму і темпу роботи вузу, майбутньої професії, специфіки предметів професійної підготовки, подолання бар'єру психологічної невідповідності до вибраної професії, формування досвіду самоствердження. Індивідуальний характер завдань для самостійної роботи студента, публічний захист і оцінка отриманих

результатів при педагогічній підтримці повинні сприяти формуванню професійної гідності майбутнього вчителя в процесі його навчання в вузі.

Література

- 1. Столович Л.Н.** Красота. Добро. Истина. Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М., 1994. – 464 с.
- 2. Кузнецов В.В.** Достоинство как нравственная ценность: дис. ... канд. филос. наук / Кузнецов В.В. – СПб, 1998. – 148 с.
- 3. Даль В.И.** Толковый словарь: В 4 т. – М., 1994. — Т. 4.
- 4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000.
- 5. Сергеев Н. К.** Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / Н. К. Сергеев. – Волгоград, 2000. — С. 37– 44.
- 6. Российская педагогическая энциклопедия:** В 2 т. / [под. ред. В.В. Давыдова]. – М., 1993. Т. 1. — 287 с.
- 7. Философский словарь** / под ред. И.Т. Фролова. — 5-е изд. – М., 1986. – 590 с.
- 8. Разбегаева Л.П.** Ценностные основания гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
- 9. Борытко Н.М.** Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 214 с.
- 10. Рубинштейн С.Л.** Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1969. – С. 348 – 374.
- 11. Корепанова М.В.** Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования: автореф. дис. на получение звания д-ра пед. наук / М.В. Корепанова. – Волгоград, 2001. – 40 с.

Качмазова Л. В. Поняття „Професійна гідність вчителя” в сучасній педагогічній науці.

У нашій статті ми роздивились загальні значення поняття „гідність”, проаналізували сутність поняття „професійна гідність вчителя”, визначили загальні структурні компоненти та функції.

Ключові слова: гідність, формування, структурні компоненти.

Качмазова Л. В. Понятие „Профессиональное достоинство учителя” в современной педагогической науке.

В нашей статье мы рассмотрели основные значения понятия „достоинство”, проанализировали сущность понятия „профессиональное достоинство учителя”, определили основные структурные компоненты и функции.

Ключевые слова: достоинство, формирование, структурные компоненты.

Kachmazova L. V. Concept „Professional dignity of the teacher” in a modern pedagogical science

In our article we have considered major importances of a concept „dignity”, have analyzed essence of a concept „professional dignity of the teacher”, and have defined the basic structural components and functions.

Key words: dignity, formation, structural components.

УДК 348.41.000.28:316.422

Кругляк М. С.

**СУСПІЛЬНА ТРАНСФОРМАЦІЯ
ХРИСТІЯНСЬКИХ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ
У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

В Україні розпочався новий етап розвитку релігійних конфесій. Однак він породив безліч проблем, пов'язаних з нормалізацією релігійного життя, пошуками шляхів урегулювання міжцерковних відносин, подолання гострих і болючих міжконфесійних конфліктів на основі конституційних положень принципу свободи совісті і відповідного законодавства про правове регулювання діяльності релігійних організацій. У Конституції України, зокрема, зазначено: «...усвідомити відповідальність перед Богом, власною совістю, попередніми, нинішніми і майбутніми поколіннями...» [1].

Варто зазначити, насамперед, суспільство звертається до своїх корінних віросповідань - до православ'я, тому що саме цей напрям є історичною спадщиною української нації.

Соціальна місія православної Церкви в сучасному сьогоднішньому стала значно розширеною та важливішою. У новій державі виникають нові проблеми, вирішення яких частково бере на себе Церква. З погіршенням рівня життя громадян з'явилося багато безпритульних і таких, що потребують реальної допомоги. Саме Церква взялася їм допомогти, тому що державна соціальна політика не завжди в змозі забезпечити їх достойне існування. За роки незалежності при церкві було створено безліч благодійних фондів, завдяки меценатам і благодійним внескам у ці фонди вдалося багатьом нужденним покращити життя, а деяким навіть врятувати його.

Глибоко переконані, сучасна Церква повинна створювати нові шкільні й дошкільні освітні та виховні програми на основі християнської моралі, проведення паломництва для молоді, екскурсій, походів, поселень з метою зміцнення віри і виховання любові до Батьківщини, викладання християнської етики у навчально-виховних закладах.

Небайдужих людей надзвичайно хвилюють наступні проблеми сьогодення. Особливо вони стосуються молоді - нашого майбутнього. У

наш час потрібно більше приділяти увагу викладання християнства в освітньо-виховних закладах, адже кожен з нас хоче працювати і жити в ідеальному суспільстві, а для цього потрібно активно і цілеспрямовано формувати свідомість молодого покоління [4].

Питання соціальної місії Церкви, її діяльності в цій сфері не потребують зайвих коментарів, адже архіважливість та актуальність питання зрозумілі кожному, чиє серце не байдуже до чужої біди, чия душа наповнена вірою в Бога і бажанням допомогти ближньому своєму, вбачаючи в ньому образ Божий.

Зауважимо, соціальні традиції Церкви вироблялись століттями аж до 1917 р., коли обрушився вінець безвір'я та анархії. Залізна завіса довжиною в сімдесят років, яка вбивала священнослужителів, руйнувала храми, зрощувала квіти атеїзму і жорстокого свавілля, лишала глибоку рану в свідомості православних християн. І тепер, коли християнська община намагається за останні вісімнадцять років стати з колін і відновити хоча б частину втраченого, соціальна, благодійницька діяльність Церкви набуває нового, надзвичайно важливого сенсу. На жаль, в силу соціальної нерівності, бездуховності суспільства, жорстокості, які панують серед нас, ми стаємо нерідко беззахисними і потребуємо допомоги, як матеріальної, так і духовної. Держава, в тому числі світська, як правило, усвідомлює своє покликання впорядковувати життя народу на засадах добра й правди, піклуючись про матеріальний і духовний добробут суспільства. Саме тому Церква може взаємодіяти з державою у справах, які служать на благо самої Церкви, особистості й суспільства. Звісно, для Церкви така взаємодія має бути частиною її спасенної місії, яка передбачає всебічну турботу про людину. Церква покликана брати участь у влаштуванні людського життя в усіх сферах, де це можливо, і поєднувати відповідні зусилля з представниками світської влади.

Зазначимо, умовами церковно-державної взаємодії повинні бути відповідність церковної участі в державних справах природі й покликанню Церкви, відсутність державного диктату в суспільній діяльності Церкви, незалучення Церкви до тих сфер діяльності держави, де її участь неможлива внаслідок канонічних та інших причин. Пріоритетними сферами співпраці Церкви й держави в умовах сьогодення є: миротворство на міжнародному, міжетнічному та громадянському рівнях, сприяння порозумінню й співробітництву між людьми, народами і державами; турбота про збереження моральності в суспільстві; духовні, культурні, моральні та патріотичні освіта й виховання; справи милосердя та благодійності, розвиток спільних соціальних програм; збереження, відображення й розвиток історичної та культурної спадщини, включаючи турботу про охорону пам'яток історії та культури; діалог з органами державної влади будь-яких гілок і рівнів з питань, значущих для Церкви й суспільства, у тому числі у зв'язку з виробленням відповідних законів, підзаконних актів,

розпоряджень і рішень; піклування про воїнів і співробітників правоохоронних установ, їхнє духовно-моральне виховання; робота з профілактики правопорушень, піклування про осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі; наука, включаючи гуманітарні дослідження; охорона здоров'я; культурна і творча діяльність; робота церковних світських засобів масової інформації; діяльність з охорони навколишнього середовища; економічна діяльність на користь Церкви, держави й суспільства; підтримка інституту сім'ї, материнства й дитинства; робота проти діяльності псевдорелігійних структур, незабезпечених для особистості й суспільства [5].

Церковно-державна співпраця можлива також і в деяких інших галузях у тих випадках, коли вона служить виконанню завдань, відповідних переліченим вище напрямкам церковно-державної взаємодії.

Вважаємо за доцільне зазначити: питання про виникнення релігії та моралі, їх взаємодію в людській свідомості досить складне та однозначно не вивчене науковцями. Автори виходять з того, що мораль і релігія від початку виникнення знаходились у тісній взаємодії, оскільки складали єдину й цілісну, недиференційовану форму соціальної свідомості. Релігійні уявлення були безпосередньо вплетені у практичні відносини й поведінку людей, тобто мотивування норм співжиття людей трималося не тільки на авторитеті традиції, а й на страху перед надприродними силами. Усвідомлення моральних норм людьми відбувалися під впливом уявлень про їхнє релігійне обґрунтування, надання їм релігійної санкції. Моральна свідомість виникає в умовах, коли релігійні доміанти у психіці вже існували. Врешті-решт, упродовж багатьох століть моральні ідеї та норми розвивалися в оболонці релігійної свідомості та лише згодом виокремилися в один із виявів людської духовності.

Впливаючи на сучасну релігійну свідомість, мораль переймає всі аспекти і зміст релігії, знаходить втілення у міфах, притчах, образах богів, у мотивуванні культової діяльності, утворюючи цим комплекс релігійно-моральних цінностей.

На прикладі християнства розглянемо окремі моральні цінності релігійного комплексу, переважно ті, що не знайшли належного віддзеркалення у вітчизняній релігієзнавчій літературі. У християнстві існує низка ідеалів, які також мають певну моральну цінність. Насамперед, це ідеал Христа, який не тільки є джерелом і захисником моральних заповідей, а й сам утілює релігійно-моральний ідеал, оскільки за християнськими уявленнями уособлює любов, лагідність, покірність, милосердя, безгрішність, непорочну сутність, моральну довершеність, якої ніхто з людей не досягне. Христос приніс себе в жертву за гріхи людей. Він має назву Бога скорботного, Бога принижених, страждених, приречених. Християни вірять у доброго Бога, Бога-страждальця, Бога-втішителя, Бога-спасителя. Тому

Христос ушановується всіма християнами, і всі вони прагнуть досягти його досконалості [6].

Взагалі, Л.Фейєрбах писав, що християнський Бог є сама моральна довершеність, власне розуміння людини. Справді, у слові «Бог» люди вкладали ті моральні чесноти, що їх вони поважали, боготворили, славословили. Тому з утратою віри у Бога, окремі люди втрачали переконаність у цінності релігійно-моральних ідеалів [7].

Моральне значення ідеалу Христа в тому, що він - образ людини великої духовної сили, який заради служіння людям зазнав страждань і, навіть, заради спокутування людських гріхів прийняв смерть. Тому він є прикладом морального наслідування для всіх християн.

Досить шанованими у християнстві є чесноти - віра, надія, любов. Наприклад, Ф.Аквінський вважав їх «теологічними добродіями». Вони визначаються сучасними богословами як основа релігії та моральності, як підвалини загальнохристиянської єдності, конструктивної сили особистості та суспільства [7].

Віра, на думку богословів, є живим джерелом, з якого люди черпають переконаність у своїй правоті, силу і щастя. Віра дарує благодать, робить людину блаженною. Не вдаючись до богословських оцінок віри, зазначимо, що віра — це впевненість в істиності чи існуванні того, чого не можна через об'єктивні причини досконало знати. Там, де маємо повні знання про явища та предмети, там немає потреби у вірі. Де вірять, там знання обмежене у своїй можливості. Тому віра - це переконаність, яка ґрунтується на неповному знанні. Безперечно, вона в чомусь є наслідком пізнання, наукових доказів. Віра має велике значення в усіх сферах життєдіяльності людини, оскільки допомагає сприймати соціальну інформацію, ідеали, норми поведінки без попередньої перевірки власним досвідом.

У християнській догматиці високо цінується ще одна чеснота - *надія*. Власне, надія - це певний психологічний стан людини, який виявляється у сподіванні, бажанні, чеканні когось або чогось. Це досить складне переживання, пов'язане зі здатністю людини передбачати бажане майбутнє, вільно вибирати, свідомо ставити мету і сподіватися на її здійснення. Надія дає нам енергію і силу долати перешкоди на шляху чекання бажаного, прагнення до майбутнього. Людина завжди живе надією, остання допомагає їй нести тягар життя. Ось чому богословів приваблює це поняття, а в окремих віровченнях надія перетворилася у велику чесноту.

Однією з важливих чеснот християнського вчення про життя є заповідь *любові*, що характеризує становлення людини до Бога і стосунки людей між собою. Любов до ближнього, як християнська чеснота, зобов'язує послідовників релігії до злагоди й покірності, до жалю і співчуття, до неспирання насильству і прощення, до милосердя й добродійності. І хоча практично здійснити це дуже непросто, заповідь

любові до ближнього постає як моральний ідеал, оскільки чинить великий вплив на психологію віруючих, на їхні світогляд і вчинки. На цій чесноті тримається християнський гуманізм, основою якого є співчуття і жаль до людини, немірної та грішної.

Отже, такими є в загальному вигляді християнські ідеї, що склалися майже дві тисячі років тому і дотепер зберігають велику моральну цінність завдяки їх впливу на духовну культуру взагалі та моральну свідомість християнських народів зокрема. І хоча християнські ідеї та ідеали не було втілено ніколи і ніде, цінність їх від цього практично не зменшилась, оскільки в них було закладено глибокий сенс — вони підносили душу й закликали до гідних моральних вчинків.

Література

1. Конституція України від 28.06.1996 р. **2. Воропай О.** Звичаї нашого народу. — К., 1994. **3. Грушевський М. С.** Духовна Україна : збірка творів. — К., 1994. **4. Закон Божий.** Ілюстроване керівництво для сім'ї і школи. — Свято-Успенська Почаївська Лавра, 2004. **5. Заговський А.** Православ'я і школа в новому тисячолітті: досвід, проблеми, перспективи // Вісн. православної педагогіки. — 2006. — Вип. 3. — С. 7 – 14. **6. Петрушенко В. А.** и др. Вера в духовном мире личности. — Л., 1989. **7. Яковлев Е. Г.** Искусство и мировые религии. — М., 1985.

Кругляк М. С. Суспільна трансформація християнських духовних цінностей у сучасному світі

У статті проаналізовано генезис християнських духовних цінностей та їх суспільну трансформацію у сучасному світі, розглянуто окремі моральні цінності релігійного комплексу, переважно ті, що не знайшли належного віддзеркалення у вітчизняній релігієзнавчій літературі, зокрема ідеал Христа, який уособлює любов, лагідність, покірність, милосердя, безгрішність, непорочну сутність, моральну довершеність, якої ніхто з людей не досягне, а також чесноти — віра, надія, любов.

Ключові слова: християнство, духовні цінності, генезис, трансформація.

Кругляк М. С. Общественная трансформация христианских духовных ценностей в современном мире

В статье проанализирован генезис христианских духовных ценностей и их общественную трансформацию в современном мире, рассмотрены отдельные моральные ценности религиозного комплекса, преимущественно те, которые не нашли надлежащего отражения в отечественной религиоведческой литературе, в частности идеал Христа, который олицетворяет любовь, кротость, покорность, милосердие, безгрешность, непорочную сущность, моральное

совершенство, которого никто из людей не достигнет, а также добродетели — вера, надежда, любовь.

Ключевые слова: христианство, духовные ценности, генезис, трансформация.

Kruglyak M.S. Social transformation of Christian spiritual values in the modern world

Genesis of Christian spiritual values and its social transformation in the modern world are analyzed in the article. Some moral values of religious complex are disclosed, especially those, which have not been appropriately reflected in the native religious literature. For example, the ideal of Christ, who personifies love, tenderness, obedience, charity, unpeccability, chastity, moral perfection that can not be achieved by the human. And also such virtues as belief, hope and love.

Key words: christianity, spiritual values, genesis, transformation.

УДК 371.134:7.01

Овчаренко Г. Е.

**ЕТАЛОННИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ
МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО НАПРЯМУ
ЯК РЕЗУЛЬТАТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Процес соціалізації студентської молоді мистецько-педагогічних спеціальностей охоплює комплекс актуальних відносин майбутнього педагога, спрямований на формування його професійних якостей. Головне завдання цього процесу – підготовка студента до майбутньої професійної діяльності, до роботи в наявних сьогодні навчальних закладах різного типу та в інших закладах, які займаються естетичним вихованням молоді.

Як відомо, процес соціалізації студентської молоді в педагогічному вищому навчальному закладі не стихійний, самовільний, а цілеспрямований і організований, він характеризується включенням студентів в активну різноманітну діяльність, формуванням у них позитивного ставлення до цієї діяльності й збудженням внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем професійного становлення, які виступають як рушійна сила їхнього морального й психічного розвитку.

Сучасна концепція мистецько-педагогічної освіти передбачає створення умов, які забезпечують усім студентам досягнення запланованого результату. Як свідчить практика, у традиційному педагогічному процесі досягнення цієї мети є найчастіше винятком, ніж правилом. Дослідження, що були проведені АПН України, свідчать про

те, що кожного року в інші галузі народного господарства із шкіл переходить близько 10% молодих учителів, близько 30% учителів бажають змінити професію, а 22% випускників педагогічних вищих навчальних закладів не визначились у ставленні до професії вчителя. Такі об'єктивні дані науковців хвилюють громадськість молоді держави України, бо інтелект нації завжди зберігала інтелігенція. „Справжня цінність особистості починає вимірюватись її творчим внеском у суспільний розвиток” [1, с.42].

Протягом останніх років проблема професійної підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у навчальній та позанавчальній діяльності розглядалась у роботах багатьох вчених (Р. Береза, Л. Белікова, В. Дряпіка, О. Рудницька, Н. Сребна та ін.). Проблема соціалізації студентської молоді останнім часом перебуває в центрі уваги філософів, психологів, педагогів. В об'ємному теоретичному матеріалі виділяються роботи Л.Ази, В.Арбеніна, А.Андрющенко, Н.Бегеки, В.Гігрінова, С.Савченка, С.Харченка, Е.Якуби та ін.

Виходячи з аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми теорії соціалізації взагалі й студентської молоді зокрема, можна зробити висновок, що, організовуючи процес соціалізації студентської молоді в педагогічному вищому навчальному закладі, важливо враховувати такі умови його протікання: 1) формування морального обличчя особистості здійснюється на підставі діяльності людини та її спілкування з людьми, які її оточують; 2) співвіднесення зовнішніх впливів (діяльності, спілкування, навколишнього середовища) з особливостями особистості (психічний стан, потреби, морально-ціннісні мотиви, направленість поведінки) з метою накопичення позитивного професійного досвіду; 3) знання джерел і рушійних сил професійного становлення, які є породженням суперечливих прагнень, поглядів, дій (можуть стикатися погляди викладачів і студентів, тенденції колективізму й індивідуалізму в групі, перспективи колективу зі звичками недбайливих студентів, бажання особистості з її обов'язками й т. ін.). Залежно від того, як розв'язується те чи інше протиріччя, визначається напрям у розвитку особистості майбутнього вчителя; 4) нерівномірність професійного становлення, яка пояснюється тим, що майбутній педагог відчуває багато цілеспрямованих і випадкових впливів, у його внутрішньому світі поєднуються різноманітні природні передумови, знання й досвід, набуті в неоднакових умовах; 5) стадіальність процесу соціалізації.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб визначити еталонну модель особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей як результат соціалізації.

Педагогічна практика потребує організації глибоко наукової професійно-педагогічної підготовки спеціалістів у виділенні інструментальної, технологічної сторони процесу соціалізації, в

очищенні мистецько-педагогічної освіти від спонтанно-хаотичних явищ, у суворому поєднанні зовнішньо організованих впливів з ініціативою, активністю, творчістю окремої особистості, що є гарантом якості підготовки вчителів мистецько-педагогічних спеціальностей. У такому випадку чинники, які впливають на набір структурних компонентів професійної підготовки, містять і процес соціалізації, і його результат. До них належать: сукупна характеристика еталонної моделі особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей на виході з вищого навчального закладу; зміст і структура професійної освіти, яка містить навчальну й позанавчальну діяльність; технологія досягнення запланованого результату за допомогою виділення кваліфікаційно-рівневих детермінант.

Характеризуючи еталонну модель особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей, ми виходили з проаналізованих нами концепцій структури особистості [2; 3; 4 та ін.], а також виділених на основі вивчення психолого-педагогічної літератури стадій соціалізації студентської молоді [5; 6 та ін.]. У характеристиці еталонної моделі майбутнього спеціаліста найбільш важливими для нас у структурі особистості виявились: 1) культурно-гуманістична направленість (інтереси, цінності, ідеали); 2) готовність до педагогічної діяльності (теоретична й практична); 3) художньо-естетичні здібності (естетична сприйнятливості явищ дійсності й мистецтва, вміння оцінювати їх за допомогою судження, смаку, співвіднесення з ідеалом, створювати нові естетичні цінності); 4) психічна зрілість і фізична культура (емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування, вміння управляти собою).

У цьому випадку соціалізація студентів мистецько-педагогічних спеціальностей являє собою процес внутрішнього розвитку властивостей і якостей особистості майбутнього спеціаліста, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність. Основними змістовними компонентами такого процесу є: засвоєння досвіду попередніх поколінь у галузі мистецько-педагогічної діяльності; виховання типологічних якостей, характерних для особистості вчителя; розумовий і естетичний розвиток майбутніх учителів. Результатом загальноосвітньої підготовки студента мистецько-педагогічних спеціальностей є його здатність до виконання загальнокультурних, загальнолюдських функцій і видів діяльності.

Про ступінь професійної підготовленості можна судити за специфічними видами діяльності, які спроможний виконувати студент і які виступають у цьому випадку в якості еталонних. Професійно-теоретична підготовка, а також пов'язана з нею позанавчальна діяльність забезпечують формування професійних знань і вмінь, роблять значний внесок у професійний розвиток студентів, а також сприяють позитивній направленості професійно-трудова, професійно-комунікативних, професійно-естетичних якостей особистості. Практична підготовка, яка і становить ядро процесу соціалізації, разом з теоретичною створюють

підгрунтя всієї професійної освіти. Маючи свій базисний предмет – формування вмінь у галузі мистецько-педагогічної діяльності, вона відносно автономна в освіті особистості й входить у цілісну безперервну систему її професійного становлення.

Таким чином, процес соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей спрямований на морально-етичне становлення особистості, здійснення професійної направленості майбутніх учителів, розвиток інтелектуально-світоглядної сфери особистості, формування й розвиток духовної культури студента.

Виходячи з аналізу специфічних завдань соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей, можна скласти еталонний портрет фахівця цього профілю як підсумок процесу соціалізації через його емоційну, когнітивну й практично-діяльнісну форми прояву.

До емоційно-ціннісної складової соціалізаційних якостей студента мистецько-педагогічних спеціальностей відносяться: багатство асоціативних відчуттів; рефлексія естетичних переживань і різноманітних емоційних станів; образність мислення; творча уява; багатство емоційних реакцій.

Базовими знаннями педагога (тобто когнітивною формою прояву процесу соціалізації) є: знання про умови формування особистості, її свободи, відповідальність за збереження життя, природи, культури, моральні обов'язки до себе й інших; знання про способи набуття, збереження й передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури; основні державні документи з питань розвитку навчання й виховання, соціального захисту дітей, молоді; основи суспільних наук, етики й естетики; основи законодавства й права, літератури, мистецтва, дитячої літератури з основами культури, історії педагогіки, етнопедагогіки, загальної педагогіки з основами педагогічної майстерності, вікової й педагогічної психології, психології й педагогіки дозвілля; методологічні положення, які виходять із змісту дисциплін філософсько-естетичного циклу – філософії, етики, естетики; основи дисциплін історико-теоретичного циклу – теорії культури; історії української культури; історії, критерії періодизації, соціально-політичне та соціокультурне обґрунтування характеристики світової та вітчизняної культури; особливості функціонування та видова диференціація конкретно-історичного етапу розвитку культури; філософсько-світоглядна та художньо-естетична характеристика епохальних стилів мистецтва; історія розвитку та репрезентативні можливості різних видів мистецтв; особливості та напрямки розвитку сучасного мистецтва; основи культурно-дозвілєвої діяльності.

Спеціаліст повинен уміти (тобто практично-діяльнісна форма прояву соціалізації): дати психологічну характеристику особистості, інтерпретацію власного психологічного стану, володіти найпростішими способами психічної саморегуляції; бути здатним до діалогу як способу спілкування; використовувати способи ефективно організації творчої

діяльності дітей і молоді в навчально-виховному процесі школи, а також у позашкільних виховних закладах; допомагати в розвитку інтелектуальних і морально-естетичних якостей дітей різного віку; використовувати отримані знання в галузі педагогіки, психології та методики при розв'язанні педагогічних навчально-виконавських та науково-методичних завдань з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів, учнівських колективів та конкретних педагогічних ситуацій; користуватись сучасними формами й методами навчання, прогресивними методами керівництва розумовою та виконавською діяльністю учнів; розвивати естетичні здібності учнів; досконало володіти системою творчих умінь концертно-виконавської діяльності та мистецько-професійної майстерності; мати комплекс умінь та навичок з виконавської техніки (відповідно до спеціалізації), художнього втілення та інтерпретування художніх творів різних жанрів, напрямів, стилів, історичних епох; сценічної майстерності, психоемоційної та вольової готовності до концертно-виконавської діяльності; створювати умови для плідної творчої роботи учнів, організації дозвілля, науково-технічної й художньої творчості, занять спортом і суспільно-корисної діяльності; здійснювати комунікативну функцію, яка охоплює інформаційний, мотиваційно-стимулюючий, соціалізуючий і контрольний-коригувальний компоненти; здійснювати розвиваючу функцію, а саме окреслювати шляхи формування й розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, його пізнавальних і розумових здібностей на основі вивчення української та світової художньої культури; здійснювати виховну функцію, розв'язувати завдання ідеологічного, культурно-естетичного, гуманістичного, морального виховання учнів засобами української та світової художньої культури; здійснювати конструктивно-плануючу функцію, планувати навчально-комунікативну діяльність учнів на уроці та в позакласній роботі; здійснювати організаторську функцію, творчо розв'язувати методичні завдання в процесі навчання й виховання з урахуванням провідних характеристик учнів певного навчального й культурно-виховного закладу.

Таким чином, виховувати майбутнього фахівця – це означає не тільки формувати його професійні знання, а й впливати на його уяву й систему понять, розвивати переконання, регулювати поведінку, сприяти розширенню світогляду студентів, розвитку інтелекту, виробленню позитивних загальнолюдських якостей, знань і навичок для професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у створенні педагогічних умов для розвитку цілеспрямованих почуттів і волі, оцінок, орієнтацій – усього того, що характеризує стійку потребу не просто жити, існувати серед людей, а й перетворювати у своїй повсякденній діяльності життєву позицію активного громадянина незалежної України.

Література

1. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания // Избранные психологические труды : В 2-х т. – М., 1980. – Т. 1. – 230 с.
2. **Ассаджоли Р.** Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я». – М., 1994. – 314 с.
3. **Фейдимен Дж., Фрейдер Р.** Личность и личностный рост. – М., 1991. – Вып. 2. – 136 с.
4. **Фромм Э.** Иметь или быть. – М., 1990. – 336 с.
5. **Андреева Г.М.** Социальная психология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
6. **Лавриченко Н.М.** Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
7. **Нісімчук А.С., Смолюк О.С., Падалка О.С.** Педагогічна технологія у сучасному вузі : навч. посіб. – К. : ІСДО, 1994. – 124 с.

Овчаренко Г. Е. Эталонный портрет майбутнього фахівця мистецько-педагогічного напрямку як результат соціалізації

У статті визначена еталонна модель особистості студента мистецько-педагогічних спеціальностей як результат соціалізації в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Сучасна концепція мистецько-педагогічної освіти передбачає створення умов, які забезпечують підготовку студента до майбутньої професійної діяльності, до роботи в наявних сьогодні навчальних закладах різного типу та в інших закладах, які займаються естетичним вихованням молоді.

Ключові слова: соціалізація, еталонний портрет, мистецько-педагогічний напрямок.

Овчаренко А. Э. Эталонный портрет будущего специалиста художественно-педагогического направления как результат социализации

В статье определена эталонная модель личности студента художественно-педагогических специальностей как результат социализации в процессе учебы в высшем учебном заведении. Современная концепция художественно-педагогического образования предусматривает создание условий, которые обеспечивают подготовку студента к будущей профессиональной деятельности, к работе в имеющихся сегодня учебных заведениях разного типа и в других заведениях, которые занимаются эстетичным воспитанием молодежи.

Ключевые слова: социализация, эталонный портрет, художественно-педагогическое направление.

Ovcharenko G. Future artistically-pedagogically oriented specialist's standard portrait as an output of socialization process

One's student's of artistically-pedagogical specialization standard model as an output of socialization in the high institutions education process has been defined in the article. Modern conception of creative and pedagogical education foresees arrangement of conditions, which provide student's

preparation for their future professional activity and work in today's educational institutions of different types and other institutions which deal with aesthetic youth education.

Key words: socialization, standard portrait, artistically-pedagogical specialization.

УДК 371.13.001.76

Харченко О. О.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми полягає у тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші. Питання застосування інноваційних технологій навчання вивчали такі педагоги як О. Пометун, К. Дяченко, А. Рівін, І. Первін, А. Хуторський тощо.

Метою статті є розкриття проблеми розвитку пізнавальної активності студентів як однієї з педагогічних умов застосування інноваційних технологій навчання в ході підготовки майбутніх учителів.

Питання формування пізнавальної активності жваво обговорюються в наукових колах вченими М. Бургіним, Ю. Фокіним, А. Хуторським, Д. Чернишевським, В. Старостою та К. Старостою та іншими.

Навчання – впорядкована взаємодія викладача зі студентами, що спрямована на досягнення поставленої мети [1, с. 67]. Тобто навчання – це двосторонній процес діяльності викладача і студента. Тому розробка й обґрунтування педагогічних умов застосування інноваційних технологій навчання повинна торкатись саме діяльності студента. Ми вважаємо, що однією з педагогічних умов застосування інноваційних технологій навчання є розвиток розумової активності студента.

Мислення – найскладніший з відомих людині процесів. Воно полягає в маніпулюванні величезною кількістю різноманітної інформації, причому в ході цього процесу інформація весь час поповнюється. Л.Н. Ланда, досліджуючи питання про розкриття психологічної природи внутрішнього механізму «вміння думати», доходить висновку, що

розвивати здібності означає навчити техніки мислення, сформувати уміння і навички аналітико-синтетичної діяльності. Безперечно, без знань не можуть бути сформовані вміння і навички, а без них неможливо організувати цілеспрямовану систематичну роботу з розвитку розумових здібностей студентів.

Проблема розумової активності студента в ході навчальної діяльності як один з ведучих факторів досягнення цілей навчання, загального розвитку особистості, її професійної підготовки потребує принципового осмислення найважливіших елементів навчання (змісту, форм та методів) й стверджує в думці, що стратегічним напрямом активізації розумової діяльності студента є не збільшення об'єму інформації, що передається, не посилення і збільшення числа контрольних заходів, а створення дидактичних й психологічних умов осмислення навчання, залучення в нього студента на рівні не лише інтелектуальної, але й особистісної і соціальної активності.

Існує декілька поглядів на класифікацію пізнавальної активності суб'єктів навчальної діяльності. Згідно з розвитком готовності до творчої особистісної самореалізації виділяють наступні види активності студентів:

- когнітивна (пізнавальна) активність проявляється у вмінні відчувати навколишній світ, ставити питання, шукати причини явищ, демонструвати своє розуміння чи нерозуміння питання та ін.;
- креативна (творча) активність характеризується розвитком фантазії; гнучкістю мислення; відчуттям суперечностей; розкутістю думок та відчуттів, рухів; прогностичністю, наявністю своєї точки зору і т. п.;
- методологічна (оргдіяльнісна) активність полягає у усвідомленні цілей навчальної діяльності та вмінні їх пояснити, вмінні поставити ціль і організувати її досягнення, рефлексійне мислення, комунікативні якості та ін. [2, с. 133-137].

Когнітивна активність необхідна об'єкту навчальної діяльності в процесі пізнання навколишньої дійсності. Даний вид активності проявляється завдяки наступним якостям особистості:

- фізичним та фізіологічним: вмінням бачити, чути, відчувати об'єкт, що вивчається за допомогою нюху, смаку; розвинута працездатність;
- інтелектуальним: допитливість, ерудованість, вдумливість, кмітливість, логічність, «коефіцієнт інтелекту», обґрунтованість, аргументованість, здатності до аналізу та синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів;
- допитливість, проникливість, пошук проблем схильність до експерименту, вміння ставити питання, бачити суперечності, формулювати проблеми та гіпотези, виконувати теоретичні та

експериментальні дослідження, володіти способами розв'язання різних задач, робити висновки та узагальнення;

- володіння культурними нормами і традиціями, що набуті в особистісній діяльності, вміння аргументувати свої знання і отримані результати, вміння самовизначатись в ситуаціях вибору, оперативність дій;

- здатність позначити своє розуміння чи нерозуміння з будь-якого питання, вміння зрозуміти й оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог чи спір;

- здатність втілювати отримані знання в духовні та матеріальні форми, будувати на їх основі свою подальшу діяльність тощо.

Креативна активність забезпечує умови створення студентом творчого продукту в освітньому процесі. Цей вид активності забезпечують наступні особистісні якості:

- емоційно-образні: натхнення, емоційний підйом в творчих ситуаціях; асоціативність, уява, фантазія, романтичність, відчуття нового, незвичайного, чутливість до суперечностей, прихильність до творчих сумнівів, здатність відчувати внутрішню боротьбу, здатність до емпатії;

- ініціативність, винахідливість, готовність до видумування чогось нового, своєрідність, неординарність, нестандартність;

- здатність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання;

- володіння розкутістю мислення, відчуттів та рухів, що поєднується з вмінням дотримуватись норм поведінки;

- прогностичність, далекоглядність, формулювання гіпотез, конструювання версій, закономірностей, формул, теорій;

- наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт, участі у конкурсах, олімпіадах тощо.

Оргдіяльнісна (методологічна) активність проявляється в ході організації освітньої діяльності студента у двох попередніх її проявах – в пізнанні та творчості. Для прояву даного виду активності студент має володіти наступними якостями:

- знання своїх індивідуальних діяльнісних особливостей, рис характеру;

- усвідомлення та вміння пояснити цілі своїх занять тими чи іншими навчальними предметами, чітке розуміння того в чому він себе в них реалізує;

- наявність мети навчальної діяльності, програми її досягнення, наполегливість в доведенні справи до кінця; цілепокладання

(вміння ставити ціль), ціленаправленість (направленість в досягненні цілі), стійкість в досягненні цілей;

- здатність нормотворчості, що проявляється у вмінні формулювати правила діяльності, систему її законів, спрогнозувати результати; змістове бачення вивчаємих процесів;

- здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу та з оточуючим світом; вміння відстоювати свої ідеї, терпимість до невизнання оточуючих, вміння «тримати удар»; автономність, незалежність, рішучість, комунікативність;

- здатність організувати творчість інших (так звані організаційно-педагогічні якості); спільне з іншими студентами пізнання і генерація ідей; порівняння та зіставлення різних ідей тощо [2, с. 133-137].

За результатами навчальної діяльності виділяють наступні види активності студентів (М. Бургін): **результатно-обмежену та результатно-пошукову** інтелектуальні активності [3, с. 61]. Показником першої є те, що розв'язання задач зводиться до відбору результату з якогось відомого людині набору об'єктів. Даний вид активності в ході навчального процесу виявляється при відповідях на завдання тестового характеру. Результативно-обмежена активність є фундаментом більш конструктивного виду активності – результатно-пошукової. Цей вид активності у процесі навчання поступово свідомо формується і вдосконалюється. Результатно-пошукова інтелектуальна активність обов'язково включає пошук та розробку нових рішень і має великий вплив на розвиток творчих здібностей студентів.

Теоретичний аналіз вказаної проблеми, передовий педагогічний досвід переконують, що її найбільш конструктивним розв'язанням є створення таких психолого-педагогічних умов в навчанні, в яких студент може мати активну особистісну позицію, в якомога більшій мірі проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності, виявити своє індивідуальне «Я». Тому, за логікою дослідження, розглянемо психолого-педагогічні умови, які домінують при формуванні продуктивних пізнавальних потреб в ході навчальної діяльності. Значна роль при цьому належить установці, яка визначається як «...стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби» [4, с. 199]. Дійсно, перед тим, як діяти з поставленим навчальним завданням, студент повинен прийти в стан внутрішньої готовності. Адже, налаштування всіх фізичних і психічних процесів на виконання певних дій відбуваються через переконання та навіювання [2, с. 34]. Потреба в активних пізнавальних діях виражається установкою: «Потрібно!», «Повинен!». Значна роль при цьому належить викладачу, його вмінню через впливи та навіювання організувати робочий настрій студентів. Психологи стверджують, що установка, винесена з

тимчасового стану може перейти в усвідомлену тенденцію поведінки, і стати рисою особистості.

До наступної важливої умови формування продуктивних пізнавальних потреб слід віднести організацію усвідомленості сприймання. Сприймання об'єктів, предметів зводиться до їх впізнання – подумки назвати його, визначити призначення, віднести до певного класу чи виду [5, с. 35]. Сутність усвідомленості сприймання полягає в тому, що студенти, сприймаючи навчальні об'єкти, предмети, намагаються віднайти в них схожість з вже відомими їм, знайти відповідне місце в системі особистих понять і уявлень. Втім, якщо процес сприймання на занятті відповідним чином не організований, то осмислення навчального матеріалу відбувається стихійно. Студенти повинні постійно знати, що, з якою метою і як вони повинні сприймати. Цьому сприяють вступне слово, інтерпретація окремих фактів, виділення головних положень заняття, пояснення висловлювань, виразів, уточнення розумових значень, наукових термінів чи маловживаних слів.

Усвідомленість сприймання виявляється в єдності з цілісністю образу сприймання, що досягається на основі узагальнення знань про окремі властивості предмета, його структурні особливості. Важливо зазначити, що сприймання постійно вдосконалюється, стає більш свідомим, цілеспрямованим розвивається в напрямку спостереження.

Не менш важливою умовою формування активності студента є організація уваги. Організувати увагу студентів означає спрямувати їх свідомі дії на зміст навчального матеріалу, спонукати їх до міркування, осмислення. Увага студента на занятті детермінована як об'єктивними факторами, так ф суб'єктивним станом організму: інтересами і потребами, волею, характером [4, с. 196]. Психологи до характерних рис характеру відносять стійкість, здатність до переключення, розподіленість, відволікання тощо.

В ході навчального заняття стійкість уваги забезпечується тим, що викладач не просто повідомляє наукові факти, а роздумуючи залучає до міркування всю аудиторію. Звертання до студентів із запитаннями: «Що це?», «З чим це пов'язано?», «Чому?», «Що з цього випливає?», «Як це довести?» – не тільки затримує увагу на певному навчальному матеріалі, а й привчає їх до логіки мислення, вчить аналізувати, обґрунтовувати, узагальнювати, систематизувати тощо.

Якщо викладач переходить від пояснення одного навчального питання до іншого, чи від одного навчального об'єкта до наступного, він повинен переключити увагу студентів. Для цього необхідно підвести підсумок попередній навчальній роботі та чітко вказати мету майбутніх навчальних дій.

Важливо не допускати відволікання студентів від основної роботи. Адже, для цього існує багато причин: лінощі, сторонні подразники, монотонність викладу, слабе здоров'я, простота і легкість навчального матеріалу тощо. Слід зазначити, що внутрішня готовність

студентів до сприймання змісту навчального заняття значною мірою залежить від їх зацікавленості учбовим матеріалом, усвідомленості його значення і необхідності. А для цього кожен слухач повинен чітко розуміти те, що засвоюється. З свого боку викладачу необхідно керувати процесом управління, усвідомлюючи його сутність та механізм формування.

Психологи визначають розуміння як процес мислення, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ, подій [4, с. 159]. Важливо зазначити, що потреба студента щось зрозуміти в ході навчального заняття визначається у виникненні запитання. Коли відповідь на нього зразу віднайти не можна, то розпочинається активний її пошук, «побудова розуміння» [5, с. 40]. Одні й ті ж наукові факти, явища, предмети можуть розумітися людьми по-різному: це детерміновано життєвим досвідом, рівне розвитку мислення, професійними інтересами, особистісними якостями тощо.

Аналізуючи ідею розвитку пізнавальної активності, формування пізнавальної самостійності особистості у навчанні, ми виділили три типи навчання:

- 1) інформаційно-повідомляючий;
- 2) пояснювально-ілюстративний;
- 3) проблемно-дослідницький.

Кожному з названих типів характерні способи, види і характер пізнавальної діяльності викладача і студента, рівень свідомості і творчості студента в процесі засвоєння знань, відтворення і застосування знань на практиці. На сучасному етапі розвитку вищої освіти активно запроваджується третій тип навчального процесу – проблемно-дослідницький, основу якого становлять ідеї проблемності навчання, управління творчою самостійною роботою студентів, їх самоосвіта.

Визначаючи зміст, місце і роль проблемності навчання у педагогічному процесі вищого навчального закладу будь-якого типу, варто враховувати три постійно діючих структурних елементи даної категорії: а) соціальні та соціально-педагогічні відносини, що створюються між студентами та викладачами; б) педагогічний вплив викладача на студента в процесі визначення змісту навчання, методів його організації та керування процесом засвоєння знань; в) об'єктивно-суб'єктивний характер соціальних відносин, коли студент розглядається і як об'єкт педагогічного впливу на нього з боку викладача й колективу, і водночас як активно діючий суб'єкт педагогічного процесу.

Застосування проблемності у навчанні вимагає необхідності зміни традиційних поглядів працівників освіти на функції викладача: він не лише механічно передає студентській аудиторії наукові знання, виступаючи в ролі ретранслятора, а й відповідає за керування їх пізнавальною діяльністю на заняттях і у позанавчальний час.

В основу проблемності навчання покладені мотиви інтелектуального спонукання, індивідуальний пошук студента, який

долаючи пізнавальні труднощі, ставиться в позицію дослідника, творця. Головними функціями проблемності у навчанні є:

- а) розвиток творчого мислення, творчого підходу до навчальної діяльності;
- б) забезпечення міцності знань студентів;
- в) формування студента як активного суб'єкта пізнання;
- г) сприяння творчому зростанню викладача.

Навчальна проблема – складне теоретичне або практичне питання, відповідь на яке не міститься в накопичених студентами знаннях і способах діяльності, тому вимагає відповідних практичних і теоретичних дій, відмінних від простого інформаційного пошуку, тобто пізнавальної активності.

Важливо, що навчальна проблема відповідала таким основним вимогам:

- 1) містила в собі пізнавальне утруднення, галузь знань, яку необхідно пізнати;
- 2) відбивала специфіку науки навчальної дисципліни;
- 3) передбачала можливість висувати гіпотезу;
- 4) була пов'язана з емоціями суб'єкту (незадоволення, радість, новизна, диво і т.п.).

Вирішення навчальної проблеми можливо при дотриманні ряду психолого-педагогічних умов:

- 1) сприйняття студентами суперечливої інформації – бачення проблеми;
- 2) аналіз інформаційно-пізнавальної суперечності шляхом визначення неузгоджених суджень, несумісної інформації – порівняння, співставлення, визначення їх зв'язку;
- 3) усвідомлення студентами суті навчальних утруднень, формування проблеми;
- 4) пошук засобів та принципів вирішення проблеми.

Тому, ми вважаємо, що однією з умов застосування інноваційних технологій навчання має бути розвиток пізнавальної активності студентів через проблемність у навчанні, як категорії, що активізує і формує інтерес до навчання, озброює молодь прийомами розумової діяльності по мобілізації та накопиченню знань для вирішення навчальних проблем, розвиває ініціативу студентів у творчому пізнанні.

В статті дана психолого-педагогічна характеристика розвитку пізнавальної активності студентів яка є однією з умов застосування інноваційних технологій навчання в ході підготовки майбутніх учителів. Потребує подальшого дослідження питання опису методики розвитку пізнавальної активності студентів на заняттях природничих дисциплін.

Література

1. **Фокин Ю. Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Юрий

Георгиевич Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с. 2. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. 3. **Березан О.** Розвиток розумової активності учнів на уроках хімії / Ольга Березан // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 61–64. 4. **Психологічний** словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с. 5. **Охитина Л.Т.** Психологические основы урока: В помощь учителю / Л. Т. Охитина. – М. : Прсвещение, 1977. – 96 с.

Харченко О. О. Розвиток пізнавальної активності студента як педагогічна умова застосування інноваційних технологій навчання.

В статті розглянуто питання розвитку пізнавальної активності студентів як однієї з педагогічних умов ефективного застосування інноваційних технологій навчання в ході підготовки майбутніх учителів. Розкрито погляди вчених на проблему класифікації пізнавальної активності суб'єктів навчальної діяльності. Описано психолого-педагогічні умови у навчанні, які дають змогу студенту мати активну особистісну позицію. Розглянуто категорію проблемності у навчанні, що активізує і формує інтерес до навчання, розвиває ініціативу студентів у творчому пізнанні.

Ключові слова: пізнавальна активність, проблемність у навчанні.

Харченко О. О. Развитие познавательной активности студента как педагогическое условие применения инновационных технологий обучения.

В статье рассмотрен вопрос развития познавательной активности студентов как одного из педагогических условий эффективного применения инновационных технологий обучения в процессе подготовки будущих учителей. Раскрыты взгляды ученых на проблему классификации познавательной активности субъектов учебной деятельности. Описаны психолого-педагогические условия в обучении, которые дают возможность студенту иметь активную личностную позицию. Рассмотрена категория проблемности в обучении, которая активизирует и формирует интерес к учебе, развивает инициативу студентов в творческом познании.

Ключевые слова: познавательная активность, проблемность в обучении.

Kharchenko O. O. Development of cognitive activity of student as pedagogical condition of application of innovative technologies of education

In the article the question of development of cognitive activity of students is considered as one of pedagogical terms of effective application of innovative technologies of education in the process of preparation of future teachers. The views of different scientists are exposed to the problem of

classification of cognitive activity of subjects of educational activity. Pedagogic terms are described in education, which enable students to have active personality position. It is considered the category of problem in education, which activates and form interest to the process of studying, develops initiative of students in creative process.

Key words: cognitive activity, problemacity in education.

УДК 316.772.4:32-051

Чернуха Г. С.

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ПОЛІТОЛОГІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

На сучасному етапі розвитку цивілізації незаперечним є твердження про те, що якість суспільного життя людини значною мірою залежить від характеру її спілкування з іншими людьми. Отримання задоволення від спілкування позначається на психологічному благополуччі учасників комунікативного процесу, водночас, постійне незадоволення соціальними контактами й міжособистісними стосунками, самотність призводять до поганого настрою, депресії, зниження активності, а з рештою, до погіршення здоров'я й невиконання намічених цілей. Переконливо можна констатувати, що ефективне, якісне спілкування дорівнює продуктивним соціальним і міжособистісним стосункам, а неякісне спілкування утворює труднощі в процесі входження в соціум.

Останнім часом у теорії та методиці навчання чітко виокремився новий комунікативно-прагматичний підхід, який одержав назву – «комунікативна» революція». Це дало можливість ученим розглядати комунікативні процеси в тісному взаємозв'язку з умовами їх функціонування, що є наявним в процесі спілкування. В науковий обіг увійшли нові поняття – «комунікація», «комунікативна компетенція», «комунікативна культура» тощо.

Значимі поняття «комунікативна культура» є узагальненим. Вно тісно пов'язане із спілкуванням об'єднує «комунікацію» і «культуру». Варто додати, поняття «культура» – багатоманітне. Вно охоплює всі сфери людського життя: культура мислення, спілкування, праці, відносин, наукова культура, моральна, естетична тощо.

Без сумніву, культура грає величезну роль у формуванні цілісної особистості. Під її впливом індивід набуває знання, вміння і навички, моральні принципи, естетичні смаки, світогляд.

В цілому культуру можна розглядати як соціальне явище, породжене суспільством, властиве суспільству, що відбиває його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини. Культура також є

процесом творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання оточуючого світу і самої людини в цьому світі, на отримання об'єктивної і достовірної інформації про світ, де головну роль грає наука і мистецтво. Вона покликана допомогти людині не тільки пізнати світ й саму себе, але й визначити своє місце в світі, світоглядні установки. Також культуру можна визначити, як сукупність досягнутих людиною у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини в світі. Створюючи необхідні для орієнтації людини в світі норми поведінки та оцінки, культура забезпечує регулювання соціальних відносин людей [5].

Культура несе гуманістичний зміст, бо виступає як потужний фактор формування людини в людині, перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій в справжні людські [17]. Найбільш точно визначення поняття «культура», на нашу думку, дає О. Шевнюк. Він розглядає культуру як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, що відображений у продуктах матеріальної чи духовної праці, в системі соціальних норм, в духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе [6]. Отже, культура є специфічним способом організації і розвитку людської діяльності. Це складне, багатогранне явище, що має свій зміст, форми, цілі і завдання.

Аналізуючи літературу з теми нашого дослідження ми побачили, що поняття «культура спілкування» і «комунікативна культура» часто вживаються як тотожні. Більше того, в спеціальній літературі взагалі частіше можна зустріти такі поняття, як «комунікативна компетентність», «комунікативна культура», «комунікативна підготовленість». Що об'єднує ці поняття? Сміслова спільність: надбання „техніки спілкування”, вміння налагодити міжособистісні контакти, використовуючи стратегію поведінки.

Аналізуючи філософську, психологічну та педагогічну літературу, розглянемо і поняття спілкування, і поняття „комунікація”, бо вони тісно пов'язані між собою. У філософській літературі проблема спілкування розглядається з різних боків. Проблемою спілкування, комунікації займався Ясперс. Він вважав, що комунікація - це процес, в результаті якого «я» стає самим собою, знаходячи себе в іншому. Сартр зазначив, що спілкування – це глибинне нещастя самотності. Мунье вважав комунікацію, як основу, що відрізняє людину від іншого світу. М.Каган вимагає вдосконалення людських відносин, тобто розвитку людського спілкування. В своїх роботах він здійснив систематичний аналіз діяльності і виділив чотири необхідних і достатніх видів діяльності людини: перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтовану і комунікативну [6].

Багато філософів, розглядаючи феномен спілкування, говорять про важливість діалогічного спілкування під час людської комунікації. Одним з перших, хто усвідомив важливість саме діалогічного

спілкування людей, був філософ Сократ. В його міркуваннях діалог, як форма спілкування, доведений до рівня високого мистецтва. Домагаючи народженню істини в людині, Сократ вірить, що кожний учасник діалогу, хоч і своїм власним шляхом, здатний прийти до неї. Суть такої форми спілкування в тому, щоб знайти найправильніший для даної людини метод, щоб пробудити совість, добрі почуття, продумані рішення і вчинки.

В основу концепції Л.Фейербаха про діалогічне спілкування між людьми покладено антропологічний принцип, згідно з ним людина - це передусім природна істота, її сутність складають тілесність, почуття, воля й мислення. На думку філософа, людська сутність проявляється тільки в спілкуванні, в єдності людини з людиною [3].

Розробляючи ідею діалогічності людського спілкування, група вчених створила філософський напрям – діалогізм, який ставив за мету глибоко осмислити людські стосунки як діалогічні й, таким чином, знайти основи людського існування. Книга М.Бубера «Я і Ти» вважається основною працею цього філософського напрямку.

Варто зазначити, сучасні економічні, політичні, соціокультурні умови вимагають від освіти виховання гармонійно розвиненої, компетентної у різних сферах професійної діяльності особистості.

Надзвичайно важливого значення набуває культура міжособистісного спілкування в практичній діяльності політолога, особливо, політолога в галузі міжнародних відносин. Адже в процесі діяльності політолог спілкується з багатьма людьми, які є різними за своїми індивідуальними властивостями, темпераментом, характером тощо. Без сумніву, політолог високої професійної культури - це не тільки фахівець, а й психолог, діагност, педагог. Він повинен мати уявлення про всі психологічні типи людей, володіти різними методиками діагностування щодо характерів, темпераменту, вміти толерантно і ефективно спілкуватися. Це допоможе якісно будувати професійну діяльність, досягати поставленої мети.

Без сумніву, для забезпечення ефективної, якісної діяльності політолог обов'язково повинен володіти комунікативними вміннями, які передбачають володіння культурою міжособистісного спілкування і включають:

- вміння „слухати і чути” людину цілеспрямовано і уважно;
- вміння увійти у ситуацію спілкування і встановити контакт;
- вміння полегшити ситуацію спілкування, створювати і розвивати відносини у позитивному емоційному настрої;
- вміння спостерігати і інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку учасників діалогу, дискусії тощо.

Достатньо плідно проблемами формування комунікативної культури особистості займалися в свій час М.М. Бахтін, А.Камю, Ж.П.Сартр, К.Ясперс; в сучасних умовах активно зазначеною проблемою займаються науковці: Г.М.Андрєєва, Г.О.Балл, Л.П.Буєва, Т.М.Дрідзе,

І.О.Зимня, В.Квінн, О.В.Киричук, А.Б.Коваленко, М.Н.Корнєв, О.О.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровський, Б.Д.Паригін, Ю.І.Пассов, Є.Ф.Тарасов та інші.

Зазначимо, аналіз політологічної практики, результати спостережень за навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах, які готують політологів, спілкування з досвідченими політологами й тими, які починають свою професійну діяльність, дають підстави стверджувати, що проблема сформованості комунікативної культури майбутнього політолога сьогодні, без сумніву, є однією з надзвичайно актуальних для вищих навчальних закладів, які готують політологів, особливо, у галузі міжнародних відносин..

Зауважимо, в наш час нерідко до практичної діяльності в галузі політології приступають молоді спеціалісти, які, на перший погляд, є дуже цінними працівниками, бо володіють сучасними прийомами професійної діяльності, але знайти ефективну спільну мову з колегами, партнерами вони не завжди можуть. Більше того, маючи певні знання, молодий спеціаліст не знає як їх застосувати у безпосередній практичній діяльності. Ці проблеми зумовлені низьким рівнем комунікативної культури значної частини молодих спеціалістів-політологів. Нерідко, це відбувається внаслідок того, що підходи у підготовці майбутніх політологів до професійного спілкування відстають від вимог сучасного часу. За статистикою, біля 60-65% студентів політологічних спеціальностей відчують певні труднощі в налагодженні взаємин в управлінні спілкуванням. На жаль, для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення під час спілкування, скутість у рухах, невміння впливати на особистість, нерозуміння інших, тобто комунікативна культура більшості майбутніх політологів знаходиться на недостатньому рівні.

Крім того, поряд із вищезазначеним, вітчизняні і зарубіжні науковці стверджують, що виховання культурної особистості передбачає не тільки накопичення в людини певної суми знань для інтелектуального розвитку, а й формування у суб'єкта комунікативних вмій. Як не парадоксально, сучасні вузи практично не займаються формуванням комунікативної культури студентів, особливо майбутніх політологів. У кращому випадку більшість випускників засвоюють суму теоретичних положень, які до того ж не завжди вміють і не завжди бажають застосовувати у практичній діяльності.

Аналіз сучасної практики у вищих навчальних закладах свідчить, що сучасні комунікативні тренінги, тематичні бесіди, вечори, виховні години саме через свою розрізненість, епізодичність нерідко не досягають поставленої навчально-виховної мети, і, звісно, мало впливають на формування комунікативної культури сучасних студентів, зокрема, майбутніх політологів.

Отже, проблема формування комунікативної культури майбутніх політологів, особливо, в галузі міжнародних відносин, існує і

загострюється з плином часу, а відсутність продуманої, комплексної, систематичної роботи у даному напрямку призводить до того, що такому вагомому показнику професійної компетентності політолога, як комунікативна культура, не приділяється достатня увага.

Актуальність зазначеної проблеми полягає також у наявності суперечностей між рівнем підготовленості студентів-політологів, що володіють недостатнім рівнем розвитку комунікативної культури, і потребою суспільства у висококультурних, висококваліфікованих фахівцях, зокрема, політологів у галузі міжнародних відносин.

Таким чином, враховуючи вищезазначене, констатуємо: подальшого вдосконалення потребують форми і методи щодо підвищення ефективності комунікативної культури майбутніх політологів і формування комунікативної культури майбутніх політологів у процесі міжособистісного спілкування буде ефективним якщо: у майбутніх політологів будуть сформовані знання з основних положень теорії комунікативної культури; процес формування комунікативної культури буде тісно пов'язаний з навчанням, вихованням та самовихованням; робота з формування комунікативної культури майбутніх політологів у галузі міжнародних відносин буде проводитись комплексно і системно; у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу будуть використовуватися сучасні особистісно зорієнтовані підходи та технології при здійсненні процесу формування комунікативної культури студентів, зокрема, студентів-політологів у галузі міжнародних відносин.

Література

- 1. Андреева Г. М.** Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
- 2. Бондаренко В. В.** Мовленнєва культура як елемент управлінського етикету // Педагогіка толерантності. — 2001. — № 3 – 4 (17 – 18).
- 3. Гойхман О. Я., Надина Г. М.** Речевая коммуникация : учебник для студентов / Под ред. Гойхмана О. Я. — М. : ИНФРА, 2003. — 272 с.
- 4. Еникеев М. И.** Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М. : „Изд-во ПРИОР”, 2002. – 560 с.
- 5. Зубенко Л.Г., Немов В.Д.** Культура ділового спілкування. – К., 2000. – 200 с.
- 6. Каган М.С.** Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
- 7. Колодич О.Б.** Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності // Педагогіка і психологія. – 2004. — №4 (55 – 60).
- 8. Культура и культурология: словарь** / Сост. и ред. А.И.Кравченко. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 928 с.
- 9. Культура спілкування** : навч.-метод. посіб. / За ред. Ф.С. Арват, С.В. Кириленко та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 328 с.
- 10. Куницина В. Н., Казаринова И. В.** Межличностное общение : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
- 11. Корніяка О. М.** Мовленнєвий розвиток школярів з різною сформованістю комунікативної культури // Педагогіка

і психологія. – 2000. — №41 (15 – 21). **12. Кузнецов И. Н.** Современная риторика: Уч. Пособие. – М.: Просвещение, 2003. – 368 с. **13. Леонов Н.И.** Психология делового общения : учебное пособие. – Москва–Воронеж, 2003. – 80 с. **14. Словарь** психолога-практика / Сост. Головин С.Ю. — 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2003. – 976 с. **15. Социальная педагогика** : курс лекций / под общ. ред. Галагузовой М.А. – Москва : Владос, 2000. – 368 с. **16. Ткаченко Г.М., Сухомлинський В.О.** Про культуру мови вчителя // Педагогіка і психологія. – 2003 – №2. – С. 20 – 23. **17. Шевнюк О.Л.** Культурологія : навч. посіб. – К. : Знання-Прес, 2004. – 353 с.

Чернуха Г. С. Міжособистісне спілкування політологів-міжнародників

У статті розглядається проблема формування комунікативної культури майбутніх політологів, особливо, в галузі міжнародних відносин; акцентується увага на новому комунікативно-прагматичному підході, який одержав назву «комунікативна» революція; констатується, що ефективне, якісне спілкування дорівнює продуктивним соціальним і міжособистісним стосункам, а неякісне спілкування утворює труднощі в процесі входження в соціум.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетенція, політолог-міжнародник.

Чернуха А. С. Междуличностное общение политологов-международников

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной культуры будущих политологов, особенно, в сфере международных отношений; акцентируется внимание на новом коммуникативно-прагматичном подходе, который получил название «коммуникативная» революция; констатируется, что эффективное, качественное общение равняется производительным социальным и межличностным отношениям, а некачественное общение образует трудности в процессе вхождения в социум.

Ключевые слова: общение, коммуникативная компетенция, политолог-международник.

Chernukha G.S. Interpersonal communication of political scientists of international affairs

The problem of shaping the communicative culture of future political scientists, especially in the field of international affairs is disclosed in this article. The accent is made on the new communicative and pragmatic approach, called ‘communicative’ revolution. Effective communication is equivalent to productive social and intercultural relations, but low quality communication makes difficulties in the process of entering the society.

Key words: communication, communicative competence, political scientist of international affairs.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 378.042

Величко Т. О.

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

В умовах сучасної України, що розвивається в напрямку європейської інтеграції, професійне навчання та педагогічна діяльність повинні бути спрямовані на формування в майбутніх кваліфікованих фахівців потреб професійного росту, творчого підходу до праці, активного використання нових досягнень науки й техніки в повсякденній праці. Особливої уваги потребують студенти, які володіють високим інтелектуальним потенціалом та мають помітні технічні, технологічні або організаторські здібності не лише в теоретичному, а й у професійно-практичному навчанні.

Особливої уваги потребують студенти, які володіють високим інтелектуальним потенціалом і мають помітні здібності не лише в теоретичному, а й у професійно-практичному навчанні. Суспільству особливо необхідні люди, що мають високий загальноосвітній та професійний рівень підготовки, здібні до вирішення складних соціальних, економічних, політичних, науково-технічних питань. Проблеми навчання обдарованих студентів у системі вищої освіти хвилюють педагогів впродовж багатьох сторіч. Проблема ефективного навчання обдарованої студентської молоді у вищих навчальних закладах з'явилася з появою перших університетів (XII ст.) і залишається актуальною й досі. На сьогоднішній день існує недостатнє теоретичне дослідження низки складових проблеми диференційованого навчання обдарованих студентів та відсутність зв'язку між теоретичними дослідженнями і подальшим впровадженням їх результатів у навчально-виховний процес. У зв'язку з цим активізувався інтерес до проблеми студентської обдарованості, до організації процесу навчання обдарованої молоді.

У сучасній літературі з'являється все більше наукових праць, що зачіпають цю тему, серед них роботи Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, І. Волощука, Г. Костюка, В. Крутецького, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляка, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, В. Юркевича та інших. Велику кількість наукових праць з питань діагностики обдарованості опублікували зарубіжні дослідники: Б. Блум, Дж. Галлахер, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Б. Кларк, Х. Пассов, Дж. Рензулі, Дж. Стенлі, Р. Стернберг, Л. Термен, Е. Торндайк, П. Торренс тощо.

На наш погляд нові завдання, що стоять перед системою освіти в області виявлення і розвитку обдарованої молоді набувають особливої актуальності у зв'язку з останніми досягненнями психолого-педагогічної науки і практики. Перехід сучасної освіти від знанієво-орієнтованої парадигми до особистісно-орієнтованої парадигми. Сучасна особистісно-орієнтована тенденція пов'язана з виходом на перший план цінності особистісного розвитку й самореалізації кожного суб'єкта освіти. Так, високі індивідуальні досягнення зазвичай сприяють самореалізації особистості та рухають суспільство вперед. Існує маса проблем виявлення й діагностики та навчання обдарованої молоді. Основною проблемою є психологічні й педагогічні труднощі, обумовлені різноманітністю видів обдарованості.

Метою нашої статті є аналіз основних форм та методів навчання обдарованих студентів в умовах сучасної системи вищої освіти.

На думку вчених, обдарованість – це загальні здібності, що обумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності, розумовий потенціал, цілісну індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей й здібностей до навчання.

Основними показниками обдарованості є:

- максимальне пристосування до оточуючого середовища;
- знаходження рішення у всіх випадках, коли з'являються непередбачені проблеми, які вимагають творчого підходу.

Такі ситуації виникають досить часто в житті практично кожної людини, коли вона повинна здобути певний потенціал можливостей (спадкових факторів та набутого досвіду), тому некоректним було б вважати обдарованість унікальним чи рідкісним явищем [2, с. 87]. Тому дослідники відмічають, що обдарованість – це не дискретне, а неперервне утворення, у кожного з нас воно існує в певній мірі [1]. Іншими словами: інтелектуальна обдарованість у кожного із студентів вищого навчального закладу може проявлятися за наявності високих інтелектуальних здібностей, інтелектуально обдаровані студенти завдяки своїм здібностям досягають значних академічних успіхів.

Безумовно, що для реалізації поставлених цілей навчання та досягнення академічних результатів, необхідно використовувати накопичений вітчизняний й зарубіжний досвід навчання даної категорії студентів. Аналіз різноманітних джерел дозволяє виділити найбільш ефективні форми організації навчання обдарованих студентів, які знайшли розповсюдження в шкільній практиці. Спеціалісти в галузі навчання обдарованих дітей погоджуються з тим, що прискорення цього процесу, як одна з форм організації навчальної діяльності, необхідне для навчання обдарованих школярів, тому що свідчить про виявлення:

- зацікавленості з боку самих дітей у прискореному навчанні з програмних дисциплін;
- соціально-емоційної зрілості дітей для ефективного виконання майбутніх завдань та перебування у новому колективі;

➤ згоди батьків, їх цілковитої підтримки своїх дітей у всіх нових починаннях, особливо на початкових стадіях прискореного навчання.

У вітчизняній та зарубіжній педагогічній практиці стратегія прискореного навчання використовує наступні форми:

- переведення учнів через два або більше класів;
- прискорене проходження навчальної дисципліни у межах звичайного клас;
- проходження навчальних дисциплін у прискореному темпі;
- заняття у старшому класі ;
- профільні класи.

У науковій літературі можна зустріти інформацію про обдарованих підлітків, які при успішному навчанні в коледжі або ліцеї, зуміли не марнувати свій вільний час, а навпаки, мобілізував зусилля для вступу до вищого навчального закладу. Але дослідження багатьох зарубіжних психологів свідчать про те, що прискорене навчання може бути однією з найкращих стратегій, яке забезпечить потреби обдарованої молоді, дає можливість обдарованим студентам на рівних спілкуватися зі старшими, а також вимагає від них постійної та наполегливої праці над собою [2; 6].

Низка дослідників вважає, що така стратегія підходить для навчання обдарованих школярів лише частково, адже не враховуються їх потреби у спілкуванні з однолітками, емоційний стан тощо. Заняття обдарованої дитини у звичайному класі за стандартною навчальною програмою схожі на таку ситуацію, коли нормальну дитину помилково намагаються навчати у класі для дітей із затримкою розумового розвитку. Такий учень підлаштовуватиме виконання завдань по кількості й якості під очікувані сподівання вчителя. Тому неуважний і невідготовлений педагог може затримати таку дитину в розвиткові. Наведену аналогію можна дещо спростувати. Існує відмінність між навчанням нормальної дитини у класі для дітей із затримкою розумового розвитку й таким, де обдарована дитина навчається у звичайному класі. Адже вчитель, який отримав спеціальну освіту для роботи з розумово відсталими дітьми, значно швидше помітить нормальну дитину у своєму класі, ніж звичайний учитель визначить обдарованого учня в типовому класі [4].

"Перестрибування через клас"- така стратегія дає змогу створити умови для занять з оптимально потрібною швидкістю та складністю матеріалу; така форма прискорення має спільні ознаки з організаційними формами навчання у сучасних ліцеях України [В. Алфімов, О. Громова, Л. Калініна, Н. Кнорр, Н. Островерхова, О. Рудомьоткіна]. Дослідники констатують, що ранній вступ можливий лише за згоди батьків і є доцільним тільки при наявності належного соціально-емоційного розвитку учнів. Психологічні дослідження говорять про те, що у студентів, які адаптувалися до умов навчання у вищому навчальному

закладі, проявляються навички самоконтролю й самодисципліни – вони стають більш незалежними.

Вступаючи до університету обдаровані студенти повинні вибирати: за якою формою прискореного навчання їм потрібно працювати для задоволення своїх навчальних потреб. Усе зазначене вище стосується прискореного навчання учнівської молоді, тому що переважна більшість обдарованих студентів вперше продемонструвала оточуючим свої інтелектуальні здібності ще в дитинстві. За належної підтримки з боку вчителів їхні здібності можна розвивати й продовжувати вдосконалювати уже протягом навчання у ВНЗ. Не викликає сумнівів той факт, що окремі з наведених методичних рекомендацій можна застосувати в організації прискореного навчання студентів вищих навчальних закладів, де наведені організаційні форми отримують своє специфічне забарвлення. Але не слід забувати про об'єктивні умови та проблеми трансформації стратегії прискореного навчання обдарованих школярів у діяльність ВНЗ.

Вищі навчальні заклади у процесі своєї діяльності намагаються працювати з обдарованими студентами за двома напрямками. По-перше, розвивати у студентів творче мислення. По-друге, розпізнавати у студентів на початковій стадії навчання специфічні академічні здібності студентів і розвивати їх [5, с. 116]. Аналіз робіт інших американських дослідників [Б. Кларк, В. Саузен, Дж. Рімм, Дж. Фелдусен, Е.Джонс, Т. Проктор] дав змогу виокремити перелік переваг прискореного навчання у порівнянні з традиційними формами навчання обдарованих студентів:

- підвищена якість знань;
- визнання здібностей і досягнень у студентському середовищі;
- збільшені можливості для наукових досліджень;
- позитивні наслідки розширених умов для соціалізації;
- підвищена продуктивність праці обдарованих студентів;
- економія коштів бюджету ВНЗ.

Низка інших дослідників називають сукупність негативних наслідків, які можуть виникнути, якщо не прискорювати навчання обдарованих студентів [В. Саузен, Х. Пассов, Д. Марланд, Дж. Стенлі, Е. Джонс, Л. Холлінгворт], а навчати їх за традиційними навчальними планами й програмами:

- фрустрацію та нудьгу під час навчання;
- більш низьку успішність і продуктивність навчання;
- розвиток апатії до традиційного навчання й передчасне складання рук перед складнішими завданнями;
- зникнення мотивації до навчання та примітивні навички роботи з навчальним матеріалом під час його вивчення;
- труднощі та стресові ситуації, які виникають в обдарованих студентів при спілкуванні з однолітками, які не сприймають їх інтелектуальний рівень.

Усе вищезазначене стосується прискореного навчання учнівської молоді, тому що переважна більшість обдарованих студентів уперше продемонструвала оточуючим свої інтелектуальні здібності ще в дитинстві. За належної підтримки з боку вчителів їхні здібності можна розвивати й продовжувати вдосконалювати уже протягом навчання у ВНЗ. Не викликає сумнівів той факт, що окремі з наведених методичних рекомендацій можна застосувати в організації прискореного навчання студентів вищих навчальних закладів, де наведені організаційні форми отримують своє специфічне забарвлення. Але не слід забувати про об'єктивні умови та проблеми трансформації стратегії прискореного навчання обдарованих школярів у діяльність ВНЗ.

Завданням науково-педагогічних працівників є формування у студентів соціальних і духовних мотивів, тобто виховання у них стійкого переконання у необхідності отримання якісної вищої освіти для того, щоб бути корисними суспільству. Такі мотиви обумовлюють успішність засвоєння знань та ступінь усвідомлення всього процесу навчання, тому проблема формування навчально-пізнавальної мотивації обдарованих студентів під час навчання у вищому навчальному закладі залишається актуальною.

Самостійне навчання студента – це одна з найважливіших складових навчального процесу, протягом якого відбувається формування знань, умінь та навичок. Вона забезпечує засвоєння обдарованим студентом прийомів пізнавальної діяльності, викликає інтерес до творчої праці і, як наслідок, – формує здібності розв'язувати різноманітні задачі (технічні, економічні та наукові). На різних етапах процесу навчання завдяки самостійній роботі формуються різні предметні уміння. Самостійне виконання завдань дозволяє формувати риси пізнавальної самостійності: вміння самостійно мислити, здібність орієнтуватися у новій ситуації, знайти свій підхід до розв'язку нової задачі, визначити способи здобуття знань тощо. Зміст роботи, що виконується, викликає в обдарованих студентів пізнавальну самостійну діяльність. У залежності від навчального матеріалу певної дисципліни, джерел інформації, рівня підготовленості студентів, прийомів викладання педагога буде формуватися рівень самостійності обдарованого студента.

Навчальні програми, що орієнтовані на прискорене навчання школярів та студентів з інтелектуальною обдарованістю й деякими видами спеціальної обдарованості (математичної, лінгвістичної та ін.), відповідають низці специфічних вимог. Ці вимоги сформульовані психологами-дослідниками з урахуванням найбільш загальних психологічних особливостей інтелектуально обдарованої молоді, а також із врахуванням цілей навчання, які висуває суспільство щодо зазначеної категорії молоді.

Аналіз досвіду вітчизняної, зарубіжної теорії та практики навчання обдарованої студентської молоді показав, що програми

прискороного навчання для таких студентів задовольняють такі вимоги: 1) якісна модифікація навчальних умов і матеріалу; 2) наявність та широке використання різноманітних дидактичних методів і прийомів; 3) консультування науково-педагогічними працівниками обдарованих студентів під час їх самостійної роботи; 4) робота зі студентами для розвитку їх самопізнання та розуміння індивідуальних особливостей інших студентів; 5) наявність служби психологічної підтримки й допомоги обдарованим студентам; 6) використання у навчанні бінарного підходу на основі поєднання тем і проблем, що вивчаються різними дисциплінами; 7) дослідження протягом навчання проблем, які стимулюватимуть студентів до пошуково-дослідницької роботи, формуватимуть у них навички й методи такої роботи; 8) максимальне врахування у навчальних планах інтересів та можливостей обдарованих студентів; 9) наявність у навчальних планах консультаційних курсів, що дозволили б обдарованим студентам належним чином оцінювати результати своєї роботи за допомогою певних критеріїв, а також формувати у них навички публічного обговорення й відстоювання власних ідей та результатів творчості.

Таким чином, проблема навчання обдарованої студентської молоді тісно пов'язана з формуванням майбутнього наукового та інтелектуального потенціалу країни, а у вузівських умовах обдарованість пов'язана з їх академічною успішністю.

Специфіка роботи з обдарованими студентами є насамперед особливим рівнем їх навчальних потреб. Подача інформації обдарованим повинна відрізнятися орієнтованістю на більше, в порівнянні зі стандартом, кількістю інформації. Методика та форма подання інформації відіграє також значну роль, з одного боку їй не потрібна спеціальна адаптація, а з іншого повинна відповідати психологічним та віковим особливостям особи. Також при роботі з обдарованими студентами повинна бути орієнтація на потребу в індивідуальному навчанні, а також високий рівень самостійності та відповідальності за результат навчання. Високий рівень мотивації в навчанні та достатня навчальна база дає змогу викладачу при роботі з обдарованими студентами не тільки використовувати матеріал більш складного рівня, а й організувати самостійний пошук навчального матеріалу.

Ми можемо зробити висновок, що система роботи, навчальні програми та підходи до роботи з обдарованою молоддю однозначно повинна відрізнятися. Чим же повинні відрізнятися програми для обдарованих від звичайних навчальних програм? Здається, всі причетні до освіти люди розуміють, що навчання таких дітей повинне бути іншим, відповідати їх істотним потребам. Проте як це втілити в життя? Адже обдаровані діти не схожі один на одного – не лише за діапазоном і своєрідністю своїх здібностей, а й за особливими характеристиками. У гнучкій програмі визнаються ці відмінності в розвитку пізнавальних процесів і деяких навичків у стилях роботи, якій віддається перевага.

Проте студенти з високими розумовими можливостями володіють деякими загальними особливостями, які повинні враховувати навчальні програми для них, а це досить складно, і в нашій системі освіти поки що не розроблено.

Перспективи нашого подальшого дослідження полягають в розробці методичних рекомендацій щодо роботи з обдарованою молоддю в системі вищої школи, вивчення організаційних умов для ефективного продовження навчання обдарованих студентів у ВНЗ та їх швидкої адаптації до нових навчальних умов: навчання за теоретично обґрунтованою і практично спрямованою програмою підготовки обдарованих студентів; функціонування системи моніторингу навчальної та наукової діяльності студентів.

Література

- 1. Волощук І.С.** Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Іван Степанович Волощук. – К., 1998. – 551 с.
- 2. Лейтес Н.С.** Одаренность и возрастные особенности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – М. : "Академия", 1962. – № 5. – С.57–69.
- 3. Моляко В.А.** Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – М. : НИИТ МГАФК, 1994. – № 5. – С. 86–95.
- 4. Психология одаренности детей и подростков** / [под ред. Н.С. Лейтеса]. – М. : Изд. центр "Академия", 1996. – 416 с.
- 5. Резерв успеха – творчество** / [под ред. Г. Нойнера и др.] : [пер. с нем. В. Калвейт]. – М. : Педагогика, 1989. – 116 с.
- 6. Такач С.А.** Enjoy your gifted child (2nd ed.) / С.А. Такач // – NY : Syracuse University Press, 1986. – 175 p.

Величко Т. О. Форми та методи навчання обдарованих студентів.

Ця стаття розглядає проблему навчання обдарованих студентів, метою якої є аналіз основних форм та методів навчання обдарованих студентів в умовах сучасної України.

Ключові слова: обдарованість, форми навчання, методи навчання.

Величко Т. А. Формы и методы обучения одаренных студентов.

В данной статье рассматривается проблема обучения одаренных студентов, целью которой является анализ основных форм и методов обучения одаренных студентов в условиях современной Украины.

Ключевые слова: одаренность, формы обучения, методы обучения.

Velichko T. Forms and methods of teaching of gifted students.

This current article deals with the problem of teaching of gifted students. The purpose of our article is the analysis of the basic forms and methods of teaching of gifted students in the conditions of modern Ukraine.

Key words: gifted, form of teaching, method of teaching.

УДК 577.3:378.147

Деркач Л. С.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

В останні роки в рамках процесу входження України у світовий освітній простір, запровадження кредитно-модульної системи навчання актуальним стає звернення до тлумачення сутності самостійної роботи учнів та студентів. Різні підходи до визначення сутності цього поняття присвячені роботи А.Алексюка, Л.Безуглої, В.Буряка, Л.Журавської, В.Козакова, П.Підкасистого та ін.

Метою нашого дослідження було на основі аналізу поняття «самостійна робота» в психолого-педагогічній літературі, визначити своє відповідне робоче поняття і, спираючись на нього, розробити систему навчальних завдань для організації самостійної роботи студентів медуніверситету з курсу медбіофізики.

Питання самостійного добування знань учнів та студентів почали досліджуватися ще з середини ХХ ст. Стосовно загальноосвітньої школи цю проблему досліджували Л. Виготський, П. Гальперин, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.. У працях науковців розкрита визначальна роль самостійної роботи у розвитку мислення і здібностей дитини, обґрунтована можливість і необхідність залучення учнів до творчості у процесі навчання, з'ясовані деякі напрями формування пізнавальної активності й самостійності. У дослідженнях М. Данилова, І. Лернера, І. Огороднікова, М. Скаткіна, Т. Шамової та ін. переконливо доведено, що самостійна робота є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, який вивчається [3].

У дидактиці й методиці вищої школи також існує низка праць, автори яких порушували проблеми організації самостійної роботи студентів (А. Алексюк, А. Вербицький, О. Киричук, В. Козаков, М. Нікандров та ін..).

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи. Так, у роботах І. Мостової, Н. Сагіної, А. Громцевої та багатьох інших підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності. О. Чиж та Н. Сагіна визначають, що 45,7 % — не вміють правильно організувати свою самостійну роботу, 72, 5 % не вміють

розподіляти свій час. А 83 % не знають, як цей розподіл здійснити [11, с.241].

На думку таких дослідників, як Т. Баркова, М. Бобкова, Н. Дідусь, В. Шпак та ін., невміння студентів учитися пов'язано, насамперед, з відсутністю в них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил. Першокурсники досить часто не вміють не тільки самостійно навчатися, а й оволодівати знаннями в процесі навчання у вищому закладі освіти. І пов'язано це з тим, що сучасна школа не дає одного з головних вмінь – уміння вчитися. В школі вивчається багато різних предметів, які дають загальні знання, а самої технології самостійної навчальної діяльності школа не дає. У вищих закладах освіти, шкільні уроки, на яких і пояснювали, і повторювали, і відпрацьовували вміння та навички, і закріплювали певний навчальний матеріал, замінюються лекціями, семінарами, практичними та лабораторними заняттями, науковою діяльністю, де самостійна робота стає провідною.

Для вирішення проблеми, пов'язаної з формуванням здатності студентів до самостійної роботи, необхідно цілеспрямоване навчання студентів, особливо першокурсників, змісту цієї роботи. Для студентів важливо вміти розподіляти свій час, та оволодіти раціональними прийомами роботи з навчальним матеріалом, наприклад: прийоми раціональної організації часу, чергування праці та відпочинку, загальні прийоми пошуку інформації, прийоми смислової переробки текстів, виділення головного, загальні прийоми зосередження уваги та запам'ятовування, прийоми підготовки до лекцій, семінарів, лабораторних та практичних робіт [3].

Ми вважаємо, що наведені загальні прийоми організації розумової праці є основою самостійної роботи студентів для будь-якої навчальної дисципліни.

Слід також розглянути питання, пов'язане з тим, що саме означає самостійна навчальна робота для студентів. З психологічної точки зору самостійна робота – це діяльність, яка повинна бути осмислена, внутрішньо вмотивована та спрямована на задоволення пізнавальних потреб. Самостійна діяльність передбачає виконання цілого ряду дій, що входять до неї: усвідомлення мети, прийняття відповідних завдань підпорядкування одних потреб іншим, самоорганізація і самоконтроль (О. Леонт'єв).

З педагогічної точки зору ряд авторів, а саме: Р. Нізамов, С. Трубачова, Н. Сагіна та інші розуміють самостійну роботу, як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних та позааудиторних заняттях під керівництвом викладача, однак без його безпосередньої участі.

Аналіз наукової літератури дозволив Т. Балицької виділити основні підходи до визначення поняття „самостійна робота” [3, с. 50]:

1. Різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в поза аудиторний час (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.);

2. Різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П.Підкосистий, Н. Нікандров, М. Скаткін та ін.);

3. Система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Ільясов, В.Ляудіс, Н. Сагіна, О.Чиж та ін.);

4. Робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С. Архангельський, І. Шайдур та ін.);

5. Специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкту, а формування його вмінь, знань та навиків відбувається опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять (В. Козаков).

В педагогічному словнику «самостійна робота» визначається як діяльність в процесі навчання, яка виконується по завданню вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [6].

В підручнику з педагогіки вказується – «самостійна робота» учнів – різноманітні види індивідуальної та колективної учбової діяльності школярів, яка виконується або на класних та позакласних заняттях, або дома по завданням, без безпосередньої участі вчителя [8].

Аналіз і узагальнення приведеної інформації дає можливість нам сформулювати робоче поняття. На нашу думку, *«самостійна робота» – це спеціально організована діяльність студентів, яка спрямована на самостійне виконання навчальних професійних та дослідницьких завдань як на аудиторних заняттях, так і під час позааудиторних занять.*

При організації самостійної роботи як визначеної діяльності необхідно враховувати труднощі, які виникають в процесі її виконання. Труднощі в навчальній діяльності розглядаються як стан напруги, незадоволеності, який зумовлений зовнішніми факторами діяльності.

В самостійній роботі труднощі виявляються суб'єктивно-об'єктивним відображенням протиріч в процесі навчання (суб'єктивні – залежать від навчальних умінь студентів, об'єктивні – від організації самостійної роботи) і виконують стримуючу, стимулюючу та індикаторну функції.

Стримуюча функція труднощів виявляється в неможливості виконання завдань і зумовлює стан напруги, незадоволеності; стимулююча – має потенціальний характер, який проявляється в процесі

виконання завдань; індикаторна – являється діагностичним засобом якості організації самостійної роботи.

Успішне виконання різноманітних видів завдань потребує прояву позитивного психологічного ставлення студентів до оволодіння знаннями, тобто бажання працювати, активності, задоволеності результатом своєї праці, низькою внутрішньою напругою.

Виходячи із того, що було приведене вище, можна зробити висновок, що для підвищення ефективності самостійної роботи студентів, необхідно розробити систему педагогічних засобів, які забезпечують організацію самостійної роботи як певного виду діяльності щодо зниження виявлених труднощів і формування позитивного психологічного ставлення студентів до навчання.

Таким чином, сформульовані теоретичні положення можуть бути використані при вивченні якості організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів з курсу медбіофізики в медичному ВНЗ спрямована на засвоєння кожним студентом фізичних методів, які використовуються в медицині.

Самостійна робота починається з постановки навчальних завдань. Ми використовували чотири рівня таких завдань: репродуктивні, адаптивні, частково-пошукові, дослідницькі.

При розробці системи навчальних завдань, спрямованих на вивчення фізичних методів, враховувався професійний напрямок вузівського навчання, що забезпечувало професійну мотивацію.

Навчальні завдання репродуктивного рівня потребують наявності у студентів умінь по впровадженню основних правил, законів, явищ, розмірностей фізичних величин.

Завдання адаптивного рівня вимагають від студентів умінь розв'язувати типові задачі, виводити розрахункові формули для обчислення фізичних величин, які визначаються в лабораторному практикумі.

Для розв'язання частково-пошукових завдань студенти повинні вміти формулювати початкову гіпотезу, підтвердити її законами, виводити залежність між фізичними величинами.

Виконання дослідницьких завдань неможливо без сформованості вмінь формулювати проблему, висувувати гіпотези для її розв'язання, застосовувати для розв'язання висунутої проблеми знання з різних розділів курсу медбіофізики, а також інших навчальних дисциплін.

Сучасний етап професійної медичної підготовки характеризується значним збільшенням об'ємів, складності і темпів засвоєння учбового матеріалу.

Це є наслідком “інформаційного вибуху” в науці, якій породив виникнення нових напрямів, дисциплін, що привело до інформаційного перенасичення навчальних програм підготовки спеціалістів різного профілю.

В цих умовах зростає роль педагогічної майстерності викладача, його готовності керувати процесом організації самостійної роботи студентів на лекціях і практичних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей.

Важливою умовою сприймання, запам'ятовування, осмислення навчального матеріалу та подальшого його використання у професійних ситуаціях є високий рівень мотивації та пізнавального інтересу студентів.

Для цього треба вміти визначати навчальні цілі заняття, від цього залежить методична організація заняття, вибір його форми методів, засобів навчання та контролю.

Щодо професійної освіти, як відомо (за В.П. Беспалько) виділяються чотири рівня професійної підготовки або рівнів засвоєння.

I рівень - знання на рівні загальних уявлень. Володіючи цим рівнем знань студент повинен бути спроможним впізнавати матеріал при повторному сприйманні. На цьому рівні передбачається вивчення другорядних, неважливих питань теми по яких достатньо мати лише загальні уявлення, поверхнево ознайомившись з ними.

II рівень – репродуктивні теоретичні знання. Цей рівень засвоєння передбачає, що студент розуміє, пам'ятає і може самостійно, логічно деталізовано відтворити зміст теоретичного матеріалу, а також використати його в рішенні стандартних, типових задач.

III рівень – рівень професійних навичок та вмінь. Головною метою професійної підготовки медичного працівника є формування системи професійних вмінь та навичок, що складають основу майбутньої професійної діяльності. Тому в системі професійної освіти III рівень займає особливе, найбільш вагоме місце. “Навички” розуміються як професійні дії, що шляхом повторень, тренінгу стають автоматизованими.

“Вміння” — це здатність оперувати складною системою теоретичних знань і практичних навичок у вирішенні складових, нетипових, нестандартних професійних задач. Вміння – це знання та навички в дії (т.с. Катюн).

Умовою формування вмінь є активний насичений, систематичний тренінг у вирішенні ускладнених професійних задач (напр. текстові ситуаційні задачі).

IV рівень – творчі завдання. Цей рівень досягається тоді, коли створюються умови для самостійного знаходження студентом нових для нього знань або способів дії. Найчастіше в педагогічній практиці має місце суб'єктивна творчість, що полягає у самостійному відкритті студентом нових для нього, але вже відомих науці, даних. Суб'єктивно творчість є важливим показником здатності студента до майбутньої об'єктивної творчості. Такі студенти потребують уважного індивідуального підходу щодо їх розвитку та становлення.

При організації самостійної роботи студентів в курсі “Медична і біологічна фізика” в медвузі на першому рівні професійної підготовки

задачі не можуть бути поставлені, тому що задачу не можна розв'язати на рівні орієнтованих поверхневих знань.

Задачі, що відповідають II рівню, називають типовими. Типові задачі відносяться до II рівня, бо їх розв'язання потребує використання теоретичних знань в стандартних ситуаціях, і не виходять за межі класичних теоретичних даних.

Задачі III рівня посідають особливе місце в системі професійної підготовки, тому що саме в процесі розв'язання закладених в них серйозних протиріч та невизначеності, створюються умови для розвитку вмінь професійного мислення.

Творчий IV рівень досягається також в задачах, алгоритм вирішення цих задач - є відомим. Вирішення цих задач – це самостійний пошук нових, невідомих ще даних, або способів дії. Проблемні ситуації можуть бути створені в задачах експериментального, лабораторного дослідження тощо.

Таким чином, I рівень – проблема ставиться викладачем і вирішується ним;

II рівень – проблема формується викладачем, а вирішується студентами самостійно, або за допомогою викладача;

III рівень – проблема ставиться викладачем, вирішується студентами самостійно (при необхідності допомога викладача);

IV рівень – проблема самостійно формулюються студентами, ними ж і вирішується (окремі студенти одержують допомогу викладача або добре встигаючих студентів)

Приводимо приклади завдань, які були розроблені для організації самостійної роботи студентів з урахуванням їх індивідуально-типологічних особливостей.

Так, одна з основних тем курсу “Електрографія”, в якій вивчаються фізичні основи роботи серця, методики зняття електрокардіограми.

Завдання I рівня:

- а) Що таке “ударний об'єм крові”?
- б) Коли проявляється дія гідростатичного тиску крові ?
- в) В які види енергії перетворюється енергія, яка розвивається серцевим м'язом при скороченні?

Завдання II рівня:

а) У медичній практиці є діагностичний тест, в якому використовується хвилинний об'єм крові. Назвіть від чого залежить величина хвилинного об'єму крові?

б) Підрахуйте, яку потужність розвиває серцевий м'яз при одному скороченні.

в) Штангіст підіймає штангу. Робота, яку при цьому виконує серце збільшується в 4 рази. Поясніть, чому це відбувається?

На кожне завдання I і II рівня дається п'ять відповідей, з яких студент повинен самостійно вибрати правильний.

Завдання III рівня:

а) У скільки разів змінюється модуль пружності стінки аорти при атеросклерозі, якщо відомо, що швидкість пульсової хвилі зросла у три рази?

б) Дослідження виявили, що у результаті відкладень холестерину в аорті пацієнта товщина її стінки збільшилася в 1,5 рази, внутрішній діаметр змінився на 25 %, швидкість розповсюдження пульсової хвилі збільшилася у 1,9 рази. Як змінився при цьому модуль пружності стінки у відношенні до норми?

в) Кров'яна судина радіуса R розгалужується на декілька судин меншого радіуса r . Якщо середня швидкість течії у меншій судині в два рази менше ніж у більшій судині. Скільки судин радіуса r повинно бути?

Завдання IV рівня:

а) По одержаній електрокардіограмі визначте тривалість системі, діастолі.

б) По одержаній електрокардіограмі визначте напрямок електричної осі серця.

в) Вивчити на моделі ЕКГ кута повороту комплексу QRS навколо електричного центра серця.

г) На підставі теорії В.Ейнтховена поясніть чому на ЕКГ маютья ділянки нульового потенціалу.

Завдання викладача, допомагає слабким студентам, довести всіх до виконання завдань творчого професійного рівня.

Особливість описаної системи навчальних завдань для самостійної роботи полягає в тому, що вона носить інтегративний характер і дозволяє студентам працювати на доступному для них рівні труднощів.

Перспективним напрямком подальших досліджень, на нашу думку, є обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які сприяють підвищенню ефективності самостійної роботи студентів, формуванню пізнавальної самостійності як однієї з найважливіших якостей фахівця.

Література

1. Алексюк Л. Н., Аюрзанайн А. А., Підкасистый П. И., Козаков В. А. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения : учебное пособие для слушателей ФПК / Л.Н. Алексюк, А.А. Аюрзайн, П.И. Підкасистый, В.А. Козаков и др. – Киев : ИСДО, 1993. – 336 с. **2. Архангельский С. И.** Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с. **3. Балицька Т. В.** Самостійна робота студентів як науково-педагогічна проблема / Т.В. Балицька // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. — № 12. – 2007. – С. 46 – 58. **4. Буряк В. К.** Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів /

В. К. Буряк // Вища освіта. – 2008. — № 5. – С. 10 – 20. **5. Журавська Л. М.** Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л. М. Журавська // Освіта і управління. – 1999. — № 2. – С. 105 – 115. **6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.** Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 176 с. **7. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебное пособие / В. А. Козаков. – К., 1990. **8. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л.** Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с. **9. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. **10. Низамов Р. А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во КГУ, 1975. – 302 с. **11. Чиж О. Н., Сагіна Н. С.** Самостійна робота студентів у навчальному процесі / О. Н. Чиж, Н. С. Сагіна // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : зб. статей. – Луганськ, 1998.

Деркач Л. С. Теоретичні основи організації самостійної роботи студентів

У статті автор на основі аналізу поняття „самостійна робота” визначає своє відповідне робоче поняття і, спираючись на нього, пропонує систему навчальних завдань для організації самостійної роботи студентів медуніверситету з курсу медбіофізики.

Ключові слова: аналіз, самостійна робота, система навчальних завдань.

Деркач Л. С. Теоретические основы организации самостоятельной работы студентов

В статье автор на основе анализа понятия «самостоятельная работа» выделяет соответствующее рабочее понятие и опираясь на него, предлагает систему учебных заданий для организации самостоятельной работы студентов медуниверситета по курсу медбиофизики.

Ключевые слова: анализ, самостоятельная работа, система учебных заданий.

Derkach L. S. Theoretical bases of organization of the students' independent work

In the article the author on the basis of analysis of definition „independant work” defines own working definition and depending on it offers the system of educational tasks for organization of the students' independant work on the course of med biophysics in the University of Medicine.

Key words: analysis, independent work, system of educational tasks.

УДК 62.007.2:378

Кашпур Т. О.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА
НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ**

Високоєфективна система професійно-технічної освіти є одним з основних чинників забезпечення стійкого зростання і розвитку економіки та суспільства будь-якої країни, у тому числі України. Інтеграція України в світовий освітній простір, зміна парадигми професійно-технічної освіти і формування її нової національної моделі не залишають без уваги і питання якості підготовки інженерно-педагогічних кадрів, тих, хто вирішуватиме задачу виховання молодого покоління з інноваційним типом мислення, розвиненою світоглядною культурою і полікультурною свідомістю. Для реалізації цих завдань потрібен компетентний інженер-педагог з творчим стилем мислення й діяльності, здатний здійснювати інноваційні процеси.

Підготовка майбутнього інженера-педагога належить до проблем, які завжди актуальні: міняються соціально-економічні завдання суспільства, виникають нові вимоги до підготовки підростаючого покоління, і це природним чином відображається в поглядах на систему професійної підготовки майбутніх викладачів для професійно-технічної освіти. У зв'язку з цим актуалізується і проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього інженера-педагога, оскільки від його знань і умінь, культури, педагогічної діяльності залежить рівень освіченості й вихованості підростаючого покоління. Сучасна вища школа потребує творчо думаючого педагога-дослідника, професійно компетентного спеціаліста, що володіє сучасними технологіями навчання і виховання. Стає очевидним, що одним із найважливіших напрямів у професійній діяльності майбутнього інженера-педагога повинно стати створення умов для його особистого розвитку, формування його творчої індивідуальності й професійної компетентності.

Професійна компетентність інженера-педагога розглядається як складна педагогічна освіта, яка виступає основою його успішної професійної діяльності, включає систему діяльнісно-рольових (знання, уміння й навички) і особистих (професійно важливі якості) характеристик [1].

Існують певні кваліфікаційні характеристики викладача, загальні вимоги до спеціаліста, посадові й функціональні обов'язки педагога і так далі. А які ж якості майбутнього інженера-педагога можуть вказувати на те, що він є професійно компетентним (компетентний [від латин. *competentis* – відповідний, здібний] – той, хто багато знає, інформований, авторитетний в будь-якій області) і рівень його компетентності

відповідає вимогам інноваційної педагогіки? Яку працю інженера-педагога можна вважати професійно компетентною? «Професійно компетентною є така праця, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість майбутнього інженера-педагога, досягаються високі результати у навчанні й вихованні майбутніх спеціалістів як у навчальних закладах, так і на виробництві». «Професійна компетентність – це ті компоненти, які можуть бути віднесені не стільки до предметного змісту, скільки до якостей особистості, які вже сформувалися: відповідальності, творчості, допитливості, наполегливості, прагненню до надбання нових знань, естетичному сприйняттю дійсності і, звичайно, до високої моральності, без якої немислимий справжній професіонал своєї справи. Всі ці якості мають бути присутніми не лише в структурі й змісті загальної освіти, але і в структурі письменності». У свою чергу, «Професіонал – це спеціаліст, який володіє нормами професії, самостійно ставить професійні цілі, за своєю ініціативою розвиває здібності, має високий рівень мотивації і саморегуляції, уміє управляти своїм станом» [1, с. 138, 143]. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних інновацій. Підвищення компетентності, професіоналізму майбутнього інженера-педагога – одна з найважливіших умов підвищення якості професійно-технічної освіти.

Таким чином, в процесі професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі інженерно-педагогічна діяльність педагога перетворюється в пізнавальну діяльність студентів, яка стає початком безперервного розвитку особово-професійної компетентності фахівця-інженера, що являє собою процес трансформації «студент → фахівець → професіонал». Цей процес також є послідовним перетворенням діяльностей: пізнавальної (навчальної) – в практико-орієнтовану (навчально-виробничу); потім, вже у виробничій сфері, практико-орієнтованої – в інженерно-виробничу, яка на основі накопичення професійного досвіду перетвориться в особово-професійну компетентність.

Основними компонентами особово-професійної компетентності майбутнього інженера-педагога є:

- соціально-правова компетентність – знання й уміння в області взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування й поведінки;

- персональна компетентність – здібність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці на виробництві;

- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання різних видів діяльності, уміння вирішувати професійні завдання, оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння;

- екстремальна компетентність – здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися (наприклад, при аваріях на виробництві, порушеннях технологічних процесів та ін.) [2, с. 8].

Враховуючи вищеперелічені компоненти, необхідно створити ефективну систему управління професійно-технічною освітою, яка забезпечить формування професійно компетентного майбутнього інженера-педагога, конкурентоспроможного спеціаліста, здатного самостійно й творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особисту й суспільну значущість професійної діяльності, нести відповідальність за її результати. В умовах світу, що швидко змінюється, і збільшення потоків інформації фундаментальні предметні знання є обов'язковою, але не достатньою метою освіти. Майбутні спеціалісти повинні не просто опанувати „суму” знань, умінь і навичок, на що спрямована система української освіти. Набагато важливіше прищепити їм уміння самостійно здобувати, аналізувати, структурувати й ефективно використовувати інформацію для максимальної реалізації й корисної участі в житті суспільства. Тобто вони повинні стати компетентними спеціалістами.

У зв'язку з цим необхідно створити стандарт, розроблений на основі *компетентнісного підходу* до змісту підготовки майбутнього інженера-педагога. У цьому стандарті мають бути визначені вимоги до компетенцій майбутнього інженера-педагога залежно від його професійних функцій: освітньої (педагогічної), виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, науково-дослідної і проектної. Кожна з цих функцій вирішує свої конкретні цілі, завдання і визначається рівнем сформованості необхідних професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога. Виходячи з переліку професійних функцій, майбутній фахівець повинен опанувати такі компетенції, як соціально-особисті, економічні, організаційно-управлінські, професійні та спеціальні.

Таким чином, професійну підготовку майбутнього інженера-педагога слід організовувати на основі компетентнісного підходу, який затверджує роль компетентностей як найважливіших показників професіоналізму [2, с. 14].

Модернізація професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу дозволяє:

- взяти за основу стратегію підвищення якості навчання у професійно-технічних навчальних закладах на користь розширення можливостей працевлаштування;
- вважати головною задачею междисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- зв'язати більш тісніше цілі з ситуаціями застосовності на виробництві;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій.

При перебудові системи професійно-технічної освіти на компетентнісну основу пріоритетною стає орієнтація на такі вектори освіти, як самовдосконалення, самовизначення, соціалізація і розвиток індивідуальності, при цьому як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні терміни: „компетенція” і „компетентність”.

Нині стали зустрічатися випадки ототожнення цих понять між собою, і в більшості випадків вони вживаються інтуїтивно для вираження високого рівня кваліфікації й професіоналізму. Погляди учених на ці питання різні, проте в них можна виділити основні ідеї, які послужили підставою для визначення суті професійної компетентності майбутнього-інженера-педагога.

Під компетенцією розуміємо нормативну вимогу до професійної підготовки майбутнього інженера-педагога, а під компетентністю — те, що він вже оволодів сукупністю особисто-професійних якостей і досвідом по відношенню до діяльності в професійно-технічній сфері. Таким чином, компетентність виступає особистою характеристикою людини, що відображає рівень професіоналізму, а компетенція — сукупністю вимог до людини з боку професії. Реальність і внутрішня логічна обґрунтованість різних підходів до цих понять вже не може змінити суті цих категорій [3, с. 3, 13].

Проте для того, щоб із стін професійно-технічного навчального закладу вийшов спеціаліст з високим рівнем сформованості професійної компетентності, слід будувати підготовку майбутнього інженера-педагога відповідно до структури особистості, а для цього в навчальних планах, робочих навчальних програмах і безпосередньо в процесі навчання слід відображати основні життєві й професійні ситуації, цінності суспільства, результати роботи, які б сприяли формуванню професійної компетентності майбутнього інженера-педагога, основою якої є особистий досвід, професійно важливі якості. Навчити компетентності майбутнього інженера-педагога не можна. Таким він може стати лише сам, знайшовши і апробувавши різні моделі поведінки в даній предметній області, вибравши з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку і етичним орієнтаціям. При цьому необхідно використовувати активні методи навчання, наприклад, проектний, творчо-проблемний, метод зворотного зв'язку через інтенсивну соціальну взаємодію (взаємодія із зовнішнім світом), дослідження ролевих моделей, презентації ідей тощо. Окрім цього, на нашу думку, формувати професійну компетентність майбутнього інженера-педагога можна за допомогою комплексу таких стимулів, як:

- ефект результативності, що досягається при органічному приєднанні студентів в пошукову діяльність. В цьому випадку можлива орієнтація студентів не лише на засвоєння науково-педагогічної інформації, але й на творче застосування отриманих знань з практики.

- пошук «педагогічного ідеалу». Цю діяльність можна організувати на семінарських і практичних заняттях, метою яких буде сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних завдань навчання; зміцнення отриманих знань і формування певних компетентностей; формування авторської позиції, вироблення особистого ставлення до проблеми, що вивчається. Виконання подібного роду форм і методів навчальної роботи дозволять розширити професійний кругозір майбутнього інженера-педагога, осмислити свій практичний досвід і, головне, сформувати ціннісне ставлення до педагогічної професії і усвідомити свою суб'єктну позицію.

Таким чином, компетентністний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навиків для опанування комплексу компетентностей, що означають потенціал, здібності майбутнього спеціаліста до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно насиченого простору [4, с.10]. Інженерно-педагогічна компетентність фахівців розглядається як орієнтованість їх в різних професійних ситуаціях, заснована на потребах, здібностях, свідомості, чуттєвому й соціальному досвіді у сфері виробничої і освітньої діяльності.

Перспективи використання компетентнісного підходу нададуть позитивну дію на результативність роботи з формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога, оскільки при цьому будуть створені передумови того, що він усвідомлюватиме постановку самого завдання, контролюватиме ефективність власних дій, виявить й ідентифікує проблеми, набуде навички дослідження і проектування, співпраці тощо.

Література

1. Зеер Э., Симанюк Э., Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 298. 2. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 257. 3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 218. 4. Пометун О.І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. — К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. — С. 21.

Кашпур Т.О. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога на основі компетентнісного підходу

У статті розглянуто теоретичні уявлення про компетентнісний підхід, розвиток і формування професійних компетенцій майбутнього інженера-педагога. Дається порівняльний аналіз ототожнених понять:

„компетенція” і „компетентність”. Характеризуються основні компоненти професійної компетенції майбутнього інженера-педагога.

Ключові слова: професійна компетенція, компетентність, фахівець.

Кашпур Т.О. Профессиональная подготовка будущего инженера-педагога на основе компетентностного подхода

В статье рассматриваются теоретические представления о компетентностном подходе, развитии и формировании профессиональных компетенций будущего инженера-педагога. Дается сравнительный анализ отождествленных понятий: „компетенция” и „компетентность”. Характеризуются основные компоненты профессиональной компетенции будущего инженера-педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, компетентность, специалист.

Kashpur T.O. Professional training of a future engineer-teacher on the basis of the competence approach

In the article the theoretical representation about competent approach, development and forming of professional competent of future engineer-pedagogy are examined in the article. The contrastive analysis of identify ideas: “competence” and “expert knowledge”. The basic components of future engineer-pedagogy professional competence are defined.

Key words: professional competence, competence, specialist.

УДК 371.3

Кобилянський О. В.

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ**

В умовах інноваційної трансформації матеріального виробництва особливого значення набуває відповідність виробничого персоналу за кваліфікацією перспективам подальшого розвитку. Забезпечення гнучкості виробництва вимагає підготовки працівників, здатних швидко адаптуватися до нових умов виробництва, що дає змогу маневрувати розміщенням кадрів на різних ділянках виробництва.

Мобільність персоналу прямо пов'язано з рівнем освіти та фундаментальною спеціальною підготовкою. З огляду на те, що нинішня система професійної освіти підготовки менеджерів коледжами і вищими навчальними закладами в Україні значною мірою не відповідає вимогам, які висувають підприємства, що функціонують у ринковій економіці, дослідження проблеми підготовки кваліфікованих працівників даного профілю є цілком обґрунтованим та доцільним.

У контексті підготовки менеджерів відповідно до вимог сьогодення значний інтерес становлять наукові праці українських та російських дослідників щодо професійної підготовки менеджерів (В. Бодров, А. Большаков, А. Вербицький, Ф. Дмитренко, В. Комаров, Н. Кузьміна, В. Сласьонін, Н. Тализіна, В. Якунін та ін.), теорії й практики підготовки управлінців-лідерів у вищих навчальних закладах (Д. Борман, Г. Воротіна, О. Наумов, О. Романовський, В. Шепель та ін.), сучасних методів і технологій навчання у вищих економічних навчальних закладах (С. Жданов, І. Завадський, К. Ховарт, А. Шегда).

Впровадження в практику вищої школи як європейських країн, так і України Болонського процесу полягає у формуванні професійно-орієнтованої загальноєвропейської системи вищої освіти. Це дворівнева система освіти дозволяє вже після завершення першого рівня (3-4 роки) отримати необхідні знання, уміння, навички, а також достатньо розвинути здібності і готовність їх застосовувати у практичній професійній діяльності, і перервати процес освіти для початку трудової діяльності і більш глибокого ознайомлення з практикою або продовжити освіту на другому рівні для отримання ступеня магістра (1-2 роки).

Глибока фахова компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема формування професійної компетентності студентів перебуває у центрі уваги багатьох учених (І. Ящук, Г. Балл, С. Батишев, В. Маслова, Г. Гаукач та ін.). Українська професійна освіта починає використовувати поняття «компетентність» у тому сенсі, який пропонують європейські країни. Як показує аналіз, компетентність є системою життєвого та професійного досвіду людини, а компетенція виражає актуальну сферу застосування людського досвіду.

Всім відомо, що суттєвими недоліками сучасної професійної підготовки спеціалістів є низький рівень самостійності, побоювання відповідальності щодо прийняття управлінських рішень, відсутність комунікабельності та навичок роботи в колективі, у зв'язку з недостатньою практичною підготовкою. Професійні вимоги до фахівця потребують інноваційних підходів до його формування.

Мета статті полягає у розгляді формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в процесі вивчення дисципліни циклу безпеки життєдіяльності.

У сучасних умовах ринкових відносин в Україні більша частина робочої сили переміщується в багатогалузеві малі орендні і приватні підприємства, часто сімейного типу, в яких впроваджуються різні режими праці і відпочинку. Роботодавці не завжди знають і, тим більше, дотримуються вимог норм і правил з охорони праці, які, в основному, розроблені ще за часів Радянського Союзу для величезних підприємств і виробничих об'єднань з десятками тисяч працівників.

На даний час в Державному реєстрі міжгалузевих і галузевих нормативних актів зафіксовано понад 2 тисячі документів: близько 90% - більш ніж десятирічної давнини, а 80 % - п'ятнадцятирічної.

Класифікатор професій в Україні ДК 003:2005 нараховує понад тисячу професій. Роботодавці зобов'язані розробити і затвердити інструкції з охорони праці для кожної професії, використовуючи примірні інструкції, яких затверджено і зареєстровано у Національному науково-дослідному інституті промислової безпеки та охорони праці лише 463 (44 % від потреби). Наприклад, Міністерство освіти і науки України зареєструвало 4 із них або 0,9 %. Програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» і «Охорона праці в галузі» затверджені також понад 10 років тому.

Дотепер на законодавчому рівні не впроваджено механізм економічної зацікавленості роботодавця у створенні безпечних умов праці. Держава у відповідності з Законом України про охорону праці фактично здійснює управління охороною праці на підприємстві і, відповідно, бере на себе відповідальність за недолугу діяльність керівників по створенню належних умов праці, а у відповідності з Законом України про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності, відшкодування збитків від виробничого травматизму не впливає на економічні показники підприємств, організацій.

Враховуючи, що в Україні зареєстровано 1,07 млн. підприємств і організацій, а кількість працездатного населення віком від 15 до 70 років складає 20,7 млн. осіб, за відсутності необхідних нормативно-правових актів, не дивує, що показники травматизму в останні роки (близько 2,5 млн. травмованих і майже 70 тис. загиблих) удвічі перевищують показники 1986 року та в декілька раз – в економічно розвинутих країнах світу. До 80 % загальної кількості травм пов'язують з людським фактором, незважаючи на суворі вимоги відповідальності як для роботодавців, так і працівників.

Значно зменшення травматизму країнам Євросоюзу вдалось досягти завдяки впровадженню системи загального управління безпекою, коли відповідальність за створення безпечних умов праці повністю покладається на роботодавця будь-яким способом, який є для нього найбільш сприятливим і економічно вигідним, а держава лише визначає правові межі та вимоги безпеки і охорони здоров'я стосовно робочих місць.

Без урахування позитивного досвіду інших країн у нас продовжується впровадження методу «проб і помилок», коли підготовка фахівців економічного спрямування здійснюється згідно двох стандартів освіти: напрям 0501 - «Економіка і підприємництво» – Київський національний економічний університет та напрям 0502 - «Менеджмент» – Київський національний торговельно-економічний університет.

Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напрямку 0501-«Економіка і підприємництво» в освітньо-професійній програмі, за якою здійснюється підготовка економістів у Тернопільському національному

економічному університеті (ТНЕУ) було об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД з вивченням у першому семестрі на I курсі. Нормативна дисципліна «Охорона праці в галузі» цією освітньо-професійною програмою не передбачена.

У відповідності з цією програмою кількість аудиторних занять зменшено удвічі, а вивчення фізики не передбачено. Як показує практика дванадцятирічного викладання БЖД, шкільних занять з фізики недостатньо для засвоєння питань нормування основних фізичних показників виробничого середовища (метеоумови, освітлення, шум, вібрація тощо), електробезпеки, вантажопідіймальних механізмів, посудин під тиском, пожежної безпеки. За відсутності лабораторної бази лабораторні роботи, передбачені нормативними програмами дисциплін «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі», взагалі не виконуються.

У Вінницькому національному технічному університеті (ВНТУ) при підготовці студентів за спеціальностями для напряму 0502 – «Менеджмент» викладання дисциплін циклу БЖД здійснюється згідно вимог навчальних програм нормативних дисциплін в такій послідовності: бакалаврат: I курс – «Охорона праці в робітничій професії» (при отриманні диплома кваліфікованого робітника), III-IV курс – «Безпека життєдіяльності», IV курс – «Основи охорони праці»; магістратура – «Охорона праці в галузі».

Після I курсу студенти економічних спеціальностей отримують можливість набути робітничу професію «Обліковець: реєстрація бухгалтерських даних». Протягом 3-го триместру студенти проходять виробничу практику безпосередньо на підприємствах, де за кожним першокурсником закріплюється його керівник. Ця практика, з одного боку, є досить ефективним методом навчання, так як студенту, окрім лекцій у аудиторіях, пояснюється все, так би мовити, з перших рук, робітниками, які мають великий досвід роботи, а з іншого боку, це є для студентів незамінним досвідом, так як вони відчують себе у колективі не просто присутнім, а його часткою, мимоволі переймають професійні звички своїх наставників, безпосередньо беруть участь у виробничому процесі, опановують тонкощі своєї майбутньої професії, які б не могли засвоїти у аудиторіях. Також студенти знайомляться з виробничою дисципліною, вивчають структуру кадрів, обов'язки працівників, відчують себе часткою процесу виробництва, що вселяє їм повагу до самих себе.

Студенти, які проходять виробничу практику на підприємствах знайомляться зі своєю майбутньою професією, так би мовити «з середини». Вони на власні очі переконуються у правильності вибору професії. Деякі студенти вже після проходження першої практики розуміють, чи саме цього вони прагнули. Це, в принципі, і є однією з цілей проходження виробничої практики – допомогти студенту знайти

своє місце, зрозуміти яка професія йому більше до вподоби, присвятивши себе тій, якій він зможе стати гарним фахівцем. По-друге, студенти, які точно впевнені в правильності обрання своєї професії, зможуть, як зазначалось вище, оцінити свою майбутню роботу, в першу чергу, з погляду забезпеченості і стабільного існування в майбутньому. Цей висновок вони можуть зробити, поспілкувавшись з тими спеціалістами, за якими вони закріплюються для отримання кваліфікації.

Після проходження робочого триместру та здачі кваліфікаційного іспиту, студент отримує не лише робітничу професію, але й стає зовсім іншою людиною. Як правило, він стає більш зібраним, відповідальним, самостійним, ґрунтуючись на засвоєному досвіді, приймає рішення, за які готовий нести відповідальність. Такий студент відчуває себе вже не просто учнем у ВНЗ, а й самостійним робітником, який вже може забезпечити своє майбутнє. Ця впевненість допомагає студенту краще навчатися, і бути більш спокійним у житті поза межами навчального закладу.

Згідно нормативних програм дисциплін «Основи охорони праці» і «Охорона праці в галузі» передбачено виконання лабораторних, а «Безпека життєдіяльності» – практичних робіт.

Лабораторний практикум дає можливість формування не лише інтересу до предмету, а й інтересу до майбутньої професії через включення до змісту лабораторних робіт дослідницьких завдань по аналізу умов праці на відповідність нормативним актам. Роботи виконуються у двох лабораторіях окремими підгрупами у складі трьох бригад за індивідуальним графіком для кожної із них. Таким чином, під час кожного лабораторного заняття аналізуються існуючі в цей час комплексні параметри умов праці (метеумови, освітленість, шум, вібрація тощо), чого неможливо досягти при «фронтальному» виконанні робіт. Моделюється виробнича ситуація за умови сумісної діяльності як окремих членів бригади, так і трудового колективу в цілому з керівником (викладачем). Якщо під час першого лабораторного заняття викладач змушений активно впливати на хід виконання роботи з залученням лаборанта, не зважаючи на проведення вступного заняття і домашню підготовку (загальнотеоретичну та підготовку схем і протоколів вимірювань для звіту по виконанню робіт), то під час наступних достатньо загального нагляду і невеличких практичних консультацій.

Дослідження також проводились у Вінницькому торгівельно-економічному інституті Київського національного торгівельно-економічного університету (ВТЕІ КНТЕУ) та Вінницькому відділенні Національного університету державної податкової служби України (ВВ НУДПСУ), де підготовка здійснюється за спеціальностями напряму 0502.

Бажаними формами подання матеріалу студенти ВНТУ денного відділення I курсу визнали: лекції – 35 %, розповіді – 28 %, лабораторно-практичні заняття – 14 %, бесіди – 7 %, дискусії – 16 %; IV курсу відповідно – 13, 27, 14, 13, 33 %; ТНЕУ денного відділення I курсу – 29,

33, 6, 20, 12 %; IV курсу (навчались до об'єднання курсів) – 17, 23, 19, 13, 28 %; заочного відділення I курсу – 20, 34, 7, 20, 19 %; ВТЕІ КНТЕУ денного відділення IV курсу – 0, 30, 14, 26, 30 %; ВВ НУДПСУ заочного відділення I курсу – 20, 40, 3, 17, 20 %. Як видно із проведених досліджень, студенти старших курсів денного відділення та студенти заочного відділення розуміють необхідність покращення практичної підготовки під час лабораторно-практичних занять та дискусій, коли відбувається колективне спілкування, набуття навичок вести конструктивний діалог, висловлювати власну позицію без побоювання помилитися і вміння наводити аргументацію на користь своїх пропозицій, що є необхідною умовою професійної компетентності.

Висновки. Отже, у сучасних умовах, коли від кваліфікації та ініціативи спеціаліста, його вміння організувати безпечні умови праці в процесі практичної діяльності залежить успіх справи, актуалізується питання професійної компетентності менеджерів, які здатні творчо мислити, реально впливати на ефективність виробничих процесів, уміло вирішувати економічні й управлінські ситуації, вміти мобілізувати колектив на виконання складних завдань, самостійно приймати вірні рішення та ін. Професійна компетентність є визначальною якістю особистості майбутнього фахівця економічного спрямування та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності.

Подальші дослідження повинні передбачати пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу по збільшенню практичної підготовки з використанням сучасної нормативної бази, розробку спеціальних технологій в межах кредитно-модульної системи.

Кобилянський О.В. Практичні аспекти професійної підготовки менеджерів

Проаналізовано особливості викладання предмету «Безпека життєдіяльності» за різними освітньо-професійними програмами підготовки спеціалістів економічного спрямування у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, структура предмету, практична підготовка, компетентність.

Кобылянский А.В. Практические аспекты профессиональной подготовки менеджеров

Проанализированы особенности преподавания предмета «Безопасность жизнедеятельности» по разным образовательным программам подготовки специалистов экономического направления в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, структура предмета, практическая подготовка, компетентность.

Kobilyanskiy O.V. The Practical aspects of professional preparation of managers

The features of teaching of object are analyzed «Safety of vital functions» after different educationally professional by the programs of preparation of specialists of economic direction in higher educational establishments.

Key words: safety of vital functions, structure of object, practical preparation, competence.

УДК 371.13

Кокурнікова В. В.

**ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ
ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Одним з пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку вищої освіти є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу [1, с. 12].

Оновлена освітня галузь ставить нові вимоги до професійних якостей майбутніх учителів мистецьких дисциплін. На думку провідних учених України, основними групами компетентностей, які потрібно формувати і яких потребує сучасне життя, є: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, компетентності продуктивної та творчої діяльності [2, с. 4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені, проводячи ґрунтовний аналіз різноманітних аспектів компетентності, визнають, що досягти високого рівня професійної підготовки неможливо без розвинутих загальнопедагогічних та спеціальних здібностей, які є рушійними силами розвитку гармонійної особистості та самовдосконалення, що створює сприятливі умови для саморозвитку майбутнього вчителя-майстра (А. Богуш, Л. Гапоненко, В. Д'яченко, О. Кононко, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, В. Решетько, А. Маркова, Т. Симонова, Є. Спіцин, Г. Чернікова, І. Ящук та ін.). У проаналізованих працях зустрічався підхід до компетентності як внутрішньої (психологічної) характеристики особистості, яка визначається готовністю до професійної діяльності, здатністю до виконання педагогічних функцій (О. Алексашина, Л. Кондрашова та ін.).

Для нас особливо важливо визначити, що питання практично-діяльній компетентності не були висвітлені в наукових дослідженнях педагогів-музикантів. Таким чином, проблема діагностики рівнів

сформованості практично-діяльній компетентності у студентів музично-педагогічних спеціальностей досі не розроблялась.

Мета нашої статті – визначити критерії та показники рівнів сформованості практично-діяльній компетентності у студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Ефективність підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей значною мірою залежить від правильного визначення рівня їх практично-діяльній компетентності, що спонукає до виявлення критеріїв і показників, за якими можна діагностувати цю якість. Згідно із розумінням практично-діяльній компетентності як *здатності* до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва, у відповідності з суспільними вимогами та цінностями, предметом діагностики мають бути всі компоненти досліджуваного явища.

Слід підкреслити, що вимір практично-діяльній компетентності, яким би із методів вивчення не користувалися, є до певної міри суб'єктивним, і відбиває позицію дослідника з означеної проблеми. Тому при визначенні показників, які характеризують компетентність майбутнього фахівця, передбачається вивчення зовнішніх (об'єктивно-предметних) і внутрішніх (суб'єктивно-особистісних) складників його діяльності.

На основі теоретичного аналізу сутності практично-діяльній компетентності студентів музично-педагогічних спеціальностей можна визначити чотири критерії:

- 1) ступінь теоретичної обізнаності,
- 2) характер досвіду музично-освітньої діяльності,
- 3) змістовність ціннісних орієнтацій,
- 4) рівень мотивації навчально - педагогічної діяльності.

Під **теоретичною обізнаністю** розуміється сукупність знань із предметів музично-педагогічного, історико-теоретичного, інструментального та диригентсько-хорового циклів. Саама цей критерій характеризується *знанневими* показниками в галузі соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних та фахових дисциплін. Відповідно до цього, необхідно аналізувати якість знань, а саме: їх ґрунтовність, системність (систематичність), дієвість (оперативність, гнучкість).

Отже, показниками *теоретичної обізнаності* студентів у музично-педагогічній царині виступають:

- ґрунтовність;
- системність;
- дієвість знань.

Розглянемо наступний критерій сформованості практично-діяльній компетентності – *досвід музично-освітньої діяльності*. Він розкриває практичний аспект праці майбутнього фахівця та її результат у

відповідності з цілями та умовами музично-освітнього процесу й включає музично-теоретичні, виконавські й методичні уміння.

Формування музичних умінь здійснюється в специфічній формі й включає три етапи:

- 1) накопичення музичного досвіду, необхідного для формування умінь;
- 2) введення в знання;
- 3) подальший процес формування умінь (закріплення й поглиблення) [3, с. 31].

Відтак показниками сформованості досвіду музично-освітньої діяльності виступають:

- міра розуміння практичної значущості знань;
- рівень виконавської підготовки;
- уміння сприймання, аналізу й інтерпретації музичного твору;
- сформованість методичних умінь.

Наступним критерієм виступає **змістовність ціннісних орієнтацій студентів** музично-педагогічних спеціальностей. Готовність оцінювати цінність музичних творів, здатність доводити своє ставлення до музичного мистецтва і виявляти стійкий інтерес до музично-освітньої діяльності розкриває ступінь сформованості ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації характеризують спрямованість і зміст соціальної активності особи, виступають складовою частиною світорозуміння особистості, тобто елементом свідомості, внутрішньою основою ставлення особистості до дійсності.

Цей критерій включає такі показники:

- здатність до естетичної оцінки музичного твору;
- стійкість інтересу до музичного мистецтва;
- розвиненість художнього смаку.

Останнім критерієм сформованості практично-діяльнісної компетентності виступає **рівень мотивації навчально-педагогічної діяльності**. Цей критерій дає змогу з'ясувати ступінь готовності студентів до практичної діяльності, активність та зацікавленість суб'єктів навчання, спонукальну причину дій і вчинків майбутніх фахівців. З'ясовуючи рівень мотивації навчально-практичної діяльності студентів музично-педагогічних спеціальностей, ми встановлюємо сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості в сфері музично-педагогічної діяльності: мотиви, потреби, стимули та ситуативні чинники, які спонукають студентів до освоєння музичного мистецтва.

Таким чином, основними показниками даного критерію є:

- ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності;
- зацікавленість музично-педагогічною діяльністю;
- активність у досягненні навчальних результатів.

Здійснений теоретичний аналіз критеріїв і показників дозволив гіпотетично охарактеризувати рівні сформованості практично-діяльнісної компетентності студентів музично-педагогічних спеціальностей, а саме:

1. **Низький рівень** практично-діяльнісної компетентності характеризується недостатньою теоретичною обізнаністю студента, коли знання застосовуються за зразком або певним алгоритмом; досвід музично-освітньої діяльності незначний, музично-виконавська, вербальна, навчально-практична діяльність потребує коригування з боку педагога, відчувається затруднення в сприйманні, аналізі й інтерпретації музичних творів; ціннісні орієнтації поверхові: музичні твори оцінюються без аргументації особистісної позиції; художні смаки еkleктичні; мотивація навчально-педагогічної діяльності поверхова, елементарна аргументованість суджень щодо вибору професії вчителя музики; студенти потребують допомоги у самоорганізації діяльності, прагнення до самовдосконалення малопомітне.

2. **Середній рівень** практично-діяльнісної компетентності характеризується достатньою теоретичною обізнаністю, оперативністю й дієвістю знань студентів; виявляється у педагогічних ситуаціях, схожих з відомими; досвід музично-освітньої діяльності досить розвинутий, музично-виконавська діяльність характеризується недостатньо розвинутим типом сприймання, аналізу й інтерпретації музичних творів; можуть провести змістовний урок за наявності добре продуманого плану; ціннісні орієнтації сформовані, студенти здатні визначити естетичну цінність музичного твору, хоча відчувають затруднення в аргументації особистісної позиції; художні інтереси відносно стійкі, художній смак розвинутий; мотивація навчально-педагогічної діяльності достатня, характеризується позитивним ставленням до роботи, бажанням спілкуватися з дітьми й музичним мистецтвом; помітне прагнення до самовдосконалення.

3. **Високий рівень** практично-діяльнісної компетентності визначається ґрунтовною теоретичною обізнаністю, знання систематизовані й усвідомлені; досвід музично-освітньої діяльності студентів досить багатий, змістовний, музично-виконавська діяльність виявляється у сформованих уміннях; студенти здатні до педагогічної імпровізації; володіють уміннями виконавської інтерпретації, художньо-образного сприймання й самостійного аналізу музичного твору; ціннісні орієнтації визначені, за допомогою розвинутого естетичного почуття, інтелекту здатні оцінити ціннісні аспекти культури; художньо-естетичні інтереси стійкі, художній смак сформований; мотивація навчально-педагогічної діяльності розвинена, стійка потреба та прагнення до самовдосконалення, позитивне ставлення до роботи; активність і зацікавленість музично-педагогічною діяльністю висока.

Як висновок слід зауважити наступне: діагностика практично-діяльнісної компетентності студентів музично-педагогічних

спеціальностей за означеними критеріями та показниками дає можливість оцінити її рівень сформованості, прогнозувати шляхи, умови та методи підвищення ефективності музично-освітньої підготовки.

Література

1. Степко М. Ф. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта. — 2004. — №1/9-402. — С. 12 – 17. **2. Критерії** оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. — 2001. — № 6. **3. Абдулин Э. Б.** Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. — М. : Просвещение, 1983. — 111 с.

Кокурнікова В.В. Визначення рівнів сформованості практично-діяльній компетентності у студентів музично-педагогічних спеціальностей

У статті представлено теоретичний аналіз критеріїв і показників практично-діяльній компетентності. Охарактеризовані рівні сформованості практично-діяльній компетентності у студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: практично-діяльній компетентність, критерії, показники, рівні сформованості.

Кокурнікова В.В. Определение уровней сформированности практично-деятельной компетентности у студентов музыкально-педагогических специальностей

В статье представлен теоретический анализ критериев и показателей практично-деятельной компетентности. Охарактеризованы уровни сформированности практично-деятельной компетентности у студентов музыкально-педагогических специальностей.

Ключевые слова: практично-деятельная компетентность, критерии, показатели, уровни сформированности.

Cockurnicova V. The Definition of the Formation Levels of the Competence of Practical Functioning of the Students Acquiring Musical-Pedagogical Education

In her article has represented the theoretical study of the criteria and exponents of the competence of practical functioning. She has also characterized the formation levels of competence of practical functioning of the students acquiring musical-pedagogical education.

Key words: competence of practical functioning, criteria, formation levels.

УДК 378.147:004.056.5

Коляда М. Г.

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАХИСТУ ІНФОРМАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЮ БЕЗПЕКОЮ

Сьогодні відбувається переосмислення колишніх цінностей, якими протягом десятиліть керувалася освітня система України. Питання про моральний ідеал, про принципи виховання майбутніх фахівців у сучасних умовах поки ще далекі від свого вирішення. У літературі, у дискусіях вони нерідко інтерпретуються як пошук національної ідеї. Суспільство ставить перед людиною складну і суперечливу задачу: з одного боку, пристосуватися до стрімкої соціальної динаміки і мобільності, з іншого, – зберегти в душі й у відношенні до світу вічні загальнолюдські цінності: гуманізм, терпимість, порядність. Кожний стоїть перед вирішенням цієї задачі і здійснює свій моральний і світоглядний вибір.

Формування духовно-моральної готовності особистості до життєдіяльності у складних, суперечливих, швидко мінливих, часом екстремальних умовах стало найважливішою теоретичною і практичною *проблемою* педагогіки вищої школи. На думку дослідника Є. Бондаревського, молоді люди охоче говорять про дисципліну і культуру праці майбутнього фахівця, про самостійність і відповідальність у прийнятті своїх рішень, про необхідність знання законів, у тому числі ринкових, про інформаційну грамотність, але ніхто з них не зачіпає проблем моральності: чесності, совісті, справедливості, людського достоїнства, людинолюбства, порядності, не відносить корупцію, злочинство до числа професійних ризиків. Цей приклад яскраво ілюструє те, що у свідомості сучасних студентів, молодих фахівців, інструментальні цінності явно переважають.

Згідно даним Центра дослідження комп'ютерної злочинності [1], саме студенти і випускники вищих навчальних закладів, яких цілеспрямовано готували для сфери захисту інформації та інженерного програмування причетні до правопорушень в області доступу до конфіденційної інформації.

Провідний вітчизняний фахівець з підготовки спеціалістів в галузі інформаційної безпеки професор Г. Маклаков з гіркотою відзначає, що зараз склалася вкрай загрозлива ситуація в області забезпечення інформаційної безпеки. Хакери займаються підвищенням власної кваліфікації, одержуючи інформацію з Інтернету, де представлено більш 30 тис. сайтів, що навчають комп'ютерному злому. Крім того, комп'ютерні злочинці «втягують у своє середовище підрастаюче покоління й активно його навчають, причому легально; серед молоді стали дуже популярними друковані видання, де описуються технології

здійснення комп'ютерних злочинів (наприклад, журнали «Хакер» і «Спецхакер») [2].

Таким чином, для підготовки фахівців в галузі інформаційної безпеки, потрібно розробити такі методи навчально-виховної роботи, де б гармонійно об'єднувалося навчання сучасним інформаційним технологіям з формуванням високих моральних якостей для вироблення імунітету до здійснення комп'ютерних злочинів. Також необхідно розробити ефективні методи тестування абітурієнтів, які надходять на спеціальності, пов'язані з захистом інформації. Варто перевіряти їх на предмет наявності високих морально-етичних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми розкрито в працях багатьох російських і українських науковців (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Г. Корпенчук, Г. Костюк, А. Рибалка та ін.). Але ж до тепер, проблемі розробки принципів виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою приділялося мало уваги. Це пов'язано з тим, що фахівців такого профілю тільки недавно почали готувати у вищих навчальних закладах України (з 2000 року).

Ми вперше торкнулися цієї теми стосовно таких фахівців і спробували виділити принципи виховання, які б стали підґрунтям для викладачів у їхній виховній роботі зі студентами такого профілю і опираючись на ці принципи в спеціально спроектованій системі виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості, вели б їх до гарантованої кінцевої мети виховання. Ця тема мало вивчена, і тому розробка її дуже *актуальна* і своєчасна, вона має великі перспективи практичної реалізації. *Метою* цієї статті як раз і є розкриття сутності принципів виховання майбутніх фахівців з інформаційної безпеки.

Принципи виховання «являють собою основні чітко сформульовані вимоги, що направляють педагогічне мислення і дії вихователів» [3, с. 147]. «Принципи виховання є результатом синтезу теорії рефлексії та висновків формування експериментів проектного типу» [4, с. 712].

Один з головних принципів виховання майбутніх фахівців в галузі інформаційної безпеки, є *принцип національної спрямованості*, який передбачає формування моральної самосвідомості; виховання любові до нашої України, рідної землі, національним традиціям свого народу; шанобливе ставлення до української культури; повагу, толерантність до культури інших народів.

Принцип гуманістичної спрямованості педагогічного процесу – ключовий принцип освіти, що виражає необхідність синтезу цілей суспільства й особистості. Реалізація цього принципу вимагає підпорядкування всієї освітньої роботи в навчальному закладі задачам формування всебічно розвинутої особистості в статусі фахівця із захисту інформації.

Гуманізація навчального процесу – це створення такого сприятливого освітнього мікроклімату і таких навчально-організаційних умов, що були б адекватними суспільній і внутрішній природі людини. Навчально-професійна діяльність усе більше розглядається як безпосередній процес самовираження, самоствердження того, хто навчається, реалізації ним індивідуальних здібностей, творчої активності, отриманих знань і досвіду.

З позиції підготовки фахівця в галузі захисту інформації та управління інформаційною безпекою, гуманізм (від латинського *humanus* – людський, людяний) розглядається з позиції визнання професійної цінності майбутнього фахівця як особистості, його право на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, і всього того, що він буде робити по захисту інформації тільки на благо людини. Гуманізм фахівця – це система його професійних і загальнолюдських поглядів, які визнають право на волю вибору методів, способів і засобів захисту інформації, прояв його здібностей для управління інформаційною безпекою, що будуть йти тільки на благо людини в рамках загальнолюдських законів, тобто правового поля.

Студента можна навчити ремеслу, дати знання, можна навіть змусити бути моральним, навчити методам творчості, але ніякі педагогічні прийоми не зможуть зробити ці його здібності внутрішнім природним надбанням особистості, тобто іманентним, тому що прояв і виховання цих якостей є не тільки процес соціально-педагогічний; багато в чому він обумовлений біологічними причинами, тобто генотипом людини. Ми дотримуємося точки зору, висловленої Г. Чепуренко, яка вказувала, що «надзадача для моделі гуманітарно-орієнтованого фахівця, полягає в тому, щоб, забезпечуючи особистісні і творчі якості, максимально перевести процес навчання і виховання в незалежну від біологічних координат сферу. Іншими словами, навчальний процес повинний бути організований таким чином, щоб не провокувати, а, навпаки, нівелювати деструктивні якості особистості і попереджати девіантне поведіння» [5, с. 238].

Для реалізації принципу гуманістичної спрямованості необхідно виконання нових вимог до фахівця, потрібно перенести «центр ваги» значеннєвої задачі освіти з пізнання існуючого світу на його цілеспрямоване перетворення, тобто на створення нового, на реалізацію природної сутності людини – творити. Одним із шляхів реалізації цього принципу є діалогічність, яка будується на залученні того, кого навчають, у самостійний пошук істини по захисту інформації через спілкування рівноправних суб'єктів педагогічного процесу. Концепція цього підходу ґрунтується на ідеях, розроблених у роботах М. Бахтіна і В. Біблера, де постулюється діалогічність освіти за формою і за змістом. При цьому діалог трактується в таких аспектах: єдності евристичного прийому засвоєння знання зі змістом і суттю останнього; «спілкування» культур (західних, східних, древніх, сучасних) по основних питаннях буття, ідей, пов'язаних з об'єктами захисту і управлінням інформацією;

реального розвитку творчого мислення на основі взаємодії у свідомості студента «поета, художника і теоретика».

Принцип толерантності передбачає особливе відношення до навколишнього світу, в основі якого лежить терпимість (від латинського *tolerantia* – терпіння) до інших поглядів, вдачам, звичкам. При цьому, особливістю даного відношення є його внутрішня суперечливість: терпимість, як готовність прийняти «інакшевість», припускає одночасно впевненість у собі і надійність своїх власних позицій. Толерантність розуміють як ознаку відкритого для всіх ідейного плину, що не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції». Соціологічний енциклопедичний словник визначає толерантність як «терпимість до чужого способу життя, поведінню, звичаям, почуттям, думкам..., а також витривалості стосовно несприятливих емоційних факторів» [6, с. 370]. По суті толерантність – це неупередженість у відношенні оцінки людей і подій.

У прийнятій резолюції (16 листопада 1995 р.) Генеральної конференції ЮНЕСКО «Декларація принципів толерантності» це поняття визначається як «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування, воля думки, сумління і переконання» [7].

У зв'язку з тим, що специфіка професійної діяльності фахівців в галузі інформаційної безпеки первісно визначається різного роду протиріччями (між професійними й організаційними цінностями; між професійною етикою по захисту інформації й організаційною практикою; між орієнтацією фахівця який займається захистом інформації на професійне співтовариство в цілому і чеканням з боку керівництва підприємства того, що він буде ідентифікуватися в ньому; між професійною автономією і бюрократичним управлінням інформаційною безпекою), – то їхнє вирішення вимагає особливої професійної толерантності такого фахівця, яка повинна бути заснована на терпимості до корпоративних цінностей, які не співпадають з його власними цінностями і сприяє його адаптації в професійному середовищі.

Таким чином, у нашому уявленні толерантність у професійній діяльності фахівця із захисту інформації – це терпиме відношення до різноманіття різних точок зору на предмет захисту інформації в рамках чинного законодавства, способів їх реалізації у професійній діяльності. Вона означає стійкість суб'єкта до впливу стресу; збереження його соціальної і психологічної адаптивності; здатність не дозволяти доводити до деструктивної конфліктної ситуації у взаємовідносинах через розуміння і сприйняття «іншої» точки зору; відмовлення від професійного догматизму; здатність суб'єкта до саморозвитку і розвитку його професійної інформаційної культури.

Принцип виховання культури особистої безпеки. Це один із принципів виховання, що орієнтує навчально-виховний процес на

систематичне формування і розвиток готовності студентів до попередження і подолання небезпечних і екстремальних ситуацій.

Виховання культури безпеки включає формування готовності до попередження і подолання небезпечних ситуацій, що загрожують як окремій людині, так і підприємству, організації, установі, державі, тобто суспільству в цілому. Виховання культури безпеки забезпечує підготовку людини до сполучення особистої безпеки і безпеки інших людей. Зрозуміло, що, перш ніж забезпечувати інформаційну безпеку інших людей, майбутній фахівець повинний бути готовим до забезпечення своєї власної безпеки, інакше спроби допомогти іншим людям можуть обернутися лихом як для того, хто цю допомогу робить, так і для потерпілого.

Цей принцип фіксує широкий соціальний аспект формування готовності людини до попередження і подолання небезпечних ситуацій, вони протікають під впливом економічних, політичних, ідеологічних, погодно-кліматичних, біологічних, соціально-психологічних, культурологічних і педагогічних факторів. До цього списку необхідно додати узагальнені і систематизовані дані валеології про процес формування особистості безпечного типу. Така робота створює передумови для виявлення педагогічних закономірностей виховання культури особистої безпеки.

Досягнення професійного успіху засновано не тільки на спеціальній підготовці, але і на фізичному і психологічному здоров'ї, його передумовою є також безпека індивіда. Найбільш узагальненою якістю особистості, яка є метою виховання, є прагнення і готовність бути щасливим. Щастю людини сприяють його високі моральні якості, здоров'я, безпека, успішність в професійній діяльності і краса. Виховання культури особистої безпеки впливає з основної мети виховання – виховання культури безпеки.

У структурі змісту виховання культури особистої безпеки можна виділити наступні компоненти: виховання мотивації до безпеки, формування системи знань про джерела небезпеки і засобах їхнього попередження і подолання, формування системи умінь і навичок безпечного поведіння в різноманітних умовах, виховання особистісних якостей, що сприяють попередженню і подоланню небезпечних ситуацій, психологічна підготовка до безпечного поведіння.

Принцип превентивності полягає в тому, що виховні впливи побудованої навчально-виховної системи, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки майбутніх фахівців, на допомогу їм, на вироблення імунітету до негативних впливів щодо крадіжки захищеної конфіденційної інформації та її використання з метою наживи.

Одним з важливих інструментів реалізації принципу превентивності є аналіз педагогічних альтернатив. Розгляд і порівняння декількох альтернатив досягнення виховних цілей щодо попередження

невартого поведження майбутнього фахівця із захисту інформації і варіантів його достойного поведження в тих, чи інших ситуаціях.

Принцип превентивності має на увазі використання системи економічного і морального стимулювання, а також має забезпечувати систему заходів правового, психологічного та педагогічного характеру. Планомірні дії повинні бути цілеспрямовані на формування позитивних соціально-професійних установок, твердих переконань щодо незаконного використання конфіденційної інформації, її перекручування та продажу.

Інтенційний принцип передбачає «складний синтез технологічних можливостей спрямованого втручання й разом з тим утілення в довільних і свідомо проєктованих соціальних діях намірів, вірувань, норм тощо» [163, с. 12]. Іntenція (від латинського *ententio* – прагнення), намір, мета, напрямок чи спрямованість свідомості, волі, почуття на який-небудь предмет [8, с. 495].

Цей принцип передбачає, що соціальні, культурні, освітні дії майбутнього фахівця з інформаційної безпеки є не тільки чисто людського походження і направлені на захист інформації, а тому часто спрямовані на досягнення незвичної мети, пов'язаною з невизначеністю місць витоку інформації і непередбачуваністю способів її шифрування (дешифрування) і головним при цьому є те, що будується інтенційне соціальне конструювання. При такому проєктуванні, соціально-навчальне середовище такого фахівця повинно бути таким, яким воно є само по собі, тобто ми повинні використовувати природний спосіб конструювання реальної взаємодії між об'єктами і суб'єктами захисту інформацію в процесі управління інформаційною безпекою.

Можна зробити *висновок*, що розглянуті принципи виховання майбутніх фахівців із інформаційної безпеки, якщо взяти їх у сукупності, дають представлення про те, яким повинна бути практична організація виховного процесу підготовки фахівців із захисту інформації. *Перспективами* подальших розвідок у напрямі вивчення виховних принципів, щодо підготовки майбутніх фахівців в галузі інформаційної безпеки, є всебічний аналіз ще таких принципів: етнокультурної конотації, антропоцентризму, коплементарності та ін. Потрібно усвідомлювати, що визначення принципів практичної діяльності є не вихідний пункт дослідження, а його заключний етап, оскільки принципи вірні лише тоді, коли вони відповідають сутності діяльності таких фахівців.

Література

1. Киберпреступность в России и Украине процветает [Электронный ресурс] / Центр исследования компьютерной преступности – 16.01.2008 // Режим доступа: <http://www.crime-research.ru>. – Заголовок з екрана. **2. Маклаков Г.Ю.** Как подготовить специалиста по безопасности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.webplanet.ru/news/security/2005/1/14/maklakov0105.html>. – Заголовок с екрана. **3. Педагогика** : учебное пособие для студентов

педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. И.П. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. **4. Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **5. Чепуренко Г.П.** Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галина Павловна Чепуренко. – Великий Новгород, 2003. – 380 с. **6. Социологический энциклопедический словарь.** – М. : Мысль, 1998. – 370 с. **7. Декларация принципов толерантности** // Генеральная конференция ЮНЕСКО, 16 ноября 1995. – ст. 1, 2, 4. – М. : Наука, 1999. – С. 83–85. **8. Кремень В.Г.** Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2 (59). – С. 5–14.

Коляда М.Г. Принципи виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою

В статті з позиції ефективної професійної підготовки розглядаються принципи виховання майбутніх фахівців із захисту інформації та управління інформаційною безпекою.

Ключові слова: принципи виховання, моральні якості, інформаційна безпека.

Коляда М.Г. Принципы воспитания будущих специалистов по защите информации и управлению информационной безопасностью

В статье с позиции эффективной профессиональной подготовки рассматриваются принципы воспитания будущих специалистов по защите информации и управлению информационной безопасностью.

Ключевые слова: принципы воспитания, моральные качества, информационная безопасность.

Kolyada M.G. Principles of education of the future experts on protection of the information and management information security

In articles from a position of effective vocational training principles of education of the future experts on protection of the information and management of information security is considered.

Key words: principles of education, moral qualities, information security.

УДК 372.851.411.2:004

Кононова О. О.

**ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ПОШУКУ РОЗВ'ЯЗАНЬ
ТВОРЧИХ ЗАДАЧ В КОМП'ЮТЕРНИХ СЕРЕДОВИЩАХ
МОДЕЛЮЮЧОГО ТИПУ**

Прискорення науково-технічного прогресу й радикальні динамічні зміни у соціальній, економічній та культурній його сферах актуалізували потребу в ініціативних, конкурентоспроможних фахівцях, здатних забезпечити оновлення всіх сторін суспільного життя, вміти знаходити нестандартні професійні та життєві рішення, готових до випереджальної творчої діяльності.

За цих умов істотно змінюється соціальне замовлення на адресу освітніх установ, висуваючи підвищені вимоги до підготовки особистості, покликаної жити, адаптуватися й активно діяти у нових соціокультурних умовах, максимально повно проявляти ініціативу, використовувати у повсякденному житті й майбутній професійній діяльності високорозвинені творчі здібності та продуктивне мислення.

У відповідності з діяльнісною концепцією навчання найбільш ефективним засобом розвитку та формування творчих якостей особистості учня є залучення його до розв'язування навчально-творчих задач.

У психолого-педагогічній літературі існують різні тлумачення творчих задач. Деякі автори навіть допускають, що навряд чи можливо дати якусь повну характеристику цього поняття, тому що важко провести межу між творчою й нетворчою діяльністю. Інші автори вважають поняття творчої задачі відносним, оскільки та сама задача для одного учня може бути як стандартною, так і творчою залежно від рівня знань, володіння алгоритмами, досвіду в розв'язуванні задач. Ю.М.Колягін же наполягає на тому, що не настільки важливо давати чітке визначення поняттю творчої задачі. Більш важливим йому представляється встановити, які задачі в процесі навчання математики можна віднести до задач творчого характеру [2, 9].

Аналіз літератури, присвяченої поняттю „творча задача“, показав, що відсутні чіткі критерії віднесення певної задачі до категорії творчих. Однак існують певні орієнтири, а саме – невизначеність і суб'єктивний елемент новизни способу дії, новизна одержаного результату, використання процедур творчої діяльності, відкриття загальних принципів одержання нових знань, наявність потенційних можливостей задачі позитивно впливати на розвиток творчих якостей мислення учнів; поява новотворів у психіці або розумовій діяльності учнів. Відсутність в учнів наперед відомого алгоритму розв'язання зумовлює специфіку

розумової діяльності, змушуючи учнів застосовувати нетрадиційні підходи, евристичні прийоми тощо.

Різноманітні аспекти проблеми задач взагалі та математичних задач, зокрема, досліджувались багатьма психологами, дидактами, методистами.

Питання загальної теорії задач вивчали Г.О. Балл, Ю.М. Колягін, Л.М. Фрідман та ін. Психологічні аспекти (розумова діяльність та прийоми управління нею у процесі розв'язування задач, психологічні основи побудови системи шкільних математичних задач, психологічний аналіз причин учнівських помилок при розв'язуванні тощо) досліджували Я.І. Грудьонов, А.Ф. Есаулов, Ю.М. Кулюткін, З.І. Слепкань, Л.М. Фрідман та ін. Питання методики розв'язування розробляли Г.П. Бевз, М.І. Бурда, А.Б. Василевський, П.М. Ерднієв, Ю.М. Колягін, Д. Пойа, З.І. Слепкань, А.А. Столяр та ін.

Досвід викладання на денному відділенні педагогічного університету таких фундаментальних дисциплін як вища та елементарна математика свідчить, що найбільші труднощі для студентів викликають задачі на побудову. Якщо практично для всіх задач вищої математики існують певні алгоритми, то більшість конструктивних задач розв'язується нестандартними методами й при їх розв'язуванні не може бути використаний деякий алгоритм. Аналогічна ситуація спостерігається і на заочному відділенні та в системі післядипломної освіти, де навчаються в переважній більшості вчителі математики, які працюють у школі. Вони найчастіше не знають самі, з чого слід починати розв'язування таких задач, а тим більш, як організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів. При існуючій системі викладання математики діяльність вчителя спрямована, в основному, на формування та закріплення навичок в розв'язуванні задач, а не на розвиток творчих підходів до їх розв'язання, на запам'ятовування, а не на усвідомлений поглиблений аналіз та розробку узагальнених стратегій. Ця проблема особливо гостро постає в курсі геометрії в силу специфіки цієї дисципліни. Причиною, у першу чергу, є недостатня розробленість методичного забезпечення й висвітлення організації пошукової діяльності у підручниках та навчальних посібниках з математики.

Однією з центральних проблем розв'язування творчих задач є проблема використання наочності, як засобу, що призначений полегшити знаходження шляху розв'язання. Наочне моделювання є однією з універсальних форм опосередковування, тому полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом школяра та змістом абстрактних знань, служить засобом їх конкретизації.

Однак наочність в її споглядальній формі не відкриває шлях до розв'язування задачі. Така наочність служить лише опорою в здійсненні пошуку розв'язання. На відміну від зорового сприйняття практичні дії з наочною моделлю служать основою для формування розумових операцій. При зоровому сприйнятті моделі чуттєві дані накладаються на

логічну структуру розв'язання, допомагаючи здійсненню сформованих операцій та контролю істинності одержаних результатів. При недостатній сформованості розумових операцій практичні дії з наочною моделлю при розв'язуванні задачі дозволяють сформувати пошукову структуру мислення та розвинути його контролюючу функцію, відточити логіку, тим самим сприяючи розвитку продуктивного та критичного мислення. Саме в чуттєвій практиці проявляються властивості мислення як системи, що сама навчається.

Внаслідок цього досягнення необхідного розвиваючого ефекту навчання геометрії можливо тільки на базі реалізації діяльнісного підходу, що сприяє інтенсифікації навчального процесу. Цей підхід припускає навчання не тільки готовим знанням, але й діяльності з „відкриття” математичних знань та фактів, їх обґрунтування та доведення, способам міркувань, які використовуються в математиці; створення педагогічних ситуацій, що стимулюють самостійне знаходження учнями розв'язань задач. Особливо широкі перспективи для реалізації ідей діяльнісного підходу відкриваються з широким впровадженням комп'ютерних засобів навчання. Можливості комп'ютерної техніки дозволяють не тільки проілюструвати те, що вже давно й добре відомо, але й створити зображення, що сприяє природному інтелектуальному процесу здобування принципово нових знань. Такий підхід одержав назву когнітивної комп'ютерної графіки (ККГ).

Розгляд комплексу питань, пов'язаних із використанням сучасних ІКТ у навчальному процесі, дидактичні й психологічні аспекти застосування інформаційних технологій навчання, проблеми формування інформаційної культури як системної особистісної якості учня і вчителя знайшли відображення в працях М.І. Жалдака, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, Ю.В. Триуса, Т.Л. Архіпової, М.С. Голованя, Ю.В. Горошка, В.П. Гороха, Т.В. Зайцевої, О. Б. Жильцова, Т.Г. Крамаренко, Ю. Г. Лютюка, О.А. Смалько та інших.

Результати дослідження цих авторів переконливо свідчать про те, що впровадження ІКТ у навчання математики створює передумови поглиблення змісту математичної освіти, сприяє інтенсифікації процесу навчання, розвиває особистість, стимулюючи пізнавальну активність школяра, сприяє підготовці спеціалістів, здатних ефективно використовувати математичні знання на практиці. Впровадження ІКТН сприяє підвищенню практичної спрямованості навчання математики, сформуванню в учнів життєво необхідних навичок, збагачує їх досвідом експериментальної та дослідницької роботи. На думку М.І. Жалдака [1], С.А. Ракова [3,93], важливо, щоб у складному процесі реформування системи шкільної математичної освіти зберегти традиції високого рівня фундаментальності математичних навчальних програм зі збагаченням їх ідеями дослідницьких підходів у навчанні, які включають у себе постановку задач, формування та експериментальну перевірку гіпотез, пошук дедуктивних доведень, систематизацію нових знань.

Метою цієї статті є демонстрація окремих фрагментів методики ознайомлення учнів з найбільш загальними підходами до аналізу конструктивних задач, показ вчителю моделі організації дослідницької діяльності, яка призначена для самостійного знаходження учнями та студентами нових закономірностей, а також цілеспрямованого пошуку розв'язання задач різних типів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

При навчанні учнів знаходженню шляху розв'язування конструктивних задач ви використовуємо позиційно-динамічні конструкції, створені в середовищі педагогічного програмного засобу „GRAN-2D”. Технологія знаходження розв'язання таких задач базується на методах евристичного дослідження і може бути здійснена за схемою:

1. Виділити фігури, які дані за умовою, та ті, які необхідно побудувати.

2. Зобразити за допомогою послуг, що надає ППЗ, дані в умові задачі фігури.

3. Розглянути вимоги, яким повинна задовольняти шукана фігура. Розкласти їх на елементарні та виділити визначені.

4. Відкинути тимчасово одну з невизначених вимог й побудувати фігуру, яка задовольняє іншим.

5. Варіюючи одну з невизначених вимог задачі, спостерігати зміни параметрів системи. Ввімкнути функції, що дозволяють їх вимірювати.

6. Зробити висновок щодо впливу цих змін на виконання відкинutoї вимоги.

7. Систематизувати результати проведеного експерименту та розробити план побудови фігури.

8. На підставі розробленого плану побудувати фігуру за допомогою геометричних інструментів або їх електронних аналогів.

9. За допомогою зміни метричних та позиційних властивостей геометричних об'єктів даної задачної ситуації відстежити їх вплив на можливість побудови шуканої фігури та визначити кількість розв'язків в залежності від цих характеристик.

Продемонструємо застосування цієї розгорнутої схеми до розв'язування задач на побудову творчого характеру.

Задача 1. Побудувати трикутник ABC за двома його вершинами і точкою, в якій продовження медіани, проведеної з однієї з цих вершин, перетинає описане коло.

Розв'язання. 1 спосіб. Аналіз.

Дано: точки A, B, C .

Побудувати: трикутник з вершинами A і B , медіана якого проведена з вершини A перетинає описане коло в точці C .

Зобразимо на робочому полі ППЗ GRAN-2D дані точки (рис.1). Оскільки положення двох вершин трикутника A і B вже визначено, розв'язання задачі зводиться до знаходження третьої вершини. Вона належить колу, описаному навколо шуканого трикутника, тобто проведеному через три точки B , A , і C . Оскільки C – точка, в якій продовження медіани, проведеної з вершини A , перетинає описане коло, то медіана лежить на промені AC .

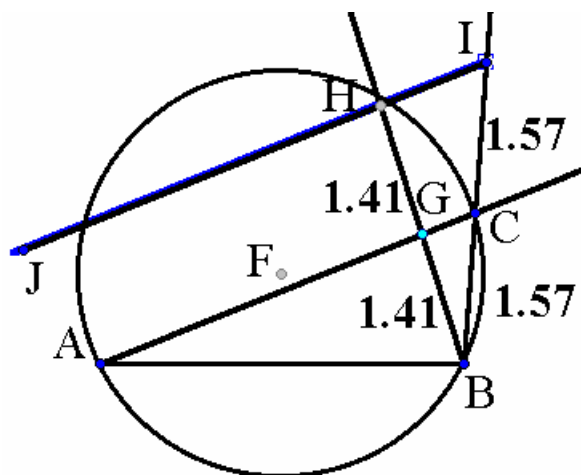


Рис.1

Припустимо точка G – кінець медіани, проведеної з вершини A . Прикріпимо її до променя AC . Тоді ми можемо побудувати точку H – третю вершину трикутника, скориставшись властивістю медіани поділяти протилежну сторону навпіл. Це означає, що вершини трикутника H і B симетричні відносно кінця медіани G , проведеної до сторони HB . Отже, для побудови точки H застосуємо функцію *Створення симетричної точки*. Але побудована точка не задовольняє вимозі задачі щодо її приналежності колу. Тобто точку G було обрано неправильно. Будемо переміщувати її в межах, визначених задачею, тобто по відрізку AC . Відповідно з цим точка H також описує деяку траєкторію. Для її визначення ввімкнемо функцію *Властивості сліду* \Залишити слід контекстного меню точки H . При русі точки G уздовж відрізка AC точка H описує відрізок IJ , який паралельний AC і знаходиться від точки B на відстані удвічі більшої, ніж відстань від точки B до AC .

Побудова. Для знаходження шуканої вершини необхідно подвоїти відрізок BC . Одержимо відрізок BI (рис.2). Проведемо з точки I пряму, паралельну AC . Точки перетину цієї прямої з колом визначають третю вершину трикутника.

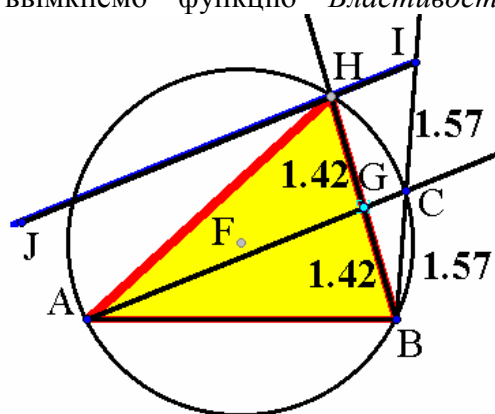


Рис.2

Доведення. $BC=CI$, $IJ//AC$. Отже, за теоремою Фалеса, $BG=GH$. Точка H належить колу $(F;FA)$ за побудовою. Отже, точка H – третя вершина трикутника, і трикутник ABH – шуканий.

Дослідження. Точок перетину прямої DK з колом $(O;OM)$ може бути 2, 1 або 0. В залежності від цього задача має два, один або не має розв'язків зовсім.

Пошук розв'язання задачі можна здійснити іншим шляхом.

2 спосіб. Припустимо точка G – шукана вершина. Прикріпимо її до даного кола. Тоді середина відрізка BG – точка H – повинна належати відрізку AC (рис.3). В загальному випадку точка H не задовольняє цій умові. Будемо змінювати положення точки G в межах, обумовлених задачею, тобто точка G , рухаючись, залишається на заданому колі. Ввімкнувши функцію *Властивості сліду* \Залишити слід, спостерігаємо за траєкторією точки H . Вона описує коло, діаметром якого є відрізок FB , а, значить, радіус якого вдвічі менший, ніж радіус шуканого кола. Спостерігаючи за переміщеннями відрізків GF і HK бачимо, що вони весь час залишаються паралельними і $GF=2HK$. Отже, відповідно з властивостями гомотетії точки G і H є гомотетичними відносно точки B . Отже, для побудови шуканої вершини достатньо побудувати коло на відрізку BF , як на діаметрі. Перетин цього кола та відрізка AC визначить кінець медіани H , проведеної з вершини A . Перетин променя BH і заданого кола визначить третю вершину трикутника G .

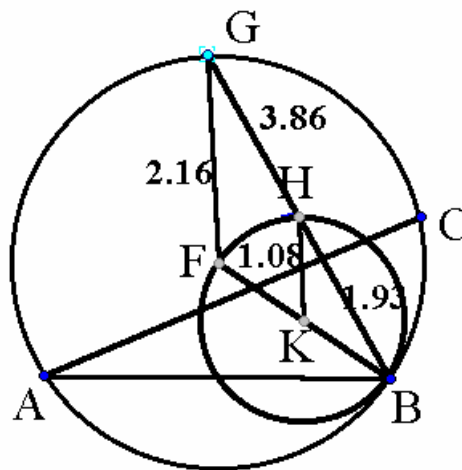


Рис.3

Дослідження. Задача має стільки розв'язків, скільки спільних точок у кола діаметра BF та хорди AC .

Задача 2. Дано кут BAC і всередині нього точку D . Побудуйте коло, яке проходить через цю точку і дотикається сторін кута. Скільки розв'язків має задача?

Розв'язання. *Аналіз.*

Побудуємо позиційно-динамічну конструкцію для даної задачі. Скористаймося евристикой спрощення задачної ситуації шляхом відкидання частини її умов і побудуємо довільне коло, яке дотикається сторін кута BAC . Очевидно, центр цього кола E знаходиться на бісектрисі кута. При певному положенні точки E на бісектрисі коло пройде і через точку D . Прикріпимо її до кола і сполучимо точки E і D (рис.4). Тоді, пересуваючи точку E по бісектрисі,

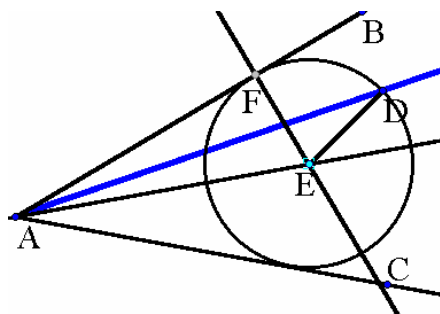


Рис.4

Дослідження. Кількість розв'язків задачі залежить від кількості точок перетину прямих K_1L_1 і променя MD_1 .

Задача 4. Із точки, що знаходиться зовні кола, провести січну так, щоб її внутрішня частина дорівнювала зовнішній.

Розв'язання. 1 спосіб. Створимо позиційно-динамічну конструкцію даної задачної ситуації. На робочому полі ППЗ GRAN-2D зобразимо коло $(A;AB)$ та точку C . Скористаймося прийомом спрощення задачної ситуації та методом малих змін і побудуємо січну, яка задовольняє всім вимогам задачі, крім однієї, а саме, її внутрішня частина не дорівнює зовнішній, тобто середина відрізка січної E не належить даному колу (рис.7). При русі точки D уздовж кола точка E також описує деяке коло. Дослідивши створену позиційно-динамічну конструкцію даної задачної ситуації бачимо, що коли точка D рухається по даному колу $(A;AB)$, точка E також рухається по колу $(J;JE)$, радіус якого вдвічі менший заданого $(AB=2JE)$. Виникає гіпотеза: щоб побудувати січну, необхідно побудувати коло, гомотетичне даному з центром в точці C і коефіцієнтом 0,5. Середина січної визначиться як перетинання даного і побудованого кіл.

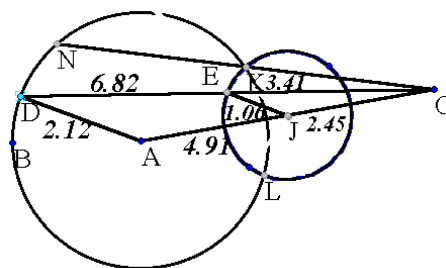


Рис.7

При доведенні обґрунтуємо, що оскільки $CD=2CE$ (за побудовою) і точки C, E і D постійно залишаються на одній прямій, то точки E і D гомотетичні відносно точки C . Отже, і кола, які описують ці точки, будуть також гомотетичними з коефіцієнтом $k=2$.

Розв'язання цієї задачі можна було здійснити на підставі тих же теоретичних відомостей, але дещо іншим способом.

2 спосіб. Припустимо точка D – середина шуканої січної. Прикріпимо її до заданого кола і знайдемо інший кінець січної E за допомогою функції *Створення симетричної точки*. Пересуваючи точку D уздовж даного кола спостерігаємо за траєкторією точки E . Це також коло (рис.8). Визначивши його радіус і інші відстані, впевнюємося в тім, що побудоване коло є гомотетичним заданому відносно точки C з коефіцієнтом $k=2$. Отже, *побудова* полягає в наступному.

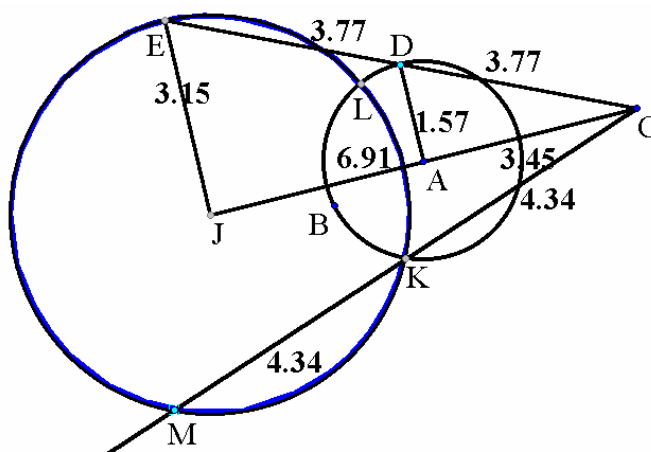


Рис.8

1. Будуємо коло, гомотетичне даному з центром C і коефіцієнтом $k=2$.
2. Перетин одержаного кола з даним – точка K – середина шуканої січної.
3. Перетин променя CK і побудованого кола визначить кінець січної.

Дослідження. Змінюючи радіус кола, розташування точки C відносно заданого кола, переконуємося в тім, що задача має два розв'язки в тому випадку, коли відстань AJ менша, ніж $3/2R$, а, отже, CJ менша, ніж $3R$. Задача має один розв'язок, якщо $AJ=3/2R$, а $CJ=3R$. Якщо ж $AJ>3/2R$, а $CJ>3R$, то задача не має розв'язків.

Коло задач, які можливо розв'язати за допомогою ППЗ „GRAN-2D” достатньо широкий. Застосування цього засобу на уроках геометрії поглиблює розуміння досліджуваного матеріалу, дозволить з більшою впевненістю учням розв'язувати задачі творчого і дослідницького характеру, зокрема задачі на побудову, дасть можливість збільшити самостійність при розв'язуванні таких задач, а це, в свою чергу, ускладнити добірку задач та застосовувати диференційовану різнорівневу систему конструктивних задач.

Таким чином, використання інформаційних технологій дозволяє зробити більш науковою і доступною розробку стратегій щодо знаходження методів розв'язування нестандартних задач, підсилити впровадження евристичних прийомів і методів (метод проб та помилок, метод тимчасового спрощення задачної ситуації шляхом відкидання частини умов; варіювання окремих елементів системи; введення допоміжних елементів; розглядання окремих (граничних) випадків; застосування допоміжних побудов; використання індукції з подальшим узагальненням), здійснити індивідуальний підхід до навчання.

Перспективи подальших розробок ми бачимо в з'ясуванні можливостей розширення пропонованої методики ознайомлення зі стратегіями пошуку розв'язання задач творчого характеру різних типів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій на студентів ВНЗ; упровадження теорії й практики використання ППЗ в курсі “Методика навчання математики”.

Література

1. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук праць.– К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С. 3–16. **2. Колягин Ю. М.** Учебные математические задания творческого характера // Роль и место задач в обучении математике: сб. статей / под ред. Ю.М.Колягина. – Москва : НИИ школ МП РСФСР. – Вып. I. – 1974. – С. 6–20. **3. Раков С. А.** Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних

технологій : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Раков Сергій Анатолійович – К., 2005. – 503 с.

Кононова О. О. Формування стратегій пошуку розв'язань творчих задач в комп'ютерних середовищах моделюючого типу.

Стаття присвячена одній з найбільш актуальних проблем методики математики – знаходженню шляхів розв'язання задач творчого характеру. На прикладі задач на побудову, які по праву вважаються одними з найбільш складних задач елементарної математики, показані стратегії пошуку розв'язання таких задач за допомогою побудови й дослідження позиційно-динамічних конструкцій в комп'ютерних середовищах моделюючого типу.

Ключові слова: творча задача, інформаційні технології, задача на побудову, комп'ютерні засоби навчання.

Кононова О. А. Формирование стратегий поиска решений творческих задач в компьютерных средах моделирующего типа.

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем методики математики – нахождению путей решения задач творческого характера. На примере задач на построение, которые по праву считаются одними из наиболее сложных задач элементарной математики, показаны стратегии поиска решения с помощью построения и исследования позиционно-динамических конструкций в компьютерных средах моделирующего типа..

Ключевые слова: творческая задача, информационные технологии, задача на построение, компьютерные средства обучения.

Kononova O. The forming of the strategies of search of the solving of creative problems in the computer sphere of the simulated type.

The article is devoted to one of the most actual problems of modern pedagogic – the problem of forming of pupil's creative thinking. At the heart of conception, suggested by the author, is active approach, which allows to realizing new informational technologies effectively. In the article is described an element of methods of such work at solution of constructive tasks.

Key words: creative problem, informational technologies, constructional problem, computer means of education.

УДК 371.134: 78

Кузніченко О. В.

**ВПЛИВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ПРОФЕСІЙНУ САМОСВІДОМІСТЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МУЗИКАНТІВ**

Сьогодні одним з найважливіших напрямів роботи педагогів вищої школи є створення необхідних умов для формування творчої особистості, реалізації природних задатків, індивідуальних здібностей та якостей майбутніх педагогів. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти визначено конституцією України, законами «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Тому не випадково орієнтиром вищої освіти стають такі завдання, як формування в майбутнього вчителя потенціалу саморозвитку й самовдосконалення, розвиток комплексу якостей сучасного фахівця, його професійного мислення, соціальної й професійної відповідальності, а саме певного рівня сформованості професійної самосвідомості.

Актуальність цієї статті зумовлена потребою розглянути музично-педагогічну діяльність як головний чинник формування професійної самосвідомості майбутнього вчителя-музиканта. Як відомо, творчий потенціал майбутнього педагога розкривається у педагогічній діяльності, яка збагачує його досвід, допомагає усвідомити своє особливе місце у суспільстві. Можливості використання величезного потенціалу всіх видів музичної педагогічної діяльності у професійному становленні майбутнього викладача-музиканта сьогодні практично не досліджені.

Специфіка формування професійної самосвідомості майбутнього викладача-музиканта певною мірою пов'язана з особливостями музично-педагогічної діяльності, в якій досліджуване особистісне утворення формується, функціонує та збагачується. На думку багатьох вчених (Л.Рубінштейн, О.Леонт'єв, Б.Анан'єв, П.Чамата та ін..) психологічний принцип єдності свідомості та діяльності має важливе значення при аналізі проблеми розвитку самосвідомості. Німецький філософ та письменник Гете так висловлювався з цього приводу: „Як можливо пізнати себе? Тільки шляхом дії, але ніколи - шляхом споглядання. Спробуй виконати свій обов'язок, і ти узнаєш, що в тебе є” [1, с. 327].

Питанню взаємозв'язку професійної самосвідомості з педагогічною діяльністю приділяли увагу такі вчені як Л.Кубашичева, В.Якунін, В.Каташев, А.Маркова, В.Маралов, А.Спіркін, Л.Мітіна та інші.

Мета нашої статті – розглянути деякі особливості музично-педагогічної діяльності стосовно впливу на професійну самосвідомість майбутнього вчителя.

У структурі педагогічної діяльності дослідники надають особливої значущості професійній самосвідомості, але розглядають її під різними кутами, а саме: як засіб саморегуляції професійної педагогічної діяльності (Л. Кубашичева, В.Якунін), засіб професійної адаптації (В.Каташев), засіб оцінки себе як суб'єкта професійної педагогічної діяльності (А.Маркова), засіб професійної саморегуляції й самоконтроля (В.Маралов), як основна умова професійного розвитку (А.Спіркін, Л.Мітіна) [2, с. 56].

А.Мартінова у своєму дисертаційному дослідженні взаємозв'язок педагогічної діяльності з професійною самосвідомістю визначає у такій послідовності: «уявлення про себе (образ «Я-Професійне») - педагогічна діяльність - усвідомлення себе в діяльності, аналіз та оцінка власної педагогічної діяльності - прагнення до ідеального образу «Я-Професійне»». Спираючись на структуру педагогічної діяльності, яка розроблена А.Марковой та Л.Мітіной, А.Мартінова вказує на зв'язок трьох компонентів педагогічної діяльності (постановка вчителем педагогічних цілей і завдань; вибір і застосування засобів впливу на учнів; контроль та оцінка вчителем своїх власних педагогічних дій) з професійною самосвідомістю вчителя та надає останній особливе місце. Дослідниця розглядає професійну самосвідомість як системотвірчий компонент, що здійснює взаємозв'язок всіх її компонентів [2, с. 53]. Ми поділяємо цю думку та вважаємо, що специфіка музично-педагогічної діяльності надає можливість більш глибоко розкрити феномен професійної самосвідомості майбутнього вчителя.

Музично-педагогічна діяльність спрямована на реалізацію основних цілей і завдань музичного виховання й навчання: передачу досвіду музичної діяльності (створення, виконання, сприйняття, аналізу музичного твору) молодому поколінню. Результати цієї діяльності відображаються в становленні та розвитку особистості майбутнього фахівця. Відома дослідниця в області музичної педагогіки Л. Арчажникова підкреслює, що «...в процесі формування у вчителя готовності до виконання завдань музично-естетичного виховання дітей саме музично-педагогічна діяльність є вихідною ланкою у всьому, що має відношення до його професії» [3, с. 17]. Музично-педагогічну діяльність вона характеризує як діяльність, підпорядковану загальним закономірностям теорії діяльності, але з особливою структурою, яка обумовлена специфікою музичної освіти, а саме вирішення педагогічних завдань засобами музичного мистецтва.

Вплив різних видів мистецтва на розвиток самосвідомості особистості безперечно великий. Під впливом мистецтва «людина знаходить саму себе найбагатішою і начебто зміненою, хоча насправді залишається собою» [4, с. 98]. Цікаву думку ми знаходимо у В.О.Сухомлинського: "Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині,

підносить себе до прекрасного, переживає насолоду" [5, с. 544]. А.Смоляр у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «На довгому шляху від світу мистецтва до свого власного відбувається усвідомлення особистістю свого «Я». Мистецтво виступає сферою пізнання, що не поступається раціонально-логічному освоєнню світу, воно здатно вводити людину у світ характерів, краси й моральності, воно допомагає зрозуміти духовне життя: своє та інших людей». Дослідниця підкреслює, що людина розуміє себе в образах («реальне Я», «ідеальне Я», «фантастичне Я», «професійне Я» і т.д.), в свою чергу мистецтво є образним відбиттям дійсності, що допомагає їй усвідомити образ «Я», розвивати її Я-розуміння [6, с. 286]. Зазначимо, що музичне мистецтво володіє особливими можливостями впливу на особистість, як на інтелектуальну, так і на емоційну її складову. Відомий у світі педагог, піаніст, музикант А.Гольденвейзер так висловлювався з цього приводу: «Музичне мистецтво - це загальнодоступна мова, зрозуміла людям різного віку, різних національностей, ступенів розвитку, це один з могутніх засобів впливу, що поєднує велику кількість людей одночасно...»[7, с. 71].

Отже, розглянемо особливості музично-педагогічної діяльності стосовно впливу на професійну самосвідомість майбутнього вчителя.

Однією з особливостей діяльності музиканта-педагога є домінування художньо-творчого начала у багатьох напрямках його роботи. Творчість охоплює всі без винятку сфери діяльності музиканта і є основною характеристикою педагогічної взаємодії стосовно музичного мистецтва. Так, творчість є одним з домінуючих напрямів діяльності викладача-музиканта, а процес пізнання нового водночас з використанням власного досвіду *когнітивною* підструктурою (Я-розуміння) професійної самосвідомості вчителя-музиканта. Осмислення власного досвіду в цьому контексті – є процес самопізнання, а впровадження нового – процес самовдосконалення. Спираючись на структуру професійної самосвідомості вчителя, яка розроблена Л.Мітіною, ми бачимо, що саме творчість допомагає майбутньому вчителю-музиканту усвідомити себе в системі педагогічної діяльності та у системі особистого розвитку.

Процес опанування музичним мистецтвом тісно пов'язаний з розвитком емоційної сфери особистості та сприяє розвитку такої властивості, як емпатія (когнітивна емпатія – здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, афективна або емоційна емпатія – здатність індивіда відгукнутися на переживання іншого) [8, с. 60]. Є.Басін, розглядаючи у своїх дослідженнях питання взаємозв'язку творчості й емпатії, висунув припущення, що емпатія є найважливішою й необхідною умовою творчості. Емпатію дослідник розуміє як процес моделювання «Я», але не обов'язково за особистістю «іншого». Уявлене «Я», на його думку, моделюється за образом будь-якого іншого явища: «Емпатія є не що інше, як життя в образі, і це життя забезпечує

органічний характер творчого акту.» [9, с. 64,]. Таким чином, емпатія у вчителя-музиканта не є виключно розумінням емоційного стану іншої особистості, отже співпереживання через витвори музичного мистецтва характеризує одну з складових *афективного* компоненту професійної самосвідомості майбутнього педагога-музиканта, а саме емоційною оцінкою того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування (в нашому розумінні здатність зробити зміст творів мистецтва усвідомлено сприйнятим учнями).

Особистість, яка здатна до творчої самореалізації й самовдосконалення у професійній музичній діяльності, безперечно, повинна мати досить розвинене самостійне, критичне й активне музичне мислення. Саме воно сприяє творчій діяльності майбутнього педагога-музиканта та передбачає успішний розвиток як *когнітивного* компоненту (Я-розуміння) так і *афективного* (Я-відношення) майбутнього вчителя, тобто відношення до своєї особистості як до професіонала.

Одним з основних механізмів самосвідомості вчені вважають рефлексію, яка, в свою чергу, є найважливішим аспектом музично-педагогічної діяльності. Зазначимо, що саме завдяки рефлексії здійснюється формування *поведінкового* компоненту самосвідомості майбутніх вчителів. Отже, звернення майбутнього вчителя-музиканта до свого внутрішнього світу за допомогою осягнення музичних творів та перетворення завдяки цьому навчально-виховного процесу ми вважаємо музично-педагогічним аспектом рефлексії.

Найбільш змістовним поняттям, яке характеризує діяльність та особистість педагога, є поняття професійна компетентність. Багато дослідників, розглядаючи педагогічну діяльність, включають у її структуру педагогічну компетенцію, при цьому віддаючи провідне значення самовдосконаленню й педагогічній творчості. На нашу думку професійна компетентність вчителя-музиканта обумовлює реалізацію особистості у музично-педагогічній діяльності та знаходиться у тісному взаємозв'язку з її професійною самосвідомістю. Отже, взаємний вплив професійній компетентності та самосвідомості допомагає вчителю не тільки усвідомлювати себе, а й свідомо регулювати свою професійну діяльність. Ми вважаємо, що професійна компетентність об'єднує три підструктури професійної самосвідомості майбутнього викладача-музиканта, а саме когнітивну, афективну та поведінкову.

Як висновок слід зауважити наступне. Головні особливості музично-педагогічної діяльності є основними чинниками формування трьох підструктур професійної самосвідомості вчителя: творчість – когнітивного, емоційність (емпатія) – афективного, рефлексія – поведінкового. Музичне мислення впливає на формування як когнітивного, так і афективного компоненту, а музично-педагогічна компетенція об'єднує усі три підструктури.

Подальшого розгляду, на нашу думку, потребує розробка конкретних напрямів розвитку професійної самосвідомості майбутніх вчителів-музикантів у процесі їх професійної діяльності.

Література

- 1. Кон И. С.** Открытие „Я” / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
- 2. Мартынова А. В.** Формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мартынова А. В. — Новокузнецк, 2006. — 250 с.
- 3. Арчажникова Л. Г.** Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. — М. : Просвещение, 1984. — 111 с.
- 4. Суходольский Б.** Искусство – воображение, экспрессия, сообщество и творчество / Б. Суходольский // Философия, социология психология искусства и музыкальная педагогика : Хрестоматия. Часть 1. / Сост. Э. Б. Абдуллин, Б. М. Цевковников. — М., 1991.
- 5. Сухомлинський В. О.** Народження громадянина // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. — К. : Рід. шк., 1977. — Т. 3.
- 6. Смоляр А. И.** Формирование профессионального самосознания учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Смоляр А. И. — Москва, 2005. — 499 с.
- 7. Ребенок за роялем :** Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / под ред. Г. Балтер. — М. : Музыка, 1981. — 333 с.
- 8. Гавришова Т. П.** Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гавришова // Вопр. психологии. — 1975. — №2. — С. 147 – 158.
- 9. Басин Е. Я.** Творчество и эмпатия / Е. Я. Басин // Вопр. философии. — 1987. — № 2. — С. 54 – 66.

Кузниченко О.В. Вплив музично-педагогічної діяльності на професійну самосвідомість майбутніх учителів-музикантів

Автор статті визначає особливості музично-педагогічної діяльності майбутніх вчителів-музикантів та її вплив на формування професійної самосвідомості.

Ключові слова: вчитель-музикант, музично-педагогічна діяльність, професійна самосвідомість.

Кузниченко О.В. Влияние музыкально-педагогической деятельности на профессиональное самосознание будущих учителей-музыкантов.

Автор статьи определяет особенности музыкально-педагогической деятельности будущих учителей-музыкантов и ее влияние на формирование профессионального самосознания.

Ключевые слова: учитель-музикант, музыкально-педагогическая деятельность, профессиональное самосознание.

Kuznichenko O.V. Influence the musical and pedagogical activities on the professional self-consciousness of the future teachers-musicians

The author of the article determines the peculiarities of the musical and pedagogical activities of future teachers of music and its influence on the forming the professional self-consciousness.

Key words: teacher of music, musical and pedagogical activity, professional self-consciousness.

УДК 37.064.3: 371.235

Муромець В. Г.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві, інтеграція у світове співтовариство потребують зміни пріоритетів виховання підростаючого покоління, адже зростання кількості різноманітних соціальних контактів, вимагає сформованості моральних знань, умінь і навичок культури взаємин, розвитку відповідних ділових та особистісних якостей. У „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, „Державній національній програмі „Освіта”, Конвенції ООН „Про права дитини” підкреслюється необхідність виховання у дітей та молоді здатності протидіяти проявам бездуховності, формування умінь міжособистісного спілкування та високої культури взаємин й взаєморозуміння.

Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена необхідністю розробки й упровадження у виховний процес тимчасових дитячих колективів новітніх технологій формування культури міжособистісних взаємин та взаєморозуміння у підлітків, а також недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічних аспектів виховання взаєморозуміння взагалі, отже метою нашого дослідження є вплив ігрової діяльності на формування комунікативного взаєморозуміння підлітків.

Аналізуючи міжособистісне спілкування й можливості досягнення у ньому взаєморозуміння, можна пояснити багато соціальних проблем розвитку суспільства, сім'ї й окремої особистості. Міжособистісне спілкування грає велику роль в усіх сферах життєдіяльності, являючись невід'ємним атрибутом життя людини. При цьому якість міжособистісного спілкування залежить від рівня досягнутого розуміння, а примітивізація міжособистісного спілкування, зведення його до простої передачі інформації веде до збіднення духовного світу людини, до його знецінення як особистості. Високий рівень взаєморозуміння надає широкі можливості для встановлення позитивних міжособистісних взаємин, оскільки індивід проявляє готовність до діалогу, відкритий для

різноманіття думок, володіє значними ціннісними уявленнями, наслідую культурним нормам.

В історико-педагогічних джерелах простежується ідея виховання у дітей культури взаємин на основі поваги, людинолюбства, ціннісного ставлення до інших (Аристотель, Б. Грінченко, Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, І. Огієнко, В. Сухомлинський, С. Френе та ін.). У дослідженнях Ш. Амонашвілі, М. Евтуха, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Лозової, В. Малахова, О. Піньковської, Т. Троцько розглянуто концептуальні проблеми самопізнання, самовиховання й самоудосконалення як основа внутрішньої культури людини, її духовного потенціалу. Психолого-педагогічні дослідження О. Бодальова, Б. Ломова, А. Мудрика, Г. Вергелес, В. Куніциної, Н. Авдєєвої, Н. Шевандріної показали, що розвинена здібність людей до розуміння один одного виступає як раціональна підстава процесу міжособистісного спілкування, якому підпорядковані засоби виразу й передачі психоемоційного стану взаємодіючих індивідів.

На думку І.Беха, у гуманістичній виховній системі ідеал – це створення випереджаючої ситуації, надання можливості заглянути у майбутнє [1]. Щоб зробити суспільний ідеал людини ідеалом кожної особистості, вчителі та вихователі повинні використовувати такі шляхи: перший полягає у тому, щоб зацікавити підлітків різноманітною діяльністю, а потім зацікавити та включити їх до справ високої моральної значущості, а отже, підлітки привчаються до усвідомлення моральних ідеалів суспільства. Отже, зупинимось на більш детальному розгляді поняття ігрової діяльності.

Видатні педагоги минулого, як і філософи свого часу, надавали особливого значення грі як діяльності приємній, яка без примусу навчає й формує особистість. Так, Я.Коменський вимагав від вихователів уникати догматизму у вихованні, розвивати в учнів потребу в самопізнанні та самовихованні, рекомендував у цьому процесі всі види людської діяльності, у тому числі й гру. М. Монтесорі завдання виховання бачила у створенні таких умов, які відповідають потребам дитини, допомагають виявити її запити та сприяють її самовихованню й самоосвіті. Для дітей найбільш значущою діяльністю, яка допомагає розкриттю особистості, є гра. Славний педагог А.С. Макаренко надає великого значення виховним функціям гри, яка є школою підготовки до життя, роботи. Ціннісний початок гри заключається не тільки в тому, що в ній дитина виступає в ролі творця й найбільш повно розкриває свої потенціальні здібності, але й ігрова діяльність сприяє збереженню фізичного й психічного здоров'я гравців.

Виходячи з вищевикладеного, саме у грі вільно та природно проявляється головна, тобто ігрова діяльність дитини, через яку вона усвідомлює та вивчає навколишній світ. Тільки гра надає дитині свободу дій та вибору, у ній вона не зазнає психічного закріпачення. Дитина бере на себе ігрову роль і з її допомогою отримує можливість повніше

усвідомити власне „Я” в процесі взаємодії з іншими людьми, обміну символами, де визнається здатність людини приймати роль іншої людини як партнера у спілкуванні. Таким чином, термін „гра” – поняття багатомірне – це діяльність і пізнання, розваги і творчість, наслідування і спілкування, відпочинок і тренінг. У грі людина одночасно відображає своє ставлення до довкілля і в той же час отримує інформацію про себе від інших людей або атрибутів ігрової діяльності.

Значення гри в житті особистості вивчав психолог Д.Ельконін, який визначає гру як «діяльність, у якій створюються соціальні взаємини між людьми поза умов безпосередньої утилітарної діяльності» [2, с. 282]. Відомі чотири рівні розвитку дитячих ігор, які визначив учений. Перший рівень – це ігрові дії дитини, які відтворюють поведінку дорослих і спрямовані на іншу людину, тобто ігри, які передбачають найбільш просту форму людського спілкування. Другий рівень – ігрові дії, які послідовно відновлюють систему діяльності дорослих з початку й до кінця. Третій рівень пов’язаний з виділенням у грі певної ролі дорослого та її виконанням. Четвертий рівень передбачає здібність гнучко змінювати тактику поведінки й переходити від однієї ролі до іншої в межах розвитку сюжету однієї й тієї ж гри, контролюючи не тільки свою, але й чужу рольову поведінку, розігруючи в грі цілісну сюжетно-рольову виставу [2, с.87]. Натомість вчений Л.Виготський виділяє такі парадокси гри: 1. Дитина діє по лінії якнайменшого опору (одержує задоволення), але навчається діяти по лінії найбільшого опору. Гра – школа волі. 2. Звичайно дитина випробовує й переживає підкорення правилу в ситуації відмови від того, що їй хочеться, а в грі підкорення правилу є шлях до максимального задоволення. Гра дає дитині нову форму бажання, тобто співвідносить бажання з роллю в грі та її правилами. У грі можливі вищі досягнення дитини, які завтра стануть її реальним рівнем, її мораллю [3, с. 290].

Механізм саморозкриття дитини в грі більш глибоко розкривається у О.Газмана, який відзначає, що гра завжди виступає одночасно як би у двох вимірюваннях: у теперішньому часі й майбутньому. «З одного боку, вона дарує миттєву радість, служить задоволенню реальних потреб дитини, з іншого – завжди направлена в майбутнє, оскільки в ній або моделюються які-небудь життєві ситуації, або закріплюються властивості, якості, стани, уміння, навички, здібності, необхідні особистості дитини для виконання нею соціальних, професійних, творчих функцій, а також фізичного загартовування організму, що розвивається» [4, с.49]. Отже, гра виступає як специфічна дитяча форма пізнання, праці, спілкування, спорту, мистецтва тощо. Звідси стає очевидним, що розуміння сутності гри для підлітків й можливість побудови теорії педагогічного управління ігровими процесами пов’язане з необхідністю цілісного погляду на гру як на складну систему, що інтегрує в собі три взаємозв’язані структури: гру – стан, гру – спілкування, гру – діяльність.

Найважливішими з психолого-педагогічної точки зору для підлітків є такі положення:

- гра проектує дитину на сприйняття зовнішнього світу, і вона ж є трансформацією навколишнього світу;
- гра сприяє залученню людини до цінностей культури й відображає певні ідеали й культурні цінності, що існують у суспільстві;
- гра – це свого роду соціалізація, у процесі якої відбувається формування життєвої позиції;
- колективна гра виконує й психотерапевтичну функцію, тобто сприяє пристосовуванню до умов соціального життя надалі;
- гра – це засіб для розумового, етичного, фізичного, естетичного розвитку особистості;
- у грі розвиток пізнавальних здібностей значною мірою визначається можливістю використання монологічного й діалогічного мовлення.

Таким чином, у роботах присвячених питанням походження й психології гри, ігрова діяльність розглядається як необхідний етап у розвитку кожного індивіда на всіх етапах становлення його як особистості. Сутність гри полягає в тому, що в ній важливий не стільки результат, скільки сам процес, процес переживань, пов'язаних з ігровими діями. Хоча ситуації, що програються дитиною, уявлені, але відчуття, що переживаються нею, реальні. Ця специфічна особливість гри несе в собі великі виховні можливості, оскільки, управляючи змістом гри, включаючи в сюжет гри певні ролі, педагог може тим самим програмувати певні позитивні відчуття дітей, які граються. По-перше, важливий сам досвід переживання позитивних відчуттів для людини; по-друге, через переживання тільки й можна виховати позитивне ставлення до діяльності. Гра має велику нагоду сформувати позитивне ставлення й до неігрової діяльності. Педагогічний потенціал гри полягає в тому, що вона створює умови для творчого самовираження дитини, а творчість є щонайпотужнішим засобом її розвитку.

На думку С.Харченка, грі властиві такі соціально-психологічні й педагогічні функції: орієнтаційна – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на придбання якихось навичок і вмінь, а так само духовних цінностей; коректуюча – функція, яка вносить зміни у свідомість дитини щодо її поведінки, де дитина в грі намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки; заміщаюча – коли властивості речі зберігаються, але значення їх перекидається, тобто центральним моментом стає думка; у грі дитина оперує значеннями слів, що заміщають річ; розвивальна – коли в грі у дітей ефективно розвиваються всі психічні процеси (пам'ять, сприйняття, мислення, увага, сенсорні якості – орієнтування в просторі та часі у властивостях предметів, розвиток мовлення); терапевтична – що застосовується для корекції різних відхилень у поведінці дітей (неприспособованості, агресивності, замкнутості) [5]. Гра – одна з

провідних форм соціалізації, засвоєння правил спілкування. Ураховуючи специфіку роботи у дитячих організаціях, можна виділити три основні критерії ефективності соціалізації дитини. У процесі формування комунікативного взаєморозуміння в підлітків ми розглядаємо такі аспекти:

- виховання взаєморозуміння у міжособистісному та груповому спілкуванні;
- формування системи цінностей, широкого світогляду;
- виховання культури спілкування у міжособистісному та груповому спілкуванні.

Отже, проблеми, які стосуються міжособистісного спілкування й взаєморозуміння, не тільки не втрачають своєї актуальності й значущості, але й стають все більш важливими для багатьох соціально-гуманітарних наук, адже міжособистісне спілкування грає велику роль в усіх сферах життєдіяльності, являючись невід'ємним атрибутом життя людини. При цьому якість міжособистісного спілкування залежить від рівня досягнутого розуміння, а примітивізація міжособистісного спілкування, зведення його до простої передачі інформації веде до збіднення духовного світу людини, до його знецінення як особистості. Високий рівень взаєморозуміння надає широкі можливості для встановлення позитивних міжособистісних взаємин, оскільки індивід проявляє готовність до діалогу, відкритий для різноманіття думок, володіє значними ціннісними уявленнями, наслідую культурним нормам.

Таким чином, до перспективних напрямів нашого дослідження належить розробка ігрової діяльності, яка направлена на поліпшення комунікативного взаєморозуміння у підлітковому колективі.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. – К., 1998.
2. Эльконин Б. Д. Психология игры. – М., 1978. – 282 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М., 1984. – 432 с.
4. Газман О.С., Харитонов Н. Є. В школу с игрой : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
5. Харченко С. Я., Белецька І. В., Гаміна Т. С. Організація вільного часу школярів : навч.-метод. посіб. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 230 с.

Муромець В.Г. Ігрова діяльність як засіб досягнення комунікативного взаєморозуміння у підлітковому колективі

У статті визначено актуальність ігрової діяльності як засобу досягнення комунікативного взаєморозуміння серед підлітків. Високий рівень комунікативного взаєморозуміння надає широкі можливості для встановлення позитивних міжособистісних взаємин, готовність до діалогу та володіння значними ціннісними уявленнями про загальнокультурні норми.

Ключові слова: гра, комунікативне взаєморозуміння, підлітки.

Муромец В.Г. Игровая деятельность как средство достижения коммуникативного взаимопонимания в подростковом коллективе

В статье определено актуальность игровой деятельности как средства достижения коммуникативного взаимопонимания среди подростков. Высокий уровень коммуникативного взаимопонимания предоставляет широкие возможности для установления позитивных межличностных взаимоотношений, готовность к диалогу и овладению ценностными представлениями об общекультурных нормах.

Ключевые слова: игра, коммуникативное взаимопонимание, подростки.

Muromets V. Playing activity as mean of achievement of the communicative mutual understanding in a teenagers collective

In the article certainly actuality of playing activity as to the mean of achievement of the communicative mutual understanding among teenagers. The high level of the communicative mutual understanding gives wide possibilities for establishment of positive interpersonality mutual relations, readiness to the dialog and domain the considerable valued pictures of загальнокультурні norms.

Key words: game, communicative mutual understanding, teenagers.

УДК 37.037

Ніколайчук І. Ю.

**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Як соціально орієнтована держава Україна вважає пріоритетом сприяння фізичному й духовному розвитку молодого покоління і його життєздатності. Основою розв'язання проблеми є правильне розуміння значення фізичного виховання.

У законі України “Про фізичну культуру й спорт” відзначено, що “основними завданнями фізичної культури й спорту є постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, сприяння економічному й соціальному прогресу суспільства, а також утвердженню міжнародного авторитету України у світовому співтоваристві” [1, с.105, 113]. Відповідно до цього закону фізичне виховання повинне розглядатися як цілеспрямована діяльність, орієнтована на створення умов для розвитку фізичного й духовного розвитку студентів на основі загальнолюдських і духовних цінностей; надання їм допомоги в моральному, естетичному й професійному

становленні; створення умов для самореалізації особистості.

Проблема взаємозв'язку духовного і фізичного виховання найшла відображення у роботах Н.Н.Візітея, А.Д.Новикова, А.П.Матвеева, А.І.Лубишевой, Ю.М.Ніколаєва, Т.Т.Ротерс, та у ряду других вчених. У багатьох філософських, психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що розуміння суті фізичних вправ (основного елементу фізичної діяльності) повинно розглядатися в єдності його моторного та незмінно духовних сторін (естетичній, творчій, моральній та ін.), які мають великі можливості в розвитку як організму, так і особистості, яка займається, тобто в вихованні цілої людини [2, 4, 5, 6].

Взаємозв'язок фізичного та духовного виховання А.Д.Новиков визначає через формування почуттів прекрасного у рухах, які впливають на розвиток правдивих понять прекрасного у поведінки та у діянні людини, і на розвиток духовного світу [5]. Фізичну культуру на думку Н.Н.Візітея, не можна зводити тільки до узнавання тілесного потенціалу людини. Вона повинна включати в себе духовні, моральні та естетичні цінності, які виробленні людством. Вона як елемент загальнолюдської культури, доповняє та розширює зміст духовної культури [2].

Однак в університеті духовно-фізичному вихованню не приділяється достатньо уваги і не ведеться систематична робота в цьому напрямку. Щоб розвинути духовно-фізичні якості у процесі фізичного виховання, необхідно розкрити красу та виразність дій, вміти дати естетичну оцінку вправам, пробудити творчий імпульс, фантазію, направити їх на пошуки більш гармонійного розвитку.

Робота була виконана за планом НДР Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

В зв'язку з цим метою нашої роботи було вдосконалення навчально-виховного процесу з формування духовно-фізичних якостей студентів засобами фізичного виховання.

Упровадження в процес фізичного виховання експериментальної програми та відповідних методик передбачали інноваційну навчально-пізнавальну і фізично-естетичну діяльність, що забезпечує органічну єдність фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних компонентів.

Експериментальна програма реалізовувалася в таких формах: спецкурс „Фізична досконалість у контексті формування духовно-фізичних якостей студентів медичного університету”; комплекси різноманітних стилів з аеробіки; показові виступи; фестивалі з аеробіки; конкурс „Міс і Містер Аеробіка”.

Найрезультативнішим виявився спецкурс, спрямований на розкриття суті духовно-фізичних якостей як складника фізичної досконалості та його роль у формуванні фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних якостей. Саме підвищення рівня інформованості студентів у сфері методичних засобів, прийомів фізичного удосконалення й емоційно-ціннісного становлення, у свою чергу,

позитивно відобразилися на поведінці студентів у спектрі духовно-фізичного виховання. Послідовна побудова спецкурсу та його реальне застосування вплинуло на підвищення інтересу студентів до своєї особистості і до загальної культури, дало можливість осмислити цінність життя взагалі, сформувати духовно-фізичні якості, які необхідні у майбутній діяльності.

Сприйняття позитивного відношення студентів до навчальних занять з фізичного виховання з урахуванням домінуючих мотивів та естетичного змісту професійно-прикладної фізичної підготовки спрямовувало на підвищення емоційної насиченості занять з фізичного виховання з використанням інноваційних засобів аеробіки, ритмічної музики.

Доведено, що саме аеробіка дає можливість гармонізувати у студентів прояв як фізичних, так і духовних можливостей, побачити і відчути красу і досконалість свого тіла, зрозуміти необхідність фізичних вправ для формування тілесної гармонії. Тісний зв'язок аеробіки із засобами естетичного виховання – музикою і танцювальними вправами – ще більш розширюють її фізичні і духовні можливості для формування духовно-фізичних якостей.

Навчально-виховний процес передбачав знайомство з напрямками аеробіки: гімнастико-атлетична (класична та спортивна аеробіка, степ-аеробіка та ін.); танцювальної спрямованості (джаз-аеробіка, латиноамериканська аеробіка: салса, мамбо, самбо, фанк, хіп-хоп, джаз-танець, брейк-данс, рок-н-ролл та ін.); циклічного характеру (сайклінг); напрямком «схід-захід», що з'єднав європейську і східну культури у сфері фітнесу. Названі напрямки значно вплинули на позитивне ставлення студентів до занять фізичним вихованням і до стилю спілкування з викладачами та зі студентами, розвинули естетичний смак і естетичне сприйняття, сформували духовно-фізичні якості молоді.

Широкого застосування і результативності у процесі експериментальної роботи набув комплекс музичного мистецтва і краси фізичних вправ змагального характеру, який дозволив розвинути у студентів швидкісно-силові якості, витривалість, силу, спритність та сукупність координаційних здібностей, зібраність, ритмічність. Підсумковою колективною діяльністю були фестивалі з аеробіки, які проводилися з метою розвитку і демонстрації своєї фізичної досконалості та набування досвіду сприйняття і відчуття краси рухів, формування красивої ходи, статури, фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних якостей.

Через різноманітні конкурси і шоу-програми (показові виступи, фестиваль з аеробіки, конкурс «Міс + містер аеробіка») здійснювався вплив на інтелектуальну й емоційно-моральну сферу, на розвиток і зміцнення почуттів, виховання моральних думок і поведінки, естетичних, музичних, стильових та інших можливостей творчого самовираження. Мета методів змагального характеру, що використовувалися нами у

експериментальній роботі, полягала у фізичному й духовному вдосконаленні особистості молодшої людини, у пробудженні її прагнення до активного здорового життя, розвитку таких моральних якостей: любов до людини як до цінності, глибокої поваги до неї, працьовитість, чесність, совість, рішучість, сміливість, дисциплінованість, упевненість у своїх силах і невпинне прагнення до морального удосконалення. Відчувши успіх у власному розвитку, студент переживав внутрішнє задоволення, яке розвиває прагнення не тільки закріпити цей успіх, але й активізувати свої зусилля на самовдосконалення. Закріплені духовно-фізичні якості впливали на розвиток тих сторін і властивостей особистості, які необхідні у майбутній професійній діяльності.

Для одержання максимального ефекту від виконання фізичних вправ на заняттях з фізичного виховання використовувалась система творчих завдань для студентів, спрямованих на розвиток творчої уяви. Творчі завдання сприяють розвитку у студентів творчого мислення, яке лежить в основі вирішення завдань фізичного виховання і будь-якої діяльності. Саме творчість є основним критерієм високої професійної майстерності.

Найбільш доцільним в експериментальній програмі виявилось використання естетичних можливостей фізичних вправ (емоційність, ритмічність, краса, виразність тощо), спрямованих на досягнення основної мети – гармонійного розвитку фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних якостей.

Експериментальна робота будувалася на принципах доступності, краси і естетичної доцільності, інтеграції, гармонізації ціннісних орієнтацій, взаємозв'язку і взаємодії духовних і фізичних сил особистості, що надало можливість ефективно реалізувати експериментальну програму та методику формування духовно-фізичних якостей студентів у площині цілеспрямованого виховання духовних почуттів, емоційно-естетичних переживань, творчої активності поряд з вихованням найбільш важливих для майбутнього фахівця фізичних якостей: витривалості, швидкості, сили, координації.

Значна увага приділялася доборові і використанню на заняттях фізичного виховання музичного супроводу. Музика цілісно емоційно-естетично впливає на духовний світ людини, її емоційно-почуттєву сферу, сприяє неповторному прагненню реагувати на музичні ритми відповідними фізичними рухами, пом'якшує вдачу, прищеплює ніжність, любов до прекрасного. Цілеспрямоване використання спокійної музики, що характеризувалася повільним, рівним темпом, тихим і помірним звучанням, спокійним ритмічним малюнком, сприяло пробудженню у душах студентів доброзичливості, душевної рівноваги, витриманості, поміркованості. До програми заспокійливої музики були включені улюблені музичні естрадно-симфонічні твори, ліричні пісні. Для цих музичних творів характерна лірико-поетична виразність, плавність і

пластичність, які сприяють формуванню гармонії рухів, багатству внутрішнього світу, удосконалюючи через тіло душу студента.

Експериментальна перевірка запропонованої програми проводилася за допомогою оцінки рівнів сформованості визначених компонентів формування духовно-фізичних якостей: фізичного, духовно-морального та духовно-естетичного. Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить, що студенти експериментальних груп порівняно з контрольними досягли більш високого рівня духовно-фізичних якостей, які визначені у змісті всіх значущих компонентів.

Для порівняння рівня сформованості духовно-фізичних якостей у студентів контрольних і експериментальних груп ми використовували статистичний критерій Пірсона χ^2 (табл. 1).

Таблиця 1

Показники формування духовно-фізичних якостей студентів контрольних і експериментальних груп за критерієм Пірсона χ^2

Компоненти	Емпіричне значення критерію χ^2				Критичне значення χ^2 ($\nu=2$, $p \leq 0,01$)
	ЕГ та КГ до експерименту	ЕГ та КГ після експерименту	ЕГ до та після експерименту	КГ до та після експерименту	
Фізичний	0,100	24,967	29,890	0,154	9,21
Духовно-моральний	0,040	34,710	46,718	1,346	9,21
Духовно-естетичний	0,164	31,854	46,314	2,167	9,21

Результати розрахунків свідчать про статистично незначущі розходження в усіх видах критеріїв між контрольною й експериментальною групою до експерименту (емпіричні значення критерію Пірсона – 0,100; 0,040; 0,164, що значно менше критичного значення) і, навпаки, статистично значних розходженнях між показниками експериментальної і контрольної групи після експерименту (емпіричні значення критерію Пірсона 24,967; 34,710; 31,854 значно перевищують критичне значення $\chi^2 = 9,21$ ($\nu=2$, $p \leq 0,01$), що вказує на те, що експериментальні групи за всіма критеріями значно перевершують контрольні. У той же час порівняння контрольної групи до і після експерименту показує, що визначені зміни відбулися, але вони не є статистично значними (емпіричні значення критерію Пірсона 0,154; 1,346; 2,167 не перевищують критичного значення).

Представлені дані свідчать про те, що запровадження в процес фізичного виховання експериментальної програми та відповідних методик дозволили у експериментальних групах у відміну від

контрольних груп, займаних по традиційній програмі, розвинути духовно-фізичні якості і зробити комплексний позитивний вплив на освітню, моральну, духовну, виховну сфери розвитку і, у цілому на формування особистості студента. У результаті проведених досліджень студенти експериментальних груп підвищили фізичні, духовно-моральні та духовно-естетичні якості.

У перспективі необхідно звернути увагу на подальше вивчення питань щодо розробки теоретико-методологічних та технологічних проблем формування якостей майбутнього спеціаліста як людини культури і гуманізму, вивчення зарубіжного досвіду.

Література

1. Бабічев О. І. Виховувати громадянина України. Українська народна педагогіка та сучасне національне виховання : методичний посібник / О. І. Бабічев, Н. М. Чернуха, А. О. Панченков. – Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка, 2000. – 130 с. **2. Визитей Н. Н.** Физическая культура личности (проблемы человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты) / Визитей Н. Н. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 110 с. **3. Николаев Ю. М.** Физическая культура и основные сферы жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 8. – С. 2 – 10. **4. Новиков А. Д.** Эстетические закономерности культуры физического воспитания / А. Д. Новиков // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 26 – 30. **5. Ротерс Т. Т.** Взаимодействие физического и духовного в процессе музыкально-ритмической деятельности человека / Т. Т. Ротерс // Олимпийский спорт и культура здоровья. – 2004. – 192 с.

Ніколайчук І.Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів засобами фізичного виховання.

У статті розкриті можливості формування духовно-фізичних якостей студентів засобами фізичного виховання, сприяючих досягненню гармонійного розвитку особистості через гармонію тілесного та духовного виховання. Упровадили в процес фізичного виховання експериментальну програму та методику, які передбачали інноваційну, навчально-пізнавальну і фізично-естетичну діяльність, що забезпечила органічну єдність фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних компонентів.

Ключові слова: духовно-фізичні якості, студенти.

Николайчук И.Ю. Формирование духовно-физических качеств студентов средствами физического воспитания.

В статье раскрыты возможности формирования духовно-физических качеств студентов средствами физического воспитания, содействующих достижению гармонического развития личности через

гармонію телесного и духовного виховання.

Ключевые слова: духовно-фізическіе качества, студенти.

Nikolaychuk I.U. Shaping spiritual-physical quality student facility of the physical education.

In article reveal open possibility of the shaping spiritual-physical quality student facility of the physical education, assisting achievement of the harmonic development to personalities through harmony flesh-colored and spiritual education.

Key words: spiritual-physical development, students.

УДК 378.37

Рашидов С. Ф.

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ
СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

Зацікавленість до самоуправлінської діяльності студентської молоді обумовлена загальними процесами демократизації і модернізації системи освіти України.

Інтеграція України в європейський освітній простір передбачає перебудову вищої школи відповідно до цілей і завдань Болонського процесу, де студентство розглядається як партнер в реформуванні вищої школи. Недарма в рамках співробітництва України з ЄС у сфері вищої освіти саме студентське самоврядування визначене одним із пріоритетів для демократизації вищих навчальних закладів.

Функціонування студентських організацій у вищій школі сприяє формуванню нового громадянсько-виховного простору, орієнтованого на розвиток студентського самоврядування, актуалізацію його ролі у формуванні цінностей громадянського суспільства у молоді, активне включення студентства в суспільно-політичні процеси.

Формування громадянсько-виховного простору неможливе без теоретичного осмислення суті студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства, дослідження ролі і значення студентських організацій у формуванні цінностей громадянського суспільства у молоді.

Значущість завдання активного розвитку студентської ініціативи в рамках освітньої установи підтверджена й у ряді важливих документів, прийнятих останнім часом в рамках управлінської діяльності Міністерства освіти і науки України [1].

Проблема самоврядування молоді виступала об'єктом серйозної уваги на різних етапах становлення вітчизняної освіти (А.С.Макаренко

займався проблемами самоврядування колективу; В.А.Сухомлинський створив оригінальну теорію і практику учнівського самоврядування).

З кінця 90-х років ХХ в. і по теперішній час можна говорити про новий «сплеск» інтересу і в теорії і на практиці до проблем організації самоврядування молоді. Уточнення нових концептуальних передумов, визначення загальних напрямів, зразкова програма, рекомендації, методики, технології виховання соціально активної особи в контексті студентського самоврядування запропоновані Департаментом вищого утворення МОН України (М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, К.М. Левківський, В.І. Даниленко) [2].

Проблемам європейської практики студентського самоврядування в університетах України присвячено збірник за ред. проф. Т.Б. Буяльської [3].

Деякі теоретичні аспекти розвитку студентського самоврядування знайшли відображення у ряді інших публікацій, велика частина з яких пов'язана з описанням конкретного досвіду того або іншого вузу (А. Бажал, У. Ванькович, А. Михайлюк, І. Слободяник, О. Суржик, Р. Ткачук, Т. Яцків).

Наукові дослідження з проблем студентського самоврядування, на наш погляд, потребують подальшого наукового дослідження, особливо в контексті трансформаційних процесів українського суспільства та реформування вищої школи України. Існує потреба в дослідженні змісту поняття самоврядування, сутності студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства, його ролі в формуванні цінностей громадянського суспільства у студентській молоді, а також теоретичних засад студентського самоврядування.

Мета цієї статті полягає в дослідженні теоретичних основ студентського самоврядування.

У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України вищим навчальним закладам зазначено, що «студентське самоврядування є важливим чинником розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації» [2, с. 4].

Сенс автономних інститутів управління полягає в розмежуванні предметів ведення органів самоврядування і управлінських органів інших рівнів.

Самостійність самоврядування зовсім не означає його повну незалежність; воно має межу в своїй діяльності. Діяльність самоврядних інститутів обмежена повноваженнями управлінських органів інших рівнів.

При самоврядуванні переважна більшість питань розвитку (адміністративних, господарських, фінансових і тому подібне) вирішуються без втручання центральних органів, тобто управління справами в організації, колективі здійснюється своїми власними силами.

Самоврядування припускає автономне функціонування організаційної системи, управління справами в якій-небудь організації, колективі своїми власними силами, самостійне ухвалення рішень з внутрішніх проблем. За визначенням Ю. Панейко, «самоврядування є таким, що спирається на розпорядження закону децентралізованої державної адміністрації, що виконується локальними органами, які ієрархічно не підкоряються іншим органам і є самостійними у межах закону та загального правового порядку» [4, 127].

Самоврядування (з грецького слова *autonomia*: *autos* – сам; *nomos* – закон) – це, перш за все, управлінська діяльність, якій властиві відповідні функції: прогнозування, планування, організація, загальне керівництво і оперативне розпорядництво, регулювання, облік і контроль, перевірка виконання тощо.

Під самоврядуванням деякі автори розуміють «автономне функціонування якої-небудь організованої системи (підсистеми), правильне ухвалення нею вирішень внутрішніх проблем, окремих питань; включення виконавців в процес вироблення рішень» [5, 134].

Особливості самоврядування полягають в наступному:

- самоврядування – форма реалізації прав і свобод людини та громадянина;
- це спосіб практичної реалізації самодіяльності, творчої енергії і відповідальності людей за місцем навчання, мешкання або роботи;
- воно покликане направляти і регулювати суспільну життєдіяльність.

Самоврядування з'явилося і розвивалося еволюційним шляхом за наявності відповідних на те передумов – економічних, соціальних, політичних і територіальних основ.

У юридичному значенні самоврядування може бути місцевим, національним і суспільним. Поняття «самоврядування» в своєму первинному значенні розглядалося в єдності з поняттям «місцевий рівень», визначалося як «місцеве самоврядування» і не було пов'язане з практикою освітніх установ.

Потреба в студентському самоврядуванні виникла на основі необхідності освоєння студентами основ самоорганізації, вивчення законів, прав і обов'язків громадян. Потім самоврядування почали пов'язувати з вирішенням завдань дисциплінарної дії на студентів, завдань етичного формування особи, а також диференційованого виховання молоді, що належить до різних соціальних груп і класів суспільства.

Успішне функціонування університету залежить від стану складових його частин, процесів управління і самоврядування. У зв'язку з цим необхідним є розкриття суті студентського самоврядування як обов'язкового засобу виховання цінностей громадянського суспільства у студентської молоді.

Студентське самоврядування припускає участь усіх членів організації у його роботі; включення виконавців у процес вироблення і вирішення внутрішніх проблем.

Основними принципами організації студентського самоврядування є:

- виборність органів студентського самоврядування;
- розділення питань, віднесених до ведення студентського самоврядування, на власні та ті, які передоручені вузівській адміністрації;
- органи студентського самоврядування є органами студентського колективу відповідного вузу і не входять у систему адміністративних органів вищого навчального закладу;
- адміністративні органи вищого навчального закладу не мають права втручатися у вирішення самоврядних питань, їх функція зводиться лише до адміністративного контролю за діяльністю органів студентського самоврядування.

До специфічних особливостей студентського самоврядування можна віднести наступні:

По-перше, студентське самоврядування – це прояв демократичної організації і автономії університету; це форма самоорганізації студентів університету; це спосіб практичної реалізації самодіяльності, творчої ініціативи і відповідальності студентів; це форма реалізації прав і свобод людини та громадянина.

По-друге, студентське самоврядування належить до управлінських явищ, які покликані направляти і регулювати суспільну життєдіяльність.

По-третє, право на студентське самоврядування має співтовариство студентів, яке може здійснюватися як безпосередньо, так і через виборні органи. При цьому в системі органів студентського самоврядування відсутня безпосередня підлеглисть органів одного рівня органам вищого рівня (відсутність владної вертикалі), що дозволяє збалансувати зв'язки між ними, уникнути конфліктів з приводу суперечок про компетенцію.

По-четверте, автономність студентського самоврядування припускає розмежування повноважень органів самоврядування, як що відносяться до різних рівнів, так і що функціонує на одному рівні і мати гарантії самостійності у вирішенні питань, складових їх власну компетенцію.

По-п'яте, студентське самоврядування вимагає створення матеріальної основи самоврядування, достатньої для задоволення інтересів студентів. Проте, студентське самоврядування не може мати фінансових ресурсів, якими володіє університет.

По-шосте, керівні особи органів студентського самоврядування повинні нести відповідальність перед колективом, вибори органів самоврядування – здійснюватися на демократичній основі і бути підзвітними студентському колективу.

В-сьомих, для студентського самоврядування необхідні державні гарантії і правовий захист.

До ознак студентського самоврядування як інституту громадянського суспільства можна віднести:

1. Автономність – відносна незалежність студентського самоврядування в здійсненні цілей, завдань і основних напрямів діяльності колективу. Вона може виявлятися в захисті інтересів, потреб, прав і свобод студентської молоді, здатності протистояти тиску з боку авторитету інших осіб, груп, адміністрації. Автономність у даному випадку припускає також можливість мати і висловлювати свою самостійну, незалежну думку, відстоювати свою позицію.

2. Виборність як ознака демократичності інституту студентського самоврядування. Виборний характер формування органів студентського самоуправління сприяє вихованню у студентів громадянських якостей: здатності брати участь в управлінні державою, приймати і виконувати суспільно значущі рішення, реалізовувати повною мірою своє право обирати і бути вибраним в органи державного управління і місцевого самоврядування.

3. Відвертість зовнішньому середовищу, що виражається у взаємодії із структурними формуваннями ВНЗ, викладацьким складом, з іншими освітніми установами, громадськими і державними організаціями.

4. Системність. Студентське самоврядування є сукупність взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих структурних елементів (рад академічних груп, рад факультетів, студентських деканатів, навчально-виховних студентських комісій і так далі), між якими розділені повноваження і ступінь відповідальності. Органи студентського самоврядування мають подвійний характер: з одного боку – це взаємодія на основі співпраці, з іншого – відносно самостійне функціонування кожного елементу [5, с. 135-139].

Студентське самоврядування припускає реальну університетську автономію. Ступінь автономії органів студентського самоврядування визначається рівнем автономії самих університетів. Університет є важливою складовою громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається в умовах свободи індивідуального вибору, особистої відповідальності за результати навчання і за умови самоврядування. Автономія університету означає його підзвітність і відповідальність перед суспільством; незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій, розмежування прав, повноважень і відповідальності держави, органів управління вищою освітою і вищого навчального закладу. Це право університету самостійно ухвалювати рішення, що стосуються внутрішнього управління і фінансування, визначати власну стратегію у сфері науково-дослідної роботи, а також форми і методи навчальної роботи. Автономний університет сам відповідатиме за якість освітніх послуг перед споживачем і перед

державою. «Людина, яка навчалася в автономному університеті, матиме принаймні мінімальний набір базових навичок, морально-етичних і громадських норм, необхідних для нормального функціонування громадянського суспільства» [6].

Правові засади громадянського самоврядування знайшли відображення в Конституції України, а питання студентського самоврядування в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» та інших нормативно-правових документах.

Право на свободу об'єднання у громадські організації є конституційним правом кожного громадянина України. Згідно з ст. 36 Конституції України «Громадяни України мають право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів...» [7].

Сутність студентського самоврядування, права і обов'язки студентів визначені у затверженому Міністерством освіти і науки України «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах»:

«Самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) та здійснюється студентами відповідно до мети і завдання, що стоять перед студентськими колективами» [8, п. 1. ч. 1].

Метою студентського самоврядування є забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав, гармонійний розвиток особистості студента, виховання духовності і культури студентів, підвищення у студентської молоді соціальної активності та відповідальності за доручену справу.

Таким чином, самоврядування в студентських молодіжних колективах можна розцінювати як атрибут і сутнісна характеристика демократично влаштованих установ системи вищої освіти. Студентські організації покликані задовольняти освітні, професійні й соціальні потреби молоді як особливої соціально-психологічної групи, корелюючи їх з державними інтересами.

Студентське самоврядування в сучасному вузі володіє значним потенціалом у вихованні відповідального громадянина, що здатен захищати свої права і свободи, уміє приймати і виконувати суспільно значущі рішення, може реалізовувати повною мірою своє право обирати і бути вибраним в різні органи державного управління та місцевого самоврядування.

Дослідження теоретичних основ студентського самоврядування дозволяє встановити, що вельми актуальним напрямом його подальшого вдосконалення слід вважати оновлення організаційних форм реалізації

студентської ініціативи в сучасному вузі, адекватних новим соціальним вимогам концепції гуманізації і демократизації освітнього процесу вищої школи.

До пріоритетних напрямів, що мають принципове значення, відносяться: подальше вивчення теоретичних основ студентського самоврядування з урахуванням специфіки освітніх установ; педагогічний потенціал студентського самоврядування; його роль у формуванні у студентської молоді цінностей громадянського суспільства.

Література

1. Див.: Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1996. № 21; Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. — 2002. — № 20; Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (04.07.05 р. №1013/2005; Національна доктрина розвитку освіти. «Шкільний світ». – К., 2001; Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник. Вища освіта. Київ. — № 7, 2002; Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 1997, N 24, ст.170. **2. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи /** Уклад.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даниленко; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : Освіта України, 2005. – 49 с. **3. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України : методичні матеріали /** За ред. проф. Т. Б. Буяльської. — Вінниця, 2005. – 75 с. **4. Панейко Ю.** Теоретические основы самоуправления. – Мюнхен, 1963. – 354 с. **5. Шилова В.С.** Гражданское воспитание студентов : учебно-метод. пособие. – Белгород : Вид-во БЕЛГУ, 2003. – 192 с. **6. Касьянов Г.** Університетська автономія: складова громадянського суспільства // Дзеркало тижня. — 31 (559), 13 - 19 серпня 2005 року. **7. Конституція України** // ВВР, 2005, N 2, ст.44. **8. Положення** про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник. – К. : Вища освіта, 2002. — № 7.

Рашидов С.Ф. Теоретичні основи студентського самоврядування

Стаття присвячена теоретичному осмисленню суті сучасного студентського самоврядування. Студентські організації покликані задовольняти освітні, професійні й соціальні потреби молоді як особливої соціально-психологічної групи, корелюючи їх з державними інтересами.

Ключові слова: автономія, самоврядування, студентське самоврядування.

Рашидов С.Ф. Теоретические основы студенческого самоуправления

Статья посвящена теоретическому осмыслению сущности современного студенческого самоуправления. Студенческие организации призваны удовлетворять образовательные, профессиональные и социальные потребности молодежи как особенной социально-психологической группы, коррелируя их с государственными интересами.

Ключевые слова: автономия, самоуправление, студенческое самоуправление.

Rashidov S.F. Theoretical basis of student's selfgoverninq

The article is devoted to theoretiqical comprehesion of the guintessence of modern student's selfgoverninq. Students' organizations are called to satisfy educational, professional and social need of youth as special social and psychological group, correlating them with state interests.

Key words: autonomy, selfqoveninq, student's selfqoveninq.

УДК 811:378.147

Сура Н. А.

**МЕТОДИЧНИЙ ЗМІСТ ПРИНЦИПІВ
КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ
В УМОВАХ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ ВНЗ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У методичній літературі в галузі навчання іноземних мов за останні два десятиліття навряд чи знайдеться більш часто вживане слово, ніж „комунікація”. Пропаганда основ комунікативної методики навчання іноземної мови є настійною потребою практики навчання й відповідає соціальним запитам сучасного соціуму.

Для обґрунтування й організації оптимізаційного підходу при навчанні студентів ВНЗ іноземної мови необхідно докладно розглянути методичні функції принципів комунікативного методу, зміст кожної з функцій та визначити, наскільки все це охоплює різні сторони навчання й, головне, наскільки все це співвідноситься з якостями говоріння (що тільки й дозволить уважати комунікативний метод адекватним меті).

Розробкою комунікативного напрямку тією або іншою мірою займалися багато наукових колективів і методистів.

До представників методу активізації резервних можливостей особистості належать такі вчені, як: Г. Китайгородська [1]; методисти й психологи – П. Гурвич [2], І. Бім [3], Г. Рогова [4], В. Скалкін [5, 6],

І. Зимня [7] та ін. Незважаючи на різні методології та технології навчання, усі ці вчені зробили значний внесок у теорію та практику.

Підхід кожного з них – безсумнівно, своєрідний і має право на подальший розвиток.

Мета статті – розкрити методичний зміст принципів комунікативного методу в умовах оптимізації навчання студентів ВНЗ іноземної мови.

Принципи, як правило, відіграють роль стратегічних положень, тому метод можна вважати стратегічною моделлю певного напрямку в навчанні.

Отже, розглянемо методичний зміст принципів комунікативного методу, що сприяють оптимізації процесу навчання студентів ВНЗ іншомовної комунікації [8].

Принцип мовленнєво-розумової активності. Цей принцип визначає принаймні п'ять аспектів навчання іншомовного говоріння.

1. Мовленнєва практика як засіб навчання говоріння. У сутності всі напрямки (методи) навчання іншомовного говоріння проголошували як мету вміння користуватися розмовною мовою. При меті – навчання говоріння – узагалі не може бути іншої спрямованості, крім практичної. Принцип мовленнєво-розумової активності припускає таку організацію навчання, коли учень постійно залучений до процесу спілкування мовою (умовний або реальний), тобто до процесу практичного користування мовою на основі мовленнєво-розумової активності.

Таким чином, першим методичним правилом, що впливає з принципу мовної спрямованості, є таке: при навчанні говоріння абсолютним засобом формування й розвитку говоріння слід вважати постійну мовну практику учнів на основі мовленнєво-розумової активності.

2. Комунікативність вправ. Зайнятість учнів практичними діями ще не забезпечує ефективного навчання. Учень повинен бути поставлений перед необхідністю не імітувати, конструювати, репродукувати тощо, а здійснювати мовленнєвий вчинок. Мовні ж засоби для цього він може запозичити з репліки вчителя (при імітативних операціях), сконструювати сам (при операціях аналогії, трансформації та ін.). У цьому випадку зазначені операції – не самоціль, вони підпорядковані виконанню мовленнєвого завдання. Сказане стосується не тільки вправ для розвитку мовленнєвого вміння, але й вправ для формування навичок.

Звідси виходить правило, згідно з яким при навчанні говоріння всі вправи повинні бути тією або іншою мірою комунікативними.

3. Мовна (мовленнєво-розумова) активність. При навчанні говоріння основним завданням є розвиток мовленнєвого вміння, що найтісніше пов'язано з комунікативною функцією мислення. Розумова функція мовленнєвого вміння полягає в тому, щоб здійснювати

управління мовленнєвою діяльністю для досягнення будь-якої мети, заради якої людина вступає в спілкування. Тому замість „навчання мислення” варто говорити про розвиток мовленнєвого вміння в умовах вирішення комунікативних завдань спілкування. Саме за наявності комунікативного завдання в мовця й з’являється внутрішня, мовленнєво-розумова активність.

Сказане дозволяє сформулювати таке правило, що впливає з принципу мовленнєвої спрямованості: при навчанні говоріння необхідно постійно викликати мовленнєво-розумову активність учнів за допомогою комунікативних завдань мовленнєвого спілкування.

4. Мовленнєва (комунікативна) цінність матеріалу. Принцип мовленнєвої спрямованості припускає також використання комунікативно-цінного мовленнєвого матеріалу. Щоб зробити мовленнєвий матеріал цінним у комунікативному відношенні, необхідно відібрати ті дійсні проблеми (питання, предмети обговорення), які становлять змістовний бік спілкування, організувавши матеріал навколо них.

При цьому варто враховувати три чинники:

- конкретні сфери, у яких передбачається спілкування;
- види діяльності, якими займаються ці учні;
- вікові інтереси тих, кого навчають.

Сказане вище вимагає висування такого правила, урахування якого надзвичайно важливо: при навчанні говоріння на основі комунікативного методу використання кожної фрази повинне бути виправдано міркуваннями комунікативної цінності для пропонованої сфери спілкування (ситуації) і для цієї категорії учнів.

5. Мовленнєвий характер практичного заняття. Не останню роль у здійсненні принципу мовленнєвої спрямованості відіграє й мовленнєвий характер практичного заняття. Він проявляється: а) у постановці мовленнєвої мети; б) у формах організації практичного заняття; в) у мовленнєвій й немовленнєвій поведінці вчителя.

Принцип індивідуалізації при провідній ролі її особистісного аспекту. Як відомо, індивідуалізація навчання є одним з провідних принципів дидактики.

При навчанні іншомовного говоріння цей принцип набуває ще більшого значення, оскільки індивідуальним, неповторним, насамперед, є мовлення учня як засіб вираження його суцільно індивідуальних переживань, почуттів, емоцій, моральних устремлінь тощо. Тому має рацію Г. Рогова [4] з приводу того, що навчання іноземної мови, мабуть, більшою мірою, ніж якогось іншого предмета, вимагає індивідуального підходу. А коли мова йде про індивідуалізацію навчання, не можна не враховувати три сторони людської діяльності при провідній ролі її особистісного аспекту, а саме: як індивіда, як суб’єкта і як особистості.

Розглянемо індивідуальність учня в трьох аспектах і відповідно три види індивідуалізації.

А. Індивідні властивості учнів та індивідна індивідуалізація.

При навчанні іншомовної мовленнєвої діяльності роль задатків проявляється в тому, що одні студенти виявляються більш здатними до виконання одних дій, а інші студенти – інших. Для викладача розходження в індивідних властивостях виступають як об'єктивна даність, яку необхідно всіляко враховувати в процесі навчання. Через їх значущість і специфіку урахування індивідних властивостей людини в навчанні повинно, на наш погляд, вироблятися в межах спеціально виділеного виду індивідуалізації індивідної. Індивідна індивідуалізація в першу чергу покликана служити врахуванню та розвитку здатностей до іншомовної мовленнєвої діяльності.

Б. Суб'єктивні властивості учнів і суб'єктна індивідуалізація.

Як суб'єкт людина характеризується не тільки тим, що займається різною діяльністю, але й мірою її продуктивності, яка визначається, з одного боку, природними здібностями, а з іншого – умінням працювати, тобто суб'єктивними властивостями.

Отже, продуктивність діяльності залежить не тільки від здібностей, але й від певної системи прийомів, що характеризує індивідуальний стиль діяльності кожної людини, а саме індивідуально-своєрідне поєднання прийомів і способів діяльності, що забезпечують найкраще її виконання цією людиною [9]. Для навчання іншомовного говоріння врахування суб'єктивних властивостей учнів важливе тому, що в кожного учня є свої прийоми оволодіння знаннями, своя навчальна стратегія.

В. Особистісні властивості учнів та особистісна індивідуалізація. Першорядна значущість особистісної індивідуалізації при навчанні іншомовного говоріння визначається тим, що особистісні якості тісніше, ніж індивідні й суб'єктивні, пов'язані з мовленнєвою діяльністю через її соціальну функцію. Ігноруючи особистісну індивідуалізацію, відриваючи мовленнєві дії від реальних почуттів, думок, інтересів, світогляду тощо, ми змушуємо учнів розглядати мову лише як якусь формалізовану систему, а не знаряддя спілкування. Мовленнєвий акт у цьому випадку перебуває в повній психологічній ізоляції від діяльності особистості.

Особистісна індивідуалізація враховує:

- контекст діяльності того, хто навчається;
- життєвий досвід учнів;
- сферу інтересів, бажань, схильностей, духовних потреб;
- світогляд;
- емоційно-почуттєву сферу;
- статус особистості в колективі [8].

Таким чином, якщо розглядати особистість у межах обраного нами підходу до людської індивідуальності, то вона виражає певний якісний стан соціального розвитку людини. Тому особистісні властивості

входять в індивідуальність людини як найважливіший компонент і становлять його сутність.

Принцип функціональності. Перед будь-яким методом навчання насамперед постає проблема відбору й організації мовленнєвого матеріалу, оскільки засвоїти всю мову неможливо та й у цьому немає необхідності. Тому єдино можливим виходом є створення моделі системи мовленнєвих засобів, що, як і будь-яка інша модель, була б спрощеною, мінімізованою настільки, щоб, по-перше, учень міг нею опанувати в межах курсу навчання й, по-друге, виявився б у той же час у змозі виконувати в процесі спілкування основні мовленнєві функції. Функціональність, у цьому випадку, припускає опору не на систему мови, а на систему мовленнєвих засобів, що функціонує в процесі спілкування. Рішення відбору й організації матеріалу на основі принципу функціональності повинні виходити насамперед з принципу розподілу мовленнєвих одиниць на відтворювані (ті, що використовуються в говорінні в готовому вигляді) і вироблені (ті, що утворюються в процесі спілкування). Цей аспект функціональності досить принциповий для комунікативного методу, істотно відрізняє його від інших.

Принцип ситуативності. Ситуативність як принцип загалом означає, що все навчання іншомовного говоріння відбувається на основі й за допомогою ситуацій. Ситуація, як правило, динамічна. Ситуація змінюється постійно, разом з мовленнєвими діями, залежно від них. Кожна репліка змінює, просуває ситуацію. Зазначимо, що ситуація – це не просто сукупність обставин, подій, навіть взаємин, як це бачиться загалом, а система. Як така, вона має певну структуру, виявлення якої надзвичайно важливо методично.

На підставі викладеного можна запропонувати таке визначення поняття „ситуація”: ситуація є така динамічна система взаємин тих, хто спілкується, яка, завдяки її відображенню у свідомості, породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності й живить цю діяльність [8].

При створенні ситуацій мовленнєвого спілкування соціальний статус і визначені ним взаємини можуть стати домінуючими залежно від характеру спілкування суб'єктів як представників соціальних спільностей і завдань, що стоять перед ними. Такими ситуаціями можуть бути: обговорення прав і обов'язків різних країн; телемости між представниками молоді різних країн; розмови фахівців; розмови про традиції, звичаї країни мови, що вивчається, тощо.

На підставі вищесказаного можна виділити кілька типів ситуацій спілкування:

- ситуації соціально-статусних взаємин;
- ситуації соціально-рольових взаємин;
- взаємини спільної діяльності;
- ситуації як динамічна основа взаємин [8]. І тільки в ситуаціях як у системах взаємин можливий максимальний ступінь оптимізації

навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у ВНЗ, оскільки, як показує практика, найбільш дієвим засобом розвитку механізму мовлення є необумовлені мовленнєві ситуації.

Принцип новизни. Цей принцип став згадуватися порівняно недавно й відразу завоював визнання. Однак, наскільки нам відомо, у застосуванні до навчання іншомовного говоріння він не отримав ще достатнього обґрунтування.

Новизна як явище може торкатися:

- 1) форм мовленнєвого висловлення;
- 2) змісту висловлення;
- 3) прийомів навчання;
- 4) умов навчання;
- 5) змісту навчання.

Як бачимо, з одного боку, новизна стосується й діяльності учня та діяльності вчителя; а з іншого – усіх трьох компонентів навчання: змісту, прийомів і організації. Це дає принципу новизни право на його визнання.

Питання про інтерес до навчання дуже багатогранне, адже виникнення інтересу залежить від багатьох чинників. Тому тут ми перерахуємо лише ті стимулюючі інтерес чинники, які зумовлені принципом новизни.

1. Насамперед, це новизна змісту матеріалу, постійна зміна проблем обговорення.

2. Новизна форми практичного заняття: використання занять-дискусій, колоквиумів, прес-конференцій тощо; запобігання стандартів, звичайних форм занять.

3. Новизна видів робіт. Розумна зміна вже відомих видів робіт і впровадження нових.

4. Новизна прийомів роботи.

5. Новизна мовленнєвих партнерів: обмін учнями з різних груп; зміна партнерів усередині групи.

6. Новизна форм роботи: факультативна, позааудиторна та ін.

7. Новизна технічних засобів навчання та ілюстративної наочності [8].

Цей список, очевидно, можна продовжити, але й перерахованого досить, щоб зробити істотний внесок у підтримання інтересу до навчання іншомовної комунікації. Таким чином, для розвитку інтересу до оволодіння мовленнєвим умінням необхідно постійне впровадження новизни в усі елементи навчального процесу.

Наприкінці ми робимо висновок, що розгляд методичного змісту принципів комунікативного методу в умовах оптимізації навчання студентів ВНЗ іноземної мови відіграє дуже важливу роль, тому що:

- навчання іноземної мови у ВНЗ можливо лише в умовах діяльнісного підходу;
- іншомовне спілкування реалізується через мовленнєву діяльність, яка, у свою чергу, використовується для вирішення завдань

продуктивної людської діяльності в умовах соціального й професійного взаєморозуміння тих, хто спілкується;

- комунікативне навчання іноземних мов у ВНЗ є основою процесу формування іншомовної комунікації студентів;

- комунікативна діяльність студентів під час навчання спілкування іноземною мовою – це система, що складається з організаційно-мотиваційного, інформаційно-процесуального і критеріально-результативного компонентів, які виходять із соціальної природи людської діяльності й створюють найкращі умови стосовно вдосконалення всієї системи комунікативної діяльності студентів щодо оптимізації навчання іншомовного спілкування.

Перспективи подальшого дослідження проблеми полягають у:

1. подальшому обґрунтуванні й систематизації моделі концепції комунікативного методу навчання іноземних мов у вищій школі;

2. подальшому вивченні базисних категорій методики, з позиції якої визначаються вимоги до системи оптимізації навчання іноземних мов у ВНЗ у цілому й до її окремих компонентів зокрема;

3. наступній розробці якісно нових принципів оптимізації навчання іноземних мов студентів ВНЗ, оскільки для викладача важливо не тільки знання вже існуючих принципів навчання, але й уміння користуватися інноваційними розробками при організації та проведенні занять на різних етапах навчання й з різною цільовою спрямованістю.

Література

1. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с. **2. Гурвич П. Б.** Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций / П. Б. Гурвич. – Владимир : ВГПИ, 1974. – 176 с. **3. Бим И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника // Опыт системно-структурного описания : монография / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с. **4. Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе : монография / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. **5. Скалкин В. Л.** Обучение диалогической речи : монография / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989. – 158 с. **6. Скалкин В. Л.** Обучение монологическому высказыванию : монография / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1983. – 118 с. **7. Зимняя И. А.** Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностр. языки в школе. – 1973. – № 4. – С. 66 – 72. **8. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : монография / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. **9. Фастовец Р. В.** Управление иноязычной речевой деятельностью студентов на основе моделирования общения // Вопросы стимулирования

иноязычной устной речи в вузе : Межвуз. сб. науч. тр. – Ульяновск, 1985. – С. 47 – 55.

Сура Н. А. Методичний зміст принципів комунікативного методу в умовах оптимізації навчання студентів ВНЗ іноземної мови.

У статті розглядається методичний зміст принципів комунікативного методу навчання студентів ВНЗ іноземної мови. У контексті організації оптимізаційного підходу при навчанні іноземної мови у ВНЗ розглядаються методичні функції принципів комунікативного методу, зміст кожної з них, що є настійною потребою практики навчання іноземних мов і відповідає соціальним запитам сучасного соціуму.

Ключові слова: методичний зміст, оптимізація навчальної діяльності, принципи навчання, оптимізаційний підхід у навчанні, практика навчання, іноземна мова, іншомовна комунікація.

Сура Н. А. Методическое содержание принципов коммуникативного метода в условиях оптимизации обучения студентов ВУЗа иностранному языку.

В статье рассматривается методическое содержание принципов коммуникативного метода обучения студентов ВУЗа иностранному языку. В контексте организации оптимизационного подхода при обучении иностранному языку в ВУЗе рассматриваются методические функции принципов коммуникативного метода, содержание каждой из них, что является настоятельной потребностью практики обучения иностранным языкам и отвечает социальным запросам современного социума.

Ключевые слова: методическое содержание, оптимизация учебной деятельности, принципы обучения, оптимизационный подход в обучении, практика обучения, иностранный язык, иноязычная коммуникация.

Sura N. A. Methodical essence of the principals of communicative method and optimization approach organization in the process of foreign languages studies at university.

Given article is devoted to the description of methodical essence of the principals of communicative method and optimization approach organization in the process of foreign languages studies at university. The methodical functions of communicative method are considered in the context of optimization approach in the process of foreign languages studies at HEE; the essence of each function, that is an urgent practical necessity and social demand.

Key words: methodical essence, optimization of study activities, principals of study activities, optimization approach organization in the process of studies, practice of studies, foreign language, foreign language communication.

УДК 373.5.033

Сяська І. О.

З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Глобальна екологічна криза висунула низку невідкладних завдань перед сучасною педагогічною наукою і практикою, головним з яких є виховання підростаючого покоління з новим екоцентричним типом екологічної свідомості як необхідної умови гармонізації взаємовідносин у системі „природа – людина – суспільство”. Поставлені завдання потребують застосування модернізованих педагогічних технологій, пошуку новітніх підходів щодо змісту, форм, методів шкільної екологічної освіти і виховання. За нашим висновком, одним із таких підходів є застосування у навчально-виховному процесі технології колективних творчих справ.

Застосування технології творчого виховання вперше у педагогіці використав А.С. Макаренко. Вся діяльність колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського, де працював видатний педагог, була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній [4]. Пізніше, на основі узагальнення ідей А.С. Макаренка у 50 – 60-х роках минулого століття зазначена технологія набула поширення у багатьох школах Радянського Союзу, однак через кілька років була законсервована. В останні десятиліття має місце повернення до використання технології колективного творчого виховання школярів у формі колективних творчих справ. Колективні творчі справи як різновид виховних справ, застосовуються в основному у позаурочній та позакласній виховній роботі та, за висновком І.П. Підласого, передбачають реалізацію наступних завдань: забезпечити соціальне замовлення суспільства на виховання нового покоління, для якого притаманна активна життєва позиція; розвивати пізнавально-світоглядну, емоційно-волеову, діяльнісну сторони особистості; створити умови для оволодіння вихованцями суспільно цінним досвідом [6].

Розробкою і впровадженням у практику шкільної екологічної освіти і виховання технології колективних творчих справ займалися Н.А. Пустовіт, О.М. Лазебна. Зокрема, остання розробила орієнтовну тематику та зміст колективних творчих справ екологічного характеру для учнів 5 – 9 класів з метою засвоєння ними екологічних норм і правил поведінки, формування вмінь приймати екологічно доцільні рішення та прогнозувати наслідки, що якісно змінювало рівень сформованості їх активної екологічної позиції [3]. Слід відзначити, що спеціальних досліджень щодо використання зазначеної технології у процесі

формування екологічної свідомості школярів не проводилося. Зважаючи на це, у контексті нашого дослідження ми визначили наступні завдання:

- обґрунтувати доцільність та ефективність застосування колективних творчих справ (КТС) у процесі формування екологічної свідомості старшокласників екоцентричного типу;
- визначити цілі застосування КТС екологічного характеру у навчально-виховному процесі 10 – 11 класів загальноосвітньої школи;
- виділити критерії відбору змісту і завдань колективних творчих справ;
- здійснити класифікацію КТС екологічного характеру та розробити їх тематику;
- визначити етапи організації колективної творчої справи, розробити методичні рекомендації щодо проведення кожного етапу на прикладі певної КТС екологічного характеру.

На думку І.П. Підласого, творчі справи передбачають колективне виконання педагогом та учнями сукупності творчих практичних завдань, пов'язаних за змістом та підпорядкованих одній меті [6]. Тобто, педагог за допомогою творчих завдань організовує виховні справи як колективну творчу діяльність учнів, у результаті якої досягається певна мета. Отже, колективні творчі справи – це форма, спосіб та засіб творчої взаємодії вчителя й вихованців, організації і здійснення конкретної діяльності учнів певного спрямування, результатом якої є оформлений творчий продукт.

У контексті проблеми нашого дослідження таким продуктом є сформовані вміння і навички старшокласників до ціннісного суб'єктифікованого сприйняття природи, виявлення непрагматичного характеру взаємодії з нею, що загалом відображають систему здобутих глибоких екологічних знань учнів, сформованість стійкого емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, наявність позитивних мотиваційних установок та внутрішніх самоусвідомлених потреб і переконань щодо особистісної необхідності приймати екологічно доцільні рішення для поліпшення і збереження природного середовища, передбачати можливі наслідки своїх дій у природі, не допускати негативних впливів на неї у всіх видах своєї діяльності.

Так, С.Д. Дерябо, В.О. Ясвін відзначають, що під час діяльнійшої взаємодії людини з природою створюється можливість суб'єктифікації природного явища, об'єкта чи процесу. Однак виникнення і формування суб'єктифікації залежить від певного спрямування діяльності на осі “прагматичне-непрагматичне” ставлення до природи. Превалювання певного виду діяльності по згаданій осі визначає характер ставлення людини до природи (прагматичний чи непрагматичний) [2]. Колективні творчі справи передбачають практичну творчу діяльність, пов'язану з життєвим досвідом учнів, яка здійснюється саме у соціальній сфері і тому має позитивну спрямованість (носить непрагматичний характер), що створює можливості для суб'єктифікації старшокласниками

природних об'єктів і у кінцевому результаті відображається у зміні їхньої поведінки та способу життя у природному середовищі. Отже, ми дійшли висновку, що організацію і проведення колективних творчих справ екологічного спрямування доцільно застосовувати у процесі формування екологічної свідомості старшокласників екоцентричного типу.

Досягнення такого результату можливе за умови чіткого визначення мети і критеріїв стратегічного планування колективних творчих справ. Зокрема, залучення старшокласників до організації та проведення колективних творчих справ екологічного характеру мало на меті: 1) охарактеризувати інтегруючий характер екології як науки, яка має різноманітні міждисциплінарні зв'язки з іншими предметами, покращити рівень засвоєння екологічних знань, що у своїй сукупності стимулювало пізнавальну активність старшокласників щодо вивчення стану довкілля у своїй місцевості та пошуку способів його покращення; 2) сприяти розвитку вміння знайти культурну форму висловлення свого враження від чуттєвого сприйняття природних об'єктів та вияву емпатії до них (у малюнках, віршах, музикальних творах, театральних виставах, літературних композиціях і диспутах); 3) активізувати дослідницьку, просвітницьку екологічну діяльність непрагматичного характеру взаємодії з природою та природоохоронну роботу як таку, що створювала можливості для суб'єктифікації природного явища чи об'єкта.

Поставлена мета дала змогу виділити критерії відбору змісту і завдань колективних творчих справ та основних засад по їх організації. По-перше, головний критерій у відборі змісту екологічних колективних творчих справ – це відповідність їх завдань процесу поетапної корекції основних параметрів, які характеризують екоцентричне спрямування свідомості:

- Психологічне „протиставлення → включення” у світ природи.
- „Об'єктне → суб'єктне” ставлення до природи.
- „Прагматичний → непрагматичний” характер взаємодії з довкіллям.

По-друге, завдання виховних справ екологічного характеру склалися з урахуванням вікових особливостей формування екологічної свідомості старшокласників. По-третє, організація колективних творчих справ екологічного характеру здійснювалася шляхом створення координаційного центру екологічних справ та інших підрозділів учнівського самоврядування у навчальному закладі. По-четверте, педагоги-організатори виконували коригуючі та контролюючі функції у роботі центру, надавали допомогу у плануванні його роботи та у зв'язках з громадськими природоохоронними організаціями.

У контексті формування екологічної свідомості старшокласників колективні творчі справи (КТС) ми класифікували за двома критеріями: за видом діяльності (діяльнісні КТС) і за виховною метою діяльності:

формуванням певних інтересів, потреб, мотивацій, навичок і вмінь (формувальні КТС). Діяльнісні КТС у свою чергу поділялися на:

- навчально-пізнавальні і дослідницькі (екологічна стежка, аукціон екологічних ідей, екологічна вікторина, засідання круглого столу „Екологічні проблеми: вони торкаються безпосередньо кожного”, екологічна гра „Ключ від парку” та інші);

- природоохоронні (акції „Збережемо Бармаківське урочище”, „Годівничка для синички”, „Допоможи зоопарку”, „За чисті береги річки Усті” та інші);

- просвітницько-пропагандистські (акція „Замість ялинки – зимовий букет”, інформаційна акція „Природоохоронне законодавство України”, конкурс плакатів „Я – за здоровий спосіб життя”, виставка-конкурс домашніх улюбленців, випуск стіннівок, газет для учнів і батьків на екологічну тематику, виступи екологічної агітбригади” тощо);

- мистецько-репрезентаційні (конкурси малюнків та плакатів за темами: „Велика вода малої річки”, „Сторінками Червоної книги України”, „Як заштопати озонову дірку”, фотоконкурси „Природа і я”, „Брати наші менші”, літературний вечір „Люби природу не для себе, люби для неї...”, свято „День довкілля” та інші).

Зазначені КТС також належали і до формувальних, оскільки передбачали застосування методів формування екологічної свідомості екоцентричного типу, запропонованих С.Д. Дерябо, В.О. Ясвіним [2], які психологічно налаштовують особистість на суб'єктизацію природних об'єктів і використовуються під час безпосередньої взаємодії старшокласників з природою. Формувальні КТС поділялись нами на такі види:

- з формування життєвого досвіду непрагматичної взаємодії з довкіллям (застосовуються методи екологічних асоціацій, екологічної ідентифікації);

- з формування естетичного сприйняття світу природи (застосування методів екологічних експектацій, екологічної лабіалізації, художньої репрезентації природних об'єктів);

- з формування почуття відповідальності та емпатії до природних об'єктів (використовуються методи екологічної емпатії, екологічної ідентифікації, екологічної турботи);

- з формування вмінь і навичок природоохоронної роботи (за принципом екологічної коактивності застосовуються методи екологічної турботи, ритуалізації екологічної діяльності, екологічних експектацій).

Реалізація запланованої колективної творчої справи передбачала певні етапи організаційного циклу. На початковому етапі старшокласники разом з вчителем-куратором визначали мету, напрями діяльності, завдання, формували творчі групи виконавців з чітким розподілом обов'язків та обирали лідера справи, який володів організаторськими здібностями. Роль учителя на цьому етапі полягала у

спрямовуванні справи на розвиток творчого пошуку школярів та надання допомоги у відборі найкращих їхніх пропозицій чи проектів щодо організації справи. Разом з тим, така допомога не переходила у процес безпосереднього планування справи учителем, оскільки за таких умов вона пригнічувала творчу ініціативу старшокласників і вони втрачали особисту зацікавленість у своїй роботі. Так, І.П. Підласий зазначає, що справа, спланована без участі самих учнів не сприймається ними як їх особиста справа. Тому більшість з них втрачає інтерес до роботи ще до початку реалізації справи, відповідно нівелюється її виховний ефект [6].

На другому етапі здійснювалася колективна підготовка та проведення справи. Творчі групи відповідали за підготовку своєї ланки роботи, а їх координацію та контроль здійснювали обраний лідер і вчитель. З власного досвіду ми дійшли висновку, що на цьому етапі небезпечно пускати роботу на самоплив, необхідна партнерська підтримка, інколи і корекція процесу підготовки зі сторони вчителя, оскільки учні можуть не мати досвіду такої діяльності, почувати невпевненість у своїх силах. Зокрема, головним завданням для учителя було підтримати прагнення старшокласників перебороти будь-які труднощі, виховувати турботу один про одного, класний колектив, інших людей. Ми погоджуємося з думкою Л. Горбачової, І.П. Підласого, які вважають, що під час безпосереднього виконання справи вихованцями втручатися в хід роботи, виправляти дрібні помилки не потрібно, доцільніше тактовно проаналізувати помилки після закінчення справи [1; 6]. Таким чином, учитель допомагав учневі здолати боязкість, невміння, різні труднощі, вчитися на своїх помилках та зламати бар'єр комплексів.

На останньому етапі відбувалось колективне підбивання підсумків та оцінювання результатів завершеної справи. Здійснювався обмін думками, враженнями, старшокласники з'ясовували питання: „що нам вдалося реалізувати і завдяки чому?“, „що не вдалося і які тому є причини?“, „що найбільше запам'яталось і сподобалось?“ Оцінювання результатів справи, як засвідчили результати нашого дослідження, доцільно проводити у формі круглого столу, де самі виконавці мають змогу оцінити власний вклад, відзначити свої успіхи і невдачі. Отже, можемо констатувати, що обговорення виконаної справи розвивало вміння старшокласників здійснювати адекватну самооцінку своєї діяльності та оточуючих. Застосування методу екологічної рефлексії стимулювало процес усвідомлення особистістю того, як її поведінка могла б виглядати зі сторони. Зокрема, С.Д. Дерябо, В.О. Ясвін зазначають, що актуалізація аналізу особистості своїх дій і вчинків спрямованих на світ природи з огляду їх екологічної доцільності, дає змогу створити мотивації удосконалення індивідуальних технологій непрагматичної взаємодії з природними об'єктами [2].

Можливі й інші форми проведення цього етапу: за допомогою опитування чи анкетування, випуску стіннівки, оформлення літопису,

організації лінійки. Тут головне завдання вчителя полягало у вмінні знайти позитивні сторони роботи будь-якого учасника справи, навіть, коли він і припускався помилок.

Так, нами проведено КТС у формі засідання круглого столу на тему: „Екологічні проблеми: вони торкаються безпосередньо кожного”, присвячену екологічним проблемам мікрорайону, де знаходиться навчальний заклад, та можливої участі старшокласників у їх вирішенні. Час проведення КТС – початок навчального року. Організатор КТС – центр трудових та екологічних справ учнівського самоврядування загальноосвітнього навчального закладу та відповідні центри у класах. Виконавці справи – учні 10 – 11 класів Рівненської української гімназії. Кредо КТС „Любити – значить оберігати”.

На початковому етапі члени центру трудових і екологічних справ у кожному класі разом з класним керівником здійснювали планування справи: визначали мету, завдання, обирали лідера цієї справи та створювали творчі групи, відповідальні за виконання певної ділянки роботи (п'ять груп по 5 – 6 учнів). Створення груп здійснювалось добровільно, з урахуванням творчого потенціалу, інтересів та психологічних особливостей кожного учасника. Тому вчитель тактовно надавав консультативну допомогу у цьому процесі. Кінцева мета справи: подати пропозиції у гімназійний центр трудових та екологічних справ щодо планування і реалізації нагальних природоохоронних екологічних справ на навчальний рік. Напрями діяльності: аналіз екологічної ситуації у своєму мікрорайоні, постановка місцевих екологічних проблем, визначення шляхів подолання цих проблем. Основні завдання, які розподілялися між творчими групами у процесі проведення нами експериментальної роботи були такими:

1) підготовка науково-пізнавальної інформації про стан довкілля у рідному місті, зокрема у своєму мікрорайоні (наявність підприємств-забруднювачів середовища, сміттєзвалищ, великих транспортних магістралей очисних споруд, зелених насаджень; стан атмосферного повітря, вод і ґрунтів; скупчення ретрансляторів мобільного та радіозв'язку та інше);

2) проведення опитування серед батьків, сусідів, інших мешканців щодо стану навколишнього середовища у їхньому мікрорайоні та внесення пропозицій стосовно його покращення;

3) налагодження зв'язків з місцевими громадськими екологічними організаціями та іншими державними природоохоронними установами для ознайомлення з їх діяльністю і внесення пропозицій до співпраці;

4) здійснення попереднього аналізу зібраної інформації та окреслення кола нагальних екологічних проблем своєї місцевості, що виноситимуться на обговорення круглого столу та визначення можливих способів їх розв'язання;

5) оформлення кабінету, де проводитиметься засідання, підготовка запрошень представникам батьківського комітету, піклувальної ради школи, наукових кіл, громадськості.

На наступному етапі здійснювалось виконання поставлених завдань і проведення самої справи. Координацію роботи творчих груп виконував лідер справи. Учитель здійснював контроль за ходом підготовки справи, надавав підтримку старшокласникам у розробці опитувальника, налагодженні співпраці з громадськими екологічними організаціями та у вирішенні інших організаційних питань, а також допомагав лідеру написати сценарний план засідання круглого столу, навчав правильно ставити запитання, обирати найбільш доцільні рішення, узагальнювати й формулювати результати обговорення. У процесі безпосереднього проведення справи учитель повністю віддав ініціативу старшокласникам, лише незначно коригуючи за потреби сам хід засідання. План проведення круглого столу за нашим висновком має бути орієнтовно таким:

1. Вступне слово лідера справи.
2. Виступ першої творчої групи „Стан довкілля у нашому мікрорайоні”.
3. Оприлюднення узагальнених результатів опитування місцевих мешканців (друга творча група).
4. Доповідь аналітичної творчої групи щодо нагальних екологічних проблем своєї місцевості та можливих шляхів їх вирішення.
5. Виступи запрошених гостей.
6. Обговорення виступів учасниками круглого столу та підготовка спільного комюніке щодо оцінки стану навколишнього середовища, визначення кола екологічних проблем своєї місцевості та можливих способів їх вирішення спільними зусиллями учнівського та батьківського колективу, громадських організацій.
7. Узагальнення роботи круглого столу: визначення переліку нагальних екологічних справ природоохоронного характеру з пропозиціями внести їх до плану роботи центру трудових та екологічних справ на поточний навчальний рік.

Так учасниками круглого столу було встановлено, що стан довкілля у цій частині міста Рівне є задовільним, оскільки гімназія знаходиться між двома зеленими масивами міста: гідропарком і парком біля Лебединого озера, тут немає великих транспортних розв'язок, промислових підприємств. Однак, місцеві жителі нарікають на значну забрудненість місцевості побутовим сміттям, особливо після вихідних днів. Це пояснюється низькою екологічною культурою відпочиваючих, близькістю міського промислового ринку, приватні підприємці якого часто нехтують вивезенням сміття у відповідне місце, а залишають його неподалік ринку. Особливо ця проблема стосується району гідропарку, який нерегулярно прибирається комунальними службами. Разом з тим, опитування громадян показало, що самі мешканці не дотримуються цих

правил. Зокрема, жителі приватного сектору часто побутове сміття викидають у річку, яка тече через гідропарк, миють машини просто на вулиці або біля річки, не всі погоджуються з необхідністю сортувати сміття, не розуміючи для чого це потрібно. Було також виявлено і позитивні моменти: переважна більшість мешканців мікрорайону погоджуються з нагальною потребою змінити таку ситуацію і не відмовляються безпосередньо брати участь у цьому процесі. Отже, на засіданні круглого столу вирішено внести пропозиції до планування роботи центру трудових та екологічних справ такі КТС природоохоронного характеру: 1) спільно із екологічними громадськими організаціями провести операцію очищення від побутового бруду території гідропарку, прилеглої до житлового масиву, де знаходиться гімназія; 2) для учнів, батьків, жителів мікрорайону організувати просвітницьку акцію під гаслом „Чисто не там, де прибирають, чисто там, де не сміять”; 3) взимку на території парку біля Лебединого озера провести КТС „Годівничка для синички”; 4) спільно із екологічною школою Рівненського палацу дітей та молоді взяти участь у акції „За чисті береги річки Усті”.

Останній етап у цьому випадку ми проводили у формі анкетування, метою якого було визначити, як в загальному оцінюють справу і зокрема свій вклад учасники справи, чи повністю був розкритий їх творчий потенціал. Це давало змогу педагогу правильно оцінити можливості кожного вихованця і найоптимальніше їх застосувати у майбутніх КТС. Таким чином учнівський колектив 10 – 11 класів, провівши подібні круглі столи, подав свої пропозиції до планування КТС екологічного характеру, серед яких центр трудових та екологічних справ визначив найбільш перспективні до виконання.

Отже, за результатами проведеного дослідження нами встановлено, що залучення старшокласників до планування КТС було обов'язковою умовою, оскільки це давало змогу ефективно формувати їх екологічну свідомість, будучи запорукою особистої зацікавленості у виконанні дорученої справи. Останнє передбачало у процесі експерименту виявлення інтересів і потреб до участі у природоохоронній роботі, у процесі якої старшокласники самостійно й добровільно здійснювали заплановане. У працях, П.І. Підкасистого [5], В.В. Червонецького [7] самостійна навчально-пізнавальна і дослідницька діяльність учнів екологічного спрямування, їхня природоохоронна робота розглядається як дидактичний засіб, „що має надзвичайно важливе значення у формуванні екологічної свідомості і ставлення школярів до навколишнього середовища” [7, 36]. Оскільки колективна творча справа – це технологія створення успіху, старшокласники, які вже „скуштували” цього успіху, легко брались за виконання складнішої справи і добре її виконували. Психологічна сила успішної діяльності змінювала внутрішній світ старшокласника, його світоглядні цінності та свідомість. За результатами проведеного експерименту ми зробили

висновок, що саме цей чинник дав змогу досягти розвитку усіх компонентів екологічної свідомості старшокласників під час реалізації різноманітних КТС екологічного характеру. У свою чергу відповідність змісту запланованих КТС поетапній корекції основних параметрів екологічної свідомості забезпечило формування свідомості старшокласників саме екоцентричного типу.

Отже, правомірним буде висновок, що КТС екологічного спрямування за умов їх колективного планування та застосування у процесі їх реалізації методів корекції суб'єктивного ставлення до природи було ефективним засобом формування екоцентричної екологічної свідомості старшокласників. Оскільки планування й проведення КТС здійснюють підрозділи учнівського самоврядування у навчальному закладі, то з метою залучення усіх школярів до посиленої участі в цих справах необхідно удосконалити його структуру, щоб поєднати функції педагогічного керівництва виховною роботою у школі та функції органів учнівського самоврядування. Таким чином посилюватиметься комплексний виховний вплив на розвиток екологічної свідомості та світогляду учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що і стане предметом наших подальших досліджень з цієї проблеми.

Література

1. Горбачева Л. Коллективная творческая деятельность в школе / Л. Горбачева // Воспитание школьников. – М. : «Школьная пресса», 2002. — №10. — С. 10 – 14.
2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 477 с.
3. Лазебна О. М. Формування активної екологічної позиції підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Лазебна Ольга Миколаївна; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
4. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 334 с.
5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов: в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.2: Процесс воспитания. – 256 с.
7. Червонецкий В. В. Экологическое образование в школах развитых стран мира / В. В. Червонецкий. – М. : Центр «Экология и образование», 1992. – 94 с.

Сяська І. О. З досвіду застосування колективних творчих справ у процесі формування екологічної свідомості старшокласників

Обґрунтовано доцільність застосування колективних творчих справ (КТС) у процесі формування екологічної свідомості старшокласників. Визначено мету та критерії планування КТС, відповідно до яких здійснено класифікацію колективних творчих справ

екологічного характеру. Наведено зразок організації КТС учнями 10 – 11 класів та проаналізовано етапи її реалізації.

Ключові слова: екологічна свідомість, колективні творчі справи, суб'єктизація природних об'єктів, екоцентричний тип свідомості.

Сяська И. А. Из опыта применения коллективных творческих дел в процессе формирования экологического сознания старшекласников

Обоснована целесообразность применения коллективных творческих дел (КТД) в процессе формирования экологического сознания старшекласников. Определена цель и критерии планирования КТД, соответственно которым осуществлена классификация коллективных творческих дел экологического характера. Приведен образец организации КТД учениками 10 – 11 классов и проанализированы этапы его реализации.

Ключевые слова: экологическое сознание, коллективные творческие дела, субъективизация природных объектов, эгоцентрический тип сознания.

Syaska I. O. From experience of application of collective creative businesses in the process of forming of ecological consciousness of senior pupils.

The expedience of application of collective creative businesses (CCB) in the process of forming of ecological consciousness of senior pupils is grounded. The purpose and criteria of planning of CCB is determined. Classification of collective creative businesses of ecological character is carried out. The sample of organization of CCB by the senior pupils is resulted and his implementation phases are analysed.

Key words: ecological consciousness, collective creative businesses, subjectization of natural objects, ecocentrecal a type of consciousness.

УДК [908:37]:373,5(477)«192»

Трегубенко О. М.

**МІСЦЕ І РОЛЬ ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА
В ІДЕОЛОГІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ
В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Зміни, що відбуваються в державі, сприяють утвердженню національної системи навчання і виховання як провідного чинника національно-культурного відродження. Наукове вирішення сучасних завдань розбудови національної освіти неможливе без ретроспективного аналізу, узагальнення і врахування її історичного досвіду, в якому

зкладено великий потенціал щодо осмислення прорахунків вітчизняної школи і виявлення перспектив її подальшого розвитку.

Історичний досвід вітчизняної шкільної освіти увібрав у себе сукупність ідей, концепцій, теорій, міркувань, що є відображенням загального руху педагогічної науки і практики в часі. Важливою складовою історико-педагогічного досвіду вітчизняної школи є педагогічні здобутки в галузі шкільного природничого краєзнавства, розвиток якого завжди був обумовлений історичним розвитком освіти і педагогічної науки в Україні в цілому. Педагогічна спадщина природничого краєзнавства містить у собі різноманітні підходи до вибору шляхів пізнання природи рідного краю, створення образу своєї місцевості, осмислення загальнолюдських ідеалів відданості і любові до своєї малої Батьківщини, формування національної самосвідомості.

Розвиток природничого краєзнавства як складової системи вітчизняної шкільної освіти залежав від рівня соціально-економічного розвитку суспільства, змін провідних освітніх парадигм, при чому показником впливу цих чинників були не тільки зміни змісту, форм організації і ступеня ефективності природничого краєзнавства, а й зміна уявлень про нього. Серед етапів розвитку природничого краєзнавства особливим різноманіттям різнополярних поглядів на місце і роль краєзнавства в навчально-виховному процесі школи відрізняються 20-ті роки ХХ століття.

Окремим аспектам розвитку вітчизняного краєзнавчого руху в 20-ті роки ХХ століття присвячені роботи Л. Бабенко, Ю. Данилюка, Я Жупанського, М. Костриці, В. Обозного, В. Савчука, Т. Самоплавської, А. Теодоровича, П. Тронько, О. Удода. Проблема аналізу розвитку шкільного краєзнавства в системі вітчизняної освіти в означений період в педагогічній літературі розглядається лише частково в дослідженнях В. Бенедюк, О. Корнеєва, Л. Мельничук, І. Шоробури.

Мета цієї статті – розглянути питання про місце і роль природничого краєзнавства в ідеології та практиці вітчизняної школи в 20-ті роки ХХ століття, проаналізувати основні підходи педагогів і суспільних діячів до визначення завдань шкільного краєзнавства в означений період.

20-ті роки ХХ століття, як етап розвитку української освіти, характеризується піднесенням ідеї національного відродження і бурхливим розвитком культурно-освітнього простору. Саме з початку 20-тих років, після доби громадянської війни, руйнації дореволюційної освітньої системи, інерції освітніх процесів починається планомірне культурно-освітнє будівництво.

Формування нових органів влади, апарату народної освіти сприяло активізації роботи в освітянській галузі. Створеним при Раднаркомі України в лютому 1920 року Народним комісаріатом освіти (Наркомосом) та його місцевими органами за досить короткий термін часу було ліквідовано всі старі організаційні форми та освітні установи

системи освіти (гімназії, семінарії, університети) та декларовано ідеї єдиної трудової школи і професіоналізації навчання.

Українізація, як прояв національної політики комуністичної партії: «Ми, марксисты, бачимо на Україні історичну необхідність розвитку української національної культури, національної формою, радянською за змістом» [12, с. 6], практично проявлялася в переведенні освітніх закладів на українську мову; викладання в них українознавчих предметів (історія України, краєзнавство, українська мова та література, географія України); рості чисельності україномовних газет і журналів, активізації книговидавничої справи українською мовою, толерантному ставленні до національних меншин в Україні, розгортанні краєзнавчої роботи тощо.

Право на створення національного культурно-освітнього простору обстоювалося діячами освіти на різних пленумах, нарадах, конференціях, у публікаціях періодичних видань. В. Затонський у зверненні до радянських вчителів відзначав: «...на Україні з'явилася можливість провести до життя принцип національного самоозначення; на Україні, вперше після Лютого 17 року, з'явилася можливість будувати рідну, щиро-демократичну українську культуру і державу» [6, с. 7].

Початок 20-х років характеризується суперечливими подіями і тенденціями суспільно-політичного життя. З одного боку, складні умови – разруха, неврожай та голод, епідемії, брак коштів у державі – приводили до масового стихійного закриття шкіл і культурно-освітніх установ. З іншого боку, незвичайно високий рівень національної самосвідомості, всеохоплююче бажання народу побудувати нове життя, незмінним символом якого ставала єдина трудова школа, всебічно сприяли розвитку українського освітньо-культурного простору.

Органами народної освіти робилися активні дії з ліквідації неписьменності широких народних мас, пошуку ефективних форм і способів масової підготовки кваліфікованих кадрів для промислового і сільського господарства. Санкціонована Другою Всеукраїнською нарадою (серпень 1920 року) система української освіти, в основі якої лежала професіоналізація навчання, передбачала максимальну реалізацію ідей ув'язки теорії з практикою, навчання з місцевим матеріалом.

Певний напрямок практичного здійснення завдань трудової школи і розвитку шкільного краєзнавства визначила ідея комплексного навчання, яка повністю протиставлялася предметному: «Сутність комплексного навчання полягає в тому, що елементи знання з різних паростів і, так званих, колишніх навчальних предметів притягається, оскільки вони потрібні, щоб розв'язати якесь завдання або зрозуміти якесь явище» [10, с. 70].

Комплексні програми семирічної школи містили три колонки – «Природа», «Праця», «Суспільство», в яких групувалися знання з різних навчальних дисциплін, необхідні для розробки запропонованих комплексних тем. В основу роботи над комплексами входило включення

школярів у різні види практично-предметної діяльності (спостереження, лабораторні досліди, робота на агроділянках), використання яких сприяло реалізації краєзнавчого принципу навчання, забезпеченню максимального зв'язку навчально-виховного процесу з життям учнів.

У ідеології і практиці початкової школи природниче краєзнавство, яке розумілося не як навчальний предмет, а як метод освітньої і виховної роботи, сприяло вирішенню наступних завдань:

– забезпечення реалізації принципу зв'язку теорії з практикою, школи з життям: «Трудова школа вимагає від учителя обґрунтування шкільної роботи на краєзнавстві, а матеріал потрібно відшукувати не в книжці, а в житті, і вчитель, коли хоче, щоб його школа була дійсно школою життя, мусить сам з дітьми робити спостереження» [5, с. 49];

– формування і накопичення особистого досвіду, бази уявлень про об'єкти і явища навколишньої дійсності, що є необхідним фундаментом для формування абстрактних знань: «Сприймати й розуміти систему знання діти можуть лише тоді, коли у них набереться багато досвіду, коли у них народиться абстрактно-теоретичний потяг цей досвід логічно обробити» [9, с. 38];

– формування світогляду учнів, їхнього світосприйняття і світорозуміння: «беручи матеріал з найближчого до дітей зовнішнього світу, щоб покласти в основу розвитку їхнього світогляду поняття, які збудовано на конкретних образах, не можна ігнорувати інтересу дітей до далекого та незвичайного» [10 с. 69];

– максимальне використання в процесі навчання дослідницького методу: «Роль шкільного краєзнавства в справі освіти, головним чином, полягає в організації перевідкриття учнями простих елементів наукових знань» [14, с. 14];

– реалізація завдань педагогічного процесу: «Краєзнавство є така комплексна система вивчення природи в загальному сенсі, так і людського суспільства, його розвитку, його економіки, його історії, яка є найкращою педагогічною формою виховання і розвитку дитини» [8, с. 11];

– розвиток якостей особистості дитини: «Нова школа, збудована на трудовому принципі, в основу виховання покладає природознавство, бо воно дає конкретний матеріал, на якому легше всього виховувати зовнішні почуття, рухи і мову, розвивати здатність до спостережень» [2, с. 28];

– формування навичок пізнавальної діяльності, вміння самостійно добувати і поповнювати свої знання: «Навчити дітей, як знаходити шлях, як здобувати знання тоді, коли вони потрібні, – ось правдива мета освітньої роботи в школі» [9, с. 37];

– вирішення проблеми забезпечення навчального процесу наочним матеріалом;

– формування в учнів національної свідомості і патріотизму;

– формування широкого круговиду щодо різноманітних проблем суспільного і політичного життя країни: «Завдання школи полягає в тому, аби поступово перетворити учня на громадянина, який міг би на основі глибокого узагальненого розуміння свого краю підійти свідомо і до питань державного значення» [3, с. 132];

– підготовка учнів до кваліфікованої професійної діяльності: «...В питанні про виховання виробника, в підготовці вищих кваліфікованих господарських сил, краєзнавство також повинне зіграти найбільшу роль» [8, с. 10];

– дослідження природних ресурсів та умов свого регіону з метою підвищення продуктивності господарства країни: «...нам необхідно вивчити насамперед природу місцевого краю, що утворює, в головному, характер місцевого виробництва. Життя висунуло потребу в такому природничо-економічному краєзнавстві, як факторові економічного розвитку країни [5; с. 47];

– надання допомоги у вирішенні освітньо-культурних, економічних, соціальних проблем краю: «Шкільне краєзнавство має бути пов'язане з життєвими запитами і потребами місцевого краю. Основною і кінцевою метою його має бути піднімання народного господарства і поліпшення суспільно-культурних умов життя місцевого населення» [3, с. 133];

– організація і пропаганда краєзнавчої діяльності: «Краєзнавство в школі повинне породити рух краєзнавця в своєму невеликому районі» [11, с. 408].

Питання про роль краєзнавства в шкільній освіті було досить дискусійним. У розумінні значення і місця краєзнавства в практиці вітчизняної школи чітко виділялися три позиції.

Зіставлення комплексного навчання предметному, визначення його як: «Організація виучування життя шляхом безпосередньої участі в ньому, це й є комплексне навчання» [9, с. 37], сприяли виникненню переконань про необхідність «повного злиття школи з життям і фактичного знищення її як особливого організму» [7]. Виникає думка про величезне значення шкіл-заводів, шкіл-фабрик, шкіл-радгоспів, шкіл-майстерень. Прибічниками цієї позиції краєзнавство розглядалося як єдино можливий спосіб вивчення життя регіону з метою формування знань необхідних для здобуття професії.

Другу позицію в розумінні значення шкільного краєзнавства в практиці вітчизняної школи представляли прибічники виробничого ухилу в шкільному краєзнавстві. В цій групі чітко виділялися два погляди на місце виробничого краєзнавства в школі. Перша група метою краєзнавчої діяльності учнів бачила вивчення продуктивних сил країни, яке безпосередньо було б пов'язано з життєвими запитами і потребами місцевого краю: «нова школа з орієнтацією на трудову дійсність, на вивчення економіки оточення, на дослідження і покращення сільського господарства та продукції, – ота саме школа потрібна і доцільна» [1,

с. 47]. Кінцевою метою виробничого краєзнавства, з цієї точки зору, повинні були стати піднімання народного господарства і поліпшення суспільно-культурних умов життя місцевого населення. Правда, ці завдання і гасла ніяк не були пов'язані з реальною діяльністю школи, її матеріальними можливостями, особливостями організації навчального процесу і не були підкріплені конкретними методичними рекомендаціями з організації краєзнавчої діяльності школярів такого напрямку.

Друга група прибічників виробничого краєзнавства в школі розглядала його, як можливість самоосвіти для народних мас, спосіб здобуття необхідних природничих і економічних знань для участі в місцевому виробництві і, як наслідок, економічному розвитку країни. Підкреслюючи, що робота школи повинна повністю базуватися на виробничому матеріалі певної місцевості, педагоги відзначали, що: «Краєзнавчий принцип у роботі школи дає змогу легко перейти від питань місцевого життя до питань державного і світового значення» [14, с. 14].

Третя позиція в розумінні значення і місця краєзнавства в практиці вітчизняної школи була представлена прибічниками академічного напрямку шкільного краєзнавства, які бачили його як всебічне вивчення рідного краю, не пов'язане ні з потребами держави, ні з вимогами місцевого виробництва. З цієї точки зору, краєзнавство виступало і як метод навчальної роботи, і як комплексна галузь знань, і як можливість реалізації дослідницького методу навчання: «В трудовій системі виховання краєзнавство повинне відігравати велику роль: і з боку свого змісту, і з боку методу, бо краєзнавству в школі неможна навчитися з підручників, його треба шукати шляхом живих вражень, творити шляхом систематизації цих вражень та дослідів, шляхом зв'язку окремих гуртків, студій, музеїв, цементуючи цей зв'язок не вапняком догматини, а живим, гарячим почуттям до життя, до людей, до трудового народу» [4, с. 56]. Прибічниками цієї позиції активно обговорювалися методи безпосереднього пізнання об'єктів та явищ природи своєї місцевості, можливості організації самостійного збору учнями матеріалів для наукових організацій. При цьому наголошувалося, що краєзнавча робота школи не повинна цілком прагнути досягнення наукової мети, а повинна надавати можливість включення школярів у процес дослідження компонентів природи регіону: «Момент відкриття, виділення з явища основної ідеї можна провадити лише шляхом поступового вивчення, аналізу явища, шляхом дослідження. Цей метод надзвичайно близький по своїй природі до дитини» [13, с. 36].

Підводячи підсумки, слід зазначити, що наявність різнополярних поглядів на місце і роль краєзнавства в навчально-виховному процесі школи можна пояснити декількома причинами. По-перше, впровадження комплексної системи навчання, яке значно активізувало шкільну краєзнавчу діяльність, передбачало урахування бажань, рівня підготовки

і здібностей учнів при виборі теми комплексу. Вибір центральної ідеї – теми комплексу – та її розробка передбачали ознайомлення учнів з певним колом життєвих явищ, дослідження природи, трудової діяльності, населення рідного краю, переживання потреби в певних знаннях про досліджуваний об'єкт чи явище і, як наслідок, розуміння їхнього значення, обґрунтування власної позиції з різних питань, прийняття певного рішення. Але необхідність використання індивідуального підходу, як важливої складової комплексного навчання, з одного боку, і відсутність єдиного навчального плану, стабільних навчальних програм і підручників, жорсткий ідеологічний контроль держави, з іншого боку, приводили до виникнення гострих суперечностей між необхідністю формування інтегрованого світосприйняття дитини на основі пізнання рідного краю і виконанням завдань класового виховання і соціалістичного будівництва. Ці протиріччя приводили до різних, деколи взаємовиключних, тлумачень місця і ролі краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти: від розуміння краєзнавства як єдино можливого способу пізнання життєвих реалій («школи життя») з відмовою від процесу навчання взагалі, до відстоювання краєзнавства як комплексної галузі знань і основного метода навчально-виховної роботи в школі.

По-друге, в умовах відбудови господарства країни особливого значення набувала проблема вивчення і використання природних ресурсів різних регіонів держави. Важливе місце в вирішенні цієї задачі належало природничому краєзнавству, при чому основна ставка робилася на вчителів і учнів шкіл, яким давалися не тільки завдання з дослідження природних компонентів своєї місцевості, а й завдання пропаганди і популяризації краєзнавчої діяльності серед народних мас, проведення заходів з метою об'єднання краєзнавчих сил регіону. При цьому, в розумінні шкільного краєзнавства мимоволі стиралася межа між природничим краєзнавством – основою формування комплексної системи знань, світогляду і світосприймання учнів, важливої складової навчально-виховного процесу; і природничим краєзнавством – формою самоорганізації населення з метою вивчення продуктивних сил України, отримання знань для участі в місцевому виробництві. Нові соціально-економічні і політичні умови будівництва країни, ідеологічний тиск з боку держави обумовлювали переважання виробничого ухилу шкільного краєзнавства, як шляху виховання «трудоваї «романтики» революції» [4, с. 52], що поступово приводило до стандартизації підходів до розуміння його місця і ролі в навчально-виховному процесі вітчизняної школи.

Перспективним напрямком нашого дослідження буде докладний аналіз закономірностей і механізмів розвитку природничого краєзнавства в системі шкільної освіти з 1931 – до 1958 року ХХ століття – етапі розвитку природничого краєзнавства в умовах централізації та уніфікації загальної освіти в Україні.

Література

1. Биковець М. Ближче до життя! / Михайло Биковець // Радянська освіта. – 1923. – Ч. II. – С. 45 – 47. **2. Биковець М.** Екскурсії та музеї в трудовій школі / Михайло Биковець // Радянська освіта. – 1923. – Ч. I. – С. 28 – 38. **3. Владимирский Н.** Критика и библиография / Николай Владимирский // Краеведение. – 1927. – № 1. – С. 132 – 134. **4. Галюн І.** Краєзнавство і школа / І. Галюн // Радянська освіта. – 1925. – Ч. 5. – С. 51 – 58. **5. Гарбуз Т.** Краєзнавство і трудова школа / Т. Гарбуз // Радянська освіта. – 1925. – Ч. III. – С. 46 – 50. **6. Затонський В.** До радянського вчителя / В. Затонський // Радянська освіта. – 1923. – Ч. I. – С. 6 – 14. **7. Краеведение** и школа. Дискуссионный сборник. (Государственный Тимирязевский научно-исследовательский институт). – Вологда : Северный Печатник, 1926. – 51 с. **8. Петров Ф. Н.** Краеведение и социалистическое строительство. (Доклад на III Краеведной Конференции) / Ф. Н. Петров // Известия Центрального бюро краеведения. – 1928. – № 1. – С. 5 – 8. **9. Різник Я.** Комплексне навчання. (З досвіду дитячого дому) / Я. Різник // Радянська освіта. – 1923. – Ч. II. – С. 34 – 44. **10. Різник Я.** Як студювати нові програми. (За тезами, яких затвердив Київський кабінет нормальної педагогіки) / Я. Різник // Радянська освіта. – 1924. – Ч. 11 – 12. – С. 65 – 71. **11. Соловьев К. А.** Краеведный музей и школа / К. А. Соловьев // Краеведение. – 1929. – № 7. – С. 396 – 408. **12. Солодуб П.** Наслідки вчительського з'їзду / П. Солодуб // Радянська освіта. – 1925. – Ч. II. – С. 5 – 7. **13. Таран В.** Ланки в комплексній системі / В. Таран // Радянська освіта. – 1925. – Ч. 6 – 7. – С. 36 – 43. **14. Чергова** робота в краєзнавстві // Радянська освіта. – 1928. – № 6 – 10. – С. 14 – 16.

Трегубенко О. М. Місце і роль природничого краєзнавства в ідеології та практиці вітчизняної школи в 20-ті роки ХХ століття

У статті розглядається питання про місце і роль природничого краєзнавства в ідеології та практиці вітчизняної школи в 20-ті роки ХХ століття. Аналізуються підходи педагогів і суспільних діячів до визначення завдань шкільного краєзнавства.

Ключові слова: природниче краєзнавство, комплексне навчання, національна політика.

Трегубенко Е. Н. Место и роль природного краеведения в идеологии и практике отечественной школы в 20-е годы ХХ века

В статье рассматривается вопрос о месте и роли природного краеведения в идеологии и практике отечественной школы в 20-е годы ХХ столетия. Анализируются подходы педагогов и общественных деятелей к определению задач школьного краеведения.

Ключевые слова: природное краеведение, комплексное обучение, национальная политика.

Tregubenko E. N. A place and a role of natural study of local lore in ideology and practice of domestic school in 20th years of the XX-th century

In article the question on a place and a role of natural study of local lore in ideology and practice of domestic school in 20th years of the XX-th century is considered. Analyzed approaches of teachers and public figures of definition of problems of school study of local lore.

Key words: natural study of local lore, complex training, the national policy.

УДК 371.132

Химченко О. М.

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРНОГО
САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від молодого покоління бути конкурентноспроможними особистостями з досить розвинутим умінням випереджувального та адекватного відображення дійсності, здатними вчасно, самостійно й творчо розв'язувати проблеми, володіти прийомами самостійного опанування різноплановими знаннями. Кожен студент має усвідомити, що лише він несе відповідальність за рівень своєї компетентності. Отже, перед освітою гостро постає питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів, формування в них нових якостей, зокрема здатності працювати не тільки над підвищенням професіонального рівня, а й над питанням культурного саморозвитку.

Навчити молодь самовизначатися, самостійно організовувати як процес отримання знань, так і роботу над підвищенням культурного рівня – це неповний перелік сучасних завдань педагогіки. Соціокультурна ситуація у світі вимагає від майбутніх учителів вміння орієнтуватися в полікультурному середовищі, мати обґрунтовану власну думку.

Зміни в політиці, соціально-економічні перетворення зумовлюють певні зрушення у свідомості сучасної людини. Наявність вибору щодо організації власного життя вимагає психологічної готовності самостійно визначати життєві плани, шляхи їх реалізації, працювати над собою, тобто бути готовим до саморозвитку. Слід відзначити, що останнім часом у педагогічній науковій літературі, психолого-педагогічній періодичній пресі, в підручниках (автори – Н. Мойсеюк; Л. Столяренко та С. Самигін; Н. Басова; Н. Бордовська, А. Реан; Н. Волкова та ін.) часто зустрічається термін „саморозвиток”, однак без визначення поняття та розкриття його змісту.

Особистісний саморозвиток та пов'язаний з ним культурний саморозвиток майбутнього викладача є важливою умовою гуманізації педагогічного процесу. Щоб розглянути взаємозв'язок культурного саморозвитку та гуманізації освіти, усвідомити його сутність, необхідно розглянути психологічні основи саморозвитку особистості.

Еволюція підходів до проблеми розвитку культурного потенціалу особистості може бути проаналізована на підставі звернення до філософської (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Є. Бондаревська, Ю. Борєв, Ю. Жданов, Е. Ільєнков, М. Каган, Е. Маркарян, В. Семенов, Е. Соколов, А. Швейцер) та психолого-педагогічної (Л. Божович, Л. Виготський, В. Кохановський, О. Леонтєв, І. Лернер, А. Люблінська, С. Рубінштейн, М. Скаткін та ін.) літератури.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (І. Бєх, Б. Вульфєв, К. Вазіна, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Мерєнков, Г. Сєлевко, М. Цєнко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) дослідників.

У дослідженнях Н. Бітянової, С. Максимєнка, Б. Мастерова, Г. Цукєрман представлено психологічні аспекти саморозвитку особистості.

Разом з тим залишається не достатньо розробленою проблема психологічних аспектів культурного саморозвитку майбутнього вчителя, виявлення та аналізу педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації даного процесу.

Мета статті – визначення ролі психологічних аспектів в процесі культурного саморозвитку майбутніх учителів.

Гуманізація освіти передбачає не отримання наперед заданих особистісних якостей, знань, умінь та навичок, а розвиток молодої людини, створення умов для саморозвитку та самовизначення. Отже, психологічні аспекти саморозвитку, в тому числі й культурного, потребують вивчення з метою визначення їх механізмів функціонування.

Саморозвиток як психологічний процес слід розглядати в рамках більш широкого поняття – розвиток. Досить тривалий час розвиток вважався процесом звичайного росту. Тільки з часом кількісна та якісна зміна психічних властивостей стала враховуватися при визначенні цього терміна. В сучасній науці існують різні теорії щодо психологічного розвитку.

У вітчизняній психології найбільш поширена точка зору, що головне значення в розвитку особистості відіграє навчання та виховання, не достатньо враховуючи його особистісні, внутрішні закономірності, хоча саме вони є головними силами саморозвитку. Актуальною є проблема визначення рушійних сил розвитку. Вітчизняна наука визнає, що „рушійними силами розвитку є протиріччя між потребами та можливостями їх задоволення, між старими та новими формами поведінки...” [2, с. 61]. Розглядаючи проблему розвитку, можна зробити

висновок, що саморозвиток – це внутрішній процес, який тільки частково перегукується з розвитком.

Більш поширене визначення дають В. Слободчиков та Є. Ісаєв: „саморозвиток – це фундаментальна здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет постійного практичного вдосконалення” [4, с. 25]. Ця точка зору нам повністю імпонує і надалі ми вживатимемо даний термін саме в цьому значенні.

Г. Цукерман наголошує, що „проблема саморозвитку буквально увірвалася в сучасну свідомість, як джин..., і стала створювати палаци для нових володарів дум (ідей, що визначають важливість індивідуального над загальним) і руйнувати палаци старих володарів (ідей, що виокремлюють індивідуальну свідомість з суспільного...)” [6, с. 127]. Таким чином, маємо розглянути передумови, що спонукають до саморозвитку особистості. Сучасність вимагає звернення до особистості, як до найбільшої цінності в суспільстві.

Питання формування людиною самої себе, вибір нею життєвих цінностей, організація власної активності завжди були актуальними наукових досліджень. Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв висунули ідею суб'єктності: якщо людина виявляє активність, то вона є її ініціатором, відповідно їй належить право визначатися в своїх життєвих шляхах, планах, тобто вона володіє свободою вибору. Цю точку зору висловив і Л. Виготський, підкреслюючи, що людину не можна виховувати, вона виховує себе сама.

Психологи-гуманісти (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) наголошують, що кожна особистість здатна власноруч будувати своє життя, працювати над своїм духовним розвитком. Гуманістична психологія вищою цінністю вважає *Людину*, високо цінить її можливості щодо „будування” самої себе і надає повну свободу у виборі життєвих шляхів, вважаючи, що втручання в ці процеси не завжди є позитивним. Таким чином, особистість несе повну відповідальність за створення свого життя, за вміння виходити зі складних життєвих ситуацій, за визначення смислу власного життя. Навчити цьому просто неможливо, а створити умови для саморозвитку, надати підтримку та допомогу є одним із завдань вищої школи щодо формування компетентності майбутніх вчителів. Врахування психологічних особливостей саморозвитку особистості є підґрунтям для створення умов культурного саморозвитку студентів.

Необхідність осмислення процесів взаємозв'язку освіти та культури, посилення культуроємкості навчання і виховання вирізняє сучасний соціокультурний простір. В умовах сучасного соціуму, де змінюються морально-ціннісні орієнтири, для молодого покоління важливо усвідомити необхідність та значущість оволодіння культурним простором та його змістом. Ми поділяємо думку О. Шпенглера про те, що „людська культура, як підсумок устанавленого і чуттєвого вираження

душі, як тіло її, смертне, мінливе, підвладне законові, числу і причинності; культура як історичний феномен, як образ у світовій картині історії, як подоба і сукупність символів: є єдиною мовою, за допомогою якої душа може виразити, чим і як вона страждає” [7, с. 271].

Сенс існування культури полягає в розвитку людини як суспільної істоти, вдосконаленні її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування, пізнання. Саме ці завдання виконує освіта як складовий і дуже важливий чинник культури, як сфера становлення, розвитку, соціалізації людини. Для того, щоб суспільство могло розвиватися у потрібному напрямку, насамперед треба виробити суспільний ідеал освіченості людини в демократичній державі сьогодення, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення людини. Відповідно особливого значення набувають вимоги до сучасного вчителя, до професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога.

Кризовий стан освіти на сучасному етапі її розвитку та протиріччя, зумовлені природною сутністю людини, її дуалізмом, викликають нагальну потребу в активізації роботи саме з питань самовдосконалення, самопізнання людини. З одного боку людина – частка природи – макрокосму, який розвивається за своїми синергетичними законами, з іншого боку людина – частка культури. Людина творить культуру, культура творить людину. Отже сьогодні актуальною в культурному становленні людини є дилема „Я” – *в культурі, культура в мені*”. Е. Фромм у своїх працях відзначав, що потреба в „трансценденції”, тобто у „виході за межі” заданого буття може задовольнятися здоровим шляхом – за допомогою творчості і нездоровим – за допомогою агресії, руйнівних дій, вандалізму, насилля [5]. Сучасні загальнолюдські культурні надбання та глобальні світові кризи наочно підтверджують таку думку.

Аналізуючи проблеми гуманізму, Ж. Сартр акцентував увагу на відповідальності людини за своє існування та за свій вибір, підкреслював, що кожна людина відповідальна не тільки за свою індивідуальність, а й за все людство в цілому [3, с. 319–344]. К. Ясперс розглядає людину як „деяку цілісність здібностей”. У певних умовах лише частково реалізуються сили, здібності, імпульси людини, решта ж нереалізованих її дарувань „дрімають не розбуджені” [8, с. 254].

Погоджуючись із наведеними вище думками, ми вважаємо, що на даному етапі розвитку людини „дрімають” внутрішні сили і здібності людини, і для вирішення кризових освітянських проблем слід „розбудити” внутрішні резерви людини, а зробити це можна лише створюючи умови для самопізнання та саморозвитку особистості як суспільної істоти.

Особливе значення для вирішення актуальних педагогічних проблем має особистісно зорієнтована культурно-історична педагогіка розвитку (О. Асмолов, І. Бех, І. Зязюн та ін.). Освіта як основний чинник становлення особистості спроможна вказати шляхи культурного

саморозвитку особистості та найбільш сприятливі способи трансляції соціокультурного досвіду людства. Процеси саморозвитку неможливі поза межами культурного поля.

Визнання культури як середовища, що живить та вирощує особистість, зумовлює визнання освітнього середовища навчального закладу як культурного середовища. Взаємозв'язок освітнього простору та культури орієнтує систему підготовки майбутніх вчителів на діалог з культурою людини як її творця та суб'єкта, який здатний до культурного саморозвитку (В. Біблер, Є. Бондаревська, Л. Буєва, Н. Крилова, О. Лосєв та ін.).

Сучасний студента ВНЗ має певні культурні цінності, функціонує в певному культурному середовищі, впливає на нього, є суб'єктом культурної творчості. Є. Бондаревська наголошує, що в основу освіти ставить людину як вільну, активну індивідуальність, здатну до саморозвитку саме культурологічний підхід. Отже, культурологічний підхід – це „бачення освіти через призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей” [1, с. 251].

Саморозвиток особистості неможливий поза діяльністю. Результативною буде діяльність особистості студента, який саморозвивається, лише в тому випадку, коли вона буде системною. Система роботи тримає людину в певній напрузі, викликає постійну активність мисленнєвої діяльності, практичної роботи. Культурна самореалізація особистості також відбувається за умови затребування культурних можливостей особистості. Але слід відзначити, що напруга у праці самотворення особистості має викликати задоволення. Використання культурного досвіду в даному випадку розглядається як вмотивована норма життя, як форма повсякденного буття, як спосіб життя. В період навчання у ВНЗ дуже важливо зорієнтувати молоду людину, яка в цей час займається пошуками свого місця в житті, формує свій світогляд, в якій можлива вікова криза ідентичності, на процес самотворення особистості, спрямувати її здорові сили в русло саморозвитку своїх здібностей, можливостей.

Слід відзначити, що діяльність людини сама по собі не завжди може бути гуманною, не завжди спрямована і веде до духовного росту особистості. В процесі самопізнання власного духу виникають духовні пошуки. Треба відрізнити внутрішнє „Я” людини з його егоїстичністю від особистості. „Я” – це те, що дано людині первинно, а особистість – це якісне досягнення, пов'язане з духовним ростом. На наш погляд, якщо діяльність студента не зумовлена ціннісною орієнтацією, то це може призвести до руйнування особистості, адже добро і зло живе в людині одночасно. Ми вважаємо, що в умовах сучасного соціуму в студентів

необхідно формувати потребу в культурному самобудівництві, вчити їх не губитися в скрутних життєвих та професійних ситуаціях. Джерелом культурного саморозвитку особистості може бути страждання, радість, трагічний конфлікт тощо, але в кожному випадку потрібна *праця душі*, яка веде до переродження людини, філософського осмислення життя, виводить на вищий щабель в особистісному життєтворенні. Меж культурного, як і духовного, вдосконалення людини немає, це глибоко індивідуальний процес. Відчувши насолоду культурної, духовної радості, людина, як правило, не зупиняється на досягнутому.

Ми вважаємо, що духовний саморозвиток особистості тісно пов'язаний із самовдосконаленням її природних якостей, задатків, здібностей, водночас є її культурним саморозвитком. Потреба людської душі у вдосконаленні веде до розвитку гармонії душі і тіла. Працюючи над розвитком духовних якостей, студент поступово включає себе в комплекс роботи з вдосконалення всіх своїх якостей, в тому числі й фізичного тіла, здоров'я. Обов'язково в процесі саморозвитку виникає потреба в подоланні суспільних стереотипів. Особливо важлива така робота для майбутніх учителів, які тільки визначають свої орієнтири на життєвому шляху. З нашої точки зору, виховати культурність неможливо, якщо в молодій людині не буде внутрішньої потреби і внутрішньої мотивації свого культурного розвитку, якщо культура на свідомому рівні не стане стрижнем розвитку особистості. Не тільки культурне самовдосконалення, але й будь-яка діяльність людини неможлива без мотивації та усвідомлення мети своєї діяльності, способів досягнення результатів та визначення самого змісту результатів. Якість самозміни особистості студентів педагогічного ВНЗ в процесі саморозвитку зумовлена глибиною, аргументованістю мотивації та усвідомленістю індивідом необхідності у змінах. Для цього особистість має вийти на рефлексивний рівень мислення або на рівень так званого „заперечувального розуму”, який допоможе студентові віднайти в собі негативи та позитиви в культурному плані, оцінити своє невігластво, відчутти незадоволення собою теперішнім та шукати шляхи культурного становлення, бо заперечення, як ми вже визначали, є основною позитивною рушійною силою розвитку. Якраз заперечення себе, існуючого в даний момент на даному рівні розвитку особистості забезпечує подальший саморух, саморозвиток.

Практична педагогічна діяльність свідчить, що проблема особистісного становлення є характерною для юнацького вікового періоду і особливо важливою для студентів педагогічних ВНЗ, адже майбутня професія педагога потребує від них усвідомлення необхідності неперервного особистісного зростання протягом життя.

Студентські роки – це час становлення людини як соціокультурної індивідуальності, час інтенсивного розвитку інтелектуальних та творчих сил, формування світогляду, професійних педагогічних цінностей. Дослідники вважають, що саме цей вік – період саморозвитку

особистості (К. Григор'єва), оскільки можливо досягнути максимуму в розвитку більшості психічних та соціальних можливостей.

Процес саморозвитку особистості, як вже зазначалося, може відбуватися спонтанно за тих чи інших умов, але ми маємо на увазі організований та систематичний процес культурного саморозвитку особистості студента ВНЗ, який відбувається постійно на основі запрограмованого механізму, підґрунтям якого є самоосвіта. Ми вважаємо, що робота особистості студента над своєю самоосвітою починається поступово з формування навичок систематичного самонавчання на основі самодисципліни.

Студент ВНЗ, який оволодів методикою самонавчання, неминуче піднімається на вищий рівень, саме на рівень самопросвіти, а звідси і самовиховання, бо ці процеси тісно взаємопов'язані між собою. В результаті формується глибока потреба особистості у самоосвіті, неможливість її існування без інформаційного пошуку, перетворення і трансформації знань. Далі на інформативному ґрунті самопросвіти базується самопроекування розвитку особистості студента у відповідності із заданими параметрами, які впливають із проаналізованого загальнолюдського досвіду та вироблених людством ціннісних орієнтацій. На основі самопроекування і в результаті самодіяльності студента починається процес самобудівництва та самостановлення особистості.

На наш погляд, усвідомлення акту власного самотворення на основі загальнолюдських цінностей розвиває в студентів ВНЗ почуття гармонії внутрішнього та зовнішнього світу, що виключає можливість саморуйнування особистості та творення нею зла на будь-якому рівні. Процес самотворення, культурного саморозвитку дозволяє особистості студента вийти на вищий рівень самоактуалізації і повністю реалізувати себе в тих чи інших видах діяльності. Особливого значення набувають ті види діяльності, що безпосередньо пов'язані із майбутньою професійною педагогічною діяльністю.

Кожен викладач педагогічного ВНЗ повинен працювати над тим, щоб вивести особистість студента на організований рівень культурного саморозвитку, який сприяв би духовному прозрінню молодої людини, ефективній самоосвіті, визначенні сенсу життя, продуктивному життєтворенню. При цьому йдеться не тільки про викладачів гуманітарних предметів, а й усіх без винятку дисциплін професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

У вищому педагогічному навчальному закладі освітній процес повинен будуватися у відповідності із специфікою професійно-педагогічного становлення студентів як майбутніх учителів. Це передбачає розвиток мотиваційної сфери студентів, їх творчого потенціалу, навичок самоосвітньої діяльності та самовиховання як професійної якості педагога. Необхідність перебудови мотивів навчання в сучасних умовах культурно-освітнього простору, зміна рівня

саморегуляції всієї навчальної діяльності, самоорганізація мети навчання актуалізують проблему теоретичного та методологічного осмислення ідеї культурного саморозвитку особистості й практичної розробки моделі саморозвитку особистості студента педагогічного ВНЗ.

Культуроорієнтована парадигма сучасної освіти, визнання культури як передумови професійного становлення майбутнього вчителя дозволяють розглядати культурний саморозвиток студентської молоді, як важливий чинник саморозвитку студентів педагогічного ВНЗ. Особистісне усвідомлення контексту культури через включення у діалогові стосунки із різноманітними культурологічними текстами сприяє логіко-емоційному сприйняттю світу, формуванню культури діалогу, що може стати підґрунтям для культуровідповідних, гуманних взаємин у педагогічній діяльності.

Ми вважаємо, що особистість студента, що знаходиться в стані культурного саморозвитку, постійно перебуває в нескінченному проблемному полі, і саме через вирішення конкретних проблем відбувається її вихід на якісно новий ступінь розвитку та, в свою чергу, на відкриття нових проблем, які треба вирішувати в подальшому.

Отже, процес культурного саморозвитку особистості майбутніх учителів досить складний, багатогранний і проблематичний, що зумовлено впливом на перебіг процесу самостановлення особистості численних факторів об'єктивного й суб'єктивного плану, причинами мотиваційної сфери, стереотипного мислення, традиційних правил, соціальних умов тощо. Урахування психологічних особливостей саморозвитку зумовлює перебудову позиції особистості студента й викладача стосовно зміни ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей навчання, способів взаємодії, відношення між учасниками навчального процесу.

Перспективними напрямками подальшого вивчення проблем саморозвитку як основи освітнього процесу можна визнати розгляд можливостей впливу на культурний саморозвиток педагога процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, сучасного інформаційного простору, взаємодії загальнолюдських та національних культурних цінностей.

Література

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. средн. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д. : Творческий центр „Учитель”, 1999. – 560 с. **2. Маралов В. Г.** Основы самопознания и саморазвития : учебн. пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с. **3. Сартр Ж.-П.** Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. Пер. А. А. Санина. – М. : Политиздат, 1990.

4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000.
5. Фромм Э. Человек для себя: Пер с англ. Л. А. Чернышовой / Э. Фромм. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253 с.
6. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.
7. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1. Образ и действительность: Пер. с нем. / О. Шпенглер. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 688с.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – 2-е изд. / К.Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

Химченко О. М. Психологічні аспекти культурного саморозвитку майбутніх учителів

У статті визначено роль психологічних аспектів у процесі культурного саморозвитку майбутніх учителів, розглянуто різні теорії, що досліджують психологічний розвиток у контексті освіти через культуру. Культурний саморозвиток студентів досліджено як ведучу діяльність, що є не спонтанною, а педагогічно організованою.

Ключові слова: психологія, культура, саморозвиток, діяльність.

Химченко Е. Н. Психологические аспекты культурного саморазвития будущих учителей

В статье определена роль психологических аспектов в процессе культурного саморазвития будущих учителей, рассмотрены различные теории, которые исследуют психологическое развитие в контексте образования через культуру. Культурное саморазвитие студентов исследуется как ведущая деятельность, которая является не спонтанной, а педагогически организованной.

Ключевые слова: психология, культура, саморазвитие, деятельность.

Khimchenko E. M. Psychological aspects of cultural self-development of prospective teachers

The article deals with the part played by psychological aspects in the process of cultural self-development of prospective teachers as well as different theories relating to the psychological development in the context of education through culture. The cultural self-development of students is treated as a leading activity which is not spontaneous but pedagogically arranged.

Key words: psychology, cultural, self-development, pedagogical activities.

УДК 378

Чернуха Н. М., Івашко Л. М., Пантюхін В. О.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Зазначимо, стрімкий сучасний розвиток інформаційної культури тісно взаємопов'язаний із створенням та запровадженням у освітню практику інформаційних технологій, в основі яких знаходяться такі теорії та концепції: теорія інформації, теорія інформаційної грамоти, концепція інформатизації освіти, концепція штучного інтелекту, концепція комп'ютеризації навчання тощо.

Варто зазначити, сучасна освітня інноватика покликана відображати сутність нового міждисциплінарного наукового напрямку, що охоплює вивчення питань філософського, психологічного, психосоціального, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного розвитку освіти і особистості.

Аналізуючи стан сучасного українського освітнього простору, варто зазначити, що система освіти в нашій країні знаходиться на істотно новому рівні, який характеризується фундаментальними змінами й новим розумінням цілей та завдань освіти. Реалізація багатьох задач, що стоять перед системою освіти, неможлива без використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли персональні комп'ютери проникли у всі сфери життя суспільства, культура використання інформаційно-комунікаційних технологій стала невід'ємною частиною загальнолюдської культури.

Оскільки сучасна людина існує у світі, насиченому інформацією, де інформація виступає як єдність об'єктивного знання й універсальних цінностей, що відповідають інтересам буття людини, у контексті ставлення людини до інформації, її оцінки, відбору для практичного використання, організації сучасної інформаційної діяльності виникає проблема формування інформаційної культури.

Формування інформаційної культури – це завдання, що виникло на певному етапі історичного розвитку – етапі інформаційної революції. Одним із найважливіших напрямів подальшого соціально-економічного та науково-технічного розвитку суспільства є його інформатизація, яка знаходить своє відображення в широкому проникненні інформаційно-комунікаційних технологій у різні галузі людської діяльності. Базою глобального переходу до інформаційно-технологічного суспільства є в першу чергу інформатизація освіти, що має випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, тому що саме тут закладаються

соціальні, психологічні, загальнокультурні та професійні передумови інформатизації суспільства.

За умов широкого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі значно зростають вимоги до професійної підготовки фахівця в будь-якій галузі, рівня його знань, вмінь, навичок, загальної культури, мови, спілкування, поведінки. Інформаційно-комунікаційними технологіями навчання повинні оволодіти фахівці усіх без винятку спеціальностей.

На жаль, аналіз освітянської практики за останні п'ять років свідчить, що на рівні вищих навчальних закладів України інформаційними технологіями, у відповідності до сучасних вимог, володіють лише 35 – 40 % викладачів вищих навчальних закладів.

При цьому, результати дослідження вітчизняної та світової практики останніх двох років свідчать, що використання інноваційних інформативних технологій в межах традиційних інформаційних технологій сьогодні не дає бажаного ефекту. Механічне перенесення традиційних засобів на комп'ютер не тільки не буде корисним, а й може зашкодити освіті (яскравий приклад – профанація підготовки рефератів з появою сайту referat.ru тощо).

У контексті вищесказаного, варто зазначити, що сучасні вищі навчальні заклади мають широко використовувати інформаційно-комунікаційних технології навчання при викладенні всіх дисциплін. При цьому, є всі підстави стверджувати, що навчальний процес повинен переходити від інформативної побудови до технології самоосвіти та саморозвитку під керівництвом висококваліфікованих наставників педагогів. Не менш привабливим, на наш погляд, є те, що у сучасній освіті перевага повинна надаватися концептуально аналітичним, проблемним, оглядовим та настановчим формам сучасного навчального процесу.

Безперечно, процес ефективної розробки та впровадженні нових інформаційних технологій в освітянській сфері буде залежати від провідної ролі викладача, оскільки, освітньо виховний процес, маючи об'єктивні внутрішні закономірності, водночас є продуктом свідомої конструктивної діяльності викладача та його творчої взаємодії зі студентами. Тобто, об'єктивні закономірності освітнього процесу повинні якомога більше відображатися у свідомості суб'єктів навчального процесу.

Одну з найважливіших ролей у розв'язуванні проблеми інформаційно-комунікаційних технологій повинна відігравати система освіти, яка, з одного боку, відображає рівень соціально-економічного та науково-технічного розвитку суспільства, а з іншого – суттєво впливає на неї. У зв'язку з цим стає актуальним питання формування основ інформаційної культури студента вищого навчального закладу, що забезпечує ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, володіння сучасними методами та

засобами збору, збереження, опрацювання, передавання та представлення інформації.

Інформатизація розглядається як комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного та сучасного знання у всіх суспільно значущих видах людської діяльності.

Проблеми, що виникають у процесі інформатизації, потребують нового рівня культури, тобто інформаційної культури, що є однією з основних проблем інформатизації.

Позитивними соціальні наслідки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій можуть стати лише за умови її органічного зв'язку з гуманітаризацією. Формування інформаційної культури – це боротьба з некомпетентністю, професійною обмеженістю, головна мета якої – оволодіння культурою, у тому числі й інформаційною як одним з проявів її різноманіття.

Інформатизація навчального процесу потребує зростання кількості і якості не тільки комп'ютерів, а й ефективних засобів взаємодії з ними, потужних навчальних середовищ, інструментальних засобів розробки програм, сучасної відеотехніки, доступних широкому колу користувачів. Саме тому формування інформаційної культури студента, фахівця має передбачати формування навичок практичного використання та створення програмних засобів навчання, засвоєння системи знань про функціонально-логічну структуру наявних комп'ютерних засобів. Отже, проблема інформатизації навчального процесу пов'язана з усіма сучасними аспектами розвитку системи освіти. Це такі аспекти, як гуманітаризація освіти, активізація навчальної діяльності, гуманізація навчального процесу, інтенсифікація спілкування педагога й студента та збільшення питомої ваги самостійної діяльності, дослідницький характер навчальної діяльності, фундаменталізація знань і надання результатам навчання практичної значущості, інтеграція навчальних предметів і диференціація навчання відповідно до індивідуальних запитів, нахилів і здібностей студентів, забезпечення базових рівнів знань з різних навчальних предметів, а також загальноосвітнього рівня. Усі ці проблеми тісно пов'язані й повинні розглядатися комплексно як цілісна система невіддільних одна від одної проблем. Розуміння цих аспектів, їхніх взаємозв'язків і взаємопроникнення слід вважати однією з найважливіших складових інформаційної культури.

Інформаційна культура – поняття, яке відображає глибинні тенденції, що вже довгий час осмислюються з різних сторін. Термін «інформаційна культура» в науковій літературі виник у 1971р. у монографії Г.Г. Воробйова. Розглядаючи питання про інформацію, автор звернув увагу на всебічність використання інформації та на дотримання певних форм інформаційної поведінки [3]. У середині 80-х років були зроблені перші кроки у визначенні поняття інформаційної культури. Зокрема, А.П. Єршов запропонував власний підхід до визначення

поняття інформаційної культури, при якому розглядалося формування такого аспекту інформаційної культури, як комп'ютерна грамотність [3].

Звернемося до понять інформаційної культури, що подані різними авторами, та означення поняття інформаційної культури із сучасних словників.

Так, Л.С. Винарик, О.М. Щедрин, А.С. Гинкул визначають інформаційну культуру як рівень практичного досягнення розвиненості інформаційної взаємодії та всіх інформаційних відносин у суспільстві, міру досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією. Під інформаційною культурою автори розуміють «сукупність культур: нових інформаційних технологій, технологічної, правової, соціологічної, ергономічної, які інформують людину і сприяють направленій дії на хід соціальних процесів у суспільстві, колективі та вихованню свідомого ставлення людини до праці, прав та обов'язків». Для інформаційної культури майбутнього спеціаліста важливе значення мають саме такі складові, як культура експлуатації інформаційно-комунікаційних технологій та ергономічна культура.

В.О. Виноградов та Л.В. Скворцов визначають інформаційну культуру як сукупність принципів та реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних та національних культур, їх поєднання в загальний духовний досвід людства.

Відзначаючи важливість ролі інформаційної культури у вихованні гармонійно розвиненої особистості, В.Ю. Милитарев та І.М. Яглом трактують поняття «інформаційна культура» як «сукупність знань про основні методи подання знань разом з умінням застосовувати їх на практиці для розв'язування та постановки змістовних задач». Автори вважають, що «висока» інформаційна культура передбачає два основних уміння: вміння адекватно формалізувати знання людини; вміння адекватно інтерпретувати формалізовані описання. Вони також відзначають, що інформаційна культура – це «вміння дотримуватись рівноваги між формалізованою та неформалізованою складовими людських знань».

У державному стандарті загальної середньої освіти в Україні мова йде про необхідність набуття у процесі навчання наступних складових інформаційної культури:

- вміння вибирати та формулювати мету, здійснювати постановку задачі, висувати гіпотези, будувати інформаційні моделі процесів та явищ, що досліджуються, аналізувати їх за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій та інтерпретувати отримані результати, систематизувати факти та формулювати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки прийнятих рішень;
- вміння встановлювати послідовність дій та операцій у професійній діяльності, розробляти програму спостережень, досліджень, експерименту;

- навички володіння системами опрацювання текстової, числової та графічної інформації, управління базами даних і базами знань, предметно орієнтованими прикладними системами;

- вміння адекватно формалізувати знання, які має людина, та адекватно інтерпретувати формалізовані описи, дотримуватися необхідної рівноваги між формалізованою та неформалізованою складовими знань.

Із розглянутих визначень культури людського інформаційного суспільства можна зробити висновок, що інформація не може існувати незалежно від особистості, яка її сприймає, надає певного значення та практично діє на її основі. При цьому відбувається перетворення інформації в культуру, оскільки інформація стає складовою частиною «власного світу людини». Інформаційна культура – «рівень практичного досягнення інформаційної взаємодії та всіх інформаційних відносин у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією».

Інформаційна культура, як особливий аспект соціального життя, виступає в ролі предмету, засобу та результату соціальної активності людини, відображає характер і рівень практичної діяльності.

Аналіз наукових праць Л.С. Винарика, О.М. Щедрина, А.С. Гинкула, В.О. Виноградова, Л.В. Скворцова, В.З. Когана, В.А. Уханова, Н.Б. Крилової, В.Ю. Милитарєва, В.М. Розина, Є.С. Семенюка, В.Ф. Сухіной, О.М. Тарасової, С.О. Христочевського, свідчить, що інформаційна культура трактується насамперед як культура взаємодії зі знаннями, даними та інформацією. Тобто як уміння знаходити, опрацьовувати та використовувати інформацію.

Виходячи із вищевикладеного можна стверджувати, що інформаційна культура майбутнього фахівця передбачає: знання особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій; вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології для самоосвіти; вміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності та створення на їх основі нових засобів навчання.

Інформаційна культура є продуктом різнобічних творчих здібностей людини. Для розвитку інформаційної культури студента і майбутнього спеціаліста має значення не тільки психологічний аналіз процесів мислення, а й врахування методологічних принципів психології про єдність свідомості та діяльності, принципів психічного розвитку особистості, організації особистісної педагогічної взаємодії

Отже, інформаційна культура майбутнього спеціаліста є складовою частиною загальної культури, вона орієнтована на інформаційне забезпечення всіх видів професійної діяльності й передбачає знання основних засобів представлення навчальної інформації, а також уміння ефективно застосовувати їх на практиці. Зміст інформаційної культури майбутнього фахівця тісно пов'язаний із

характером здійснюваної діяльності. Саме тому найважливішою складовою інформаційної культури майбутніх фахівців є вміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційних технології як у навчальному процесі, так і для самоосвіти.

Сучасна людина існує у світі, насиченому інформацією. Інформація виступає як єдність об'єктивного знання й універсальних цінностей, що відповідають інтересам буття людини. У контексті ставлення людини до інформації, її оцінки, відбору для практичного використання, організації сучасної інформаційної діяльності й виникає проблема формування інформаційної культури.

Пошук раціональних розв'язків у будь-якій сфері потребує опрацювання великих обсягів інформації, що неможливо без використання спеціальних технічних засобів. Універсальним технічним засобом опрацювання інформації є комп'ютер, який підсилює інтелектуальні можливості людини та суспільства, а засоби комунікації служать для передавання інформації. Процес роботи з персональним комп'ютером перетворюється в могутній виховний, методичний та дидактичний стимул. Навички та вміння, що формуються при цьому, мають загальнокультурну, загальноосвітню, загальнолюдську цінність і необхідні в сучасному світі кожному, незалежно від освітнього рівня та сфери професійної діяльності.

Таким чином, проблема формування інформаційної культури майбутніх фахівців у всіх галузях є перспективною. Інформаційна культура виникає на основі прагнення отримати нове знання, нову інформацію, що відбувається у процесі професійної роботи економістів, тобто обумовлено його професійними потребами. Оволодіння знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання є важливою складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Однак можливості використання методів впровадження інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними технологіями в контексті гуманітарної освіти мають особливості й вимагають науково-методичного обґрунтування. Сучасні умови вимагають підготовки спеціалістів, які знають можливості інформаційно-комунікаційних технологій і мають навички їх практичного застосування. Тому в сучасних реаліях найбільш актуальними стали не навички програмування, а вміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у певному виді діяльності.

Література

- 1. Інновації** в системі вищої освіти. — К. : Знання, 2007. — С. 181.
- 2. Виноградов В. А.,** Скворцов Л. В. Информационные потребности и информационная культура // Теория и практика обществ.-научн. информатики. — 1990. — № 4. — С. 5–17.
- 3. Винарик Л. С.,** Щедрин А. Н. Информационная культура: эволюция, проблемы. — Донецк : ИЭП НАН Украины, 1999. — 144 с.
- 4. Морзе Н. В.**

Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. наук. праць.– К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Випуск 6. – 2003. – С. 11–25.

5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.)/ за редакцією В. Г. Кременя ; Авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Київ–Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.

Чернуха Н.М., Івашко Л.М., Пантюхін В.О. Інформаційна культура як необхідний елемент підготовки фахівців

У статті розглядається стан сучасного українського освітнього простору, акцентуючи увагу на проблемі формування інформаційної культури майбутніх фахівців, адже реалізація багатьох задач, які стоять перед системою освіти, неможлива без використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційна культура, комунікаційні технології, фахівець.

Чернуха Н.М., Івашко Л.М., Пантюхин В.О. Информационная культура как необходимый элемент подготовки специалистов

В статье рассматривается состояние современного украинского образовательного пространства, акцентируя внимание на проблеме формирования информационной культуры будущих специалистов, т.к. реализация многих задач, которые стоят перед системой образования, невозможна без использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационная культура, коммуникационные технологии, специалист.

Chernuha N.M., Ivashko L.M., Pantyuhin V.O. Information culture as a necessary element of specialists training

The condition of modern Ukrainian educational area is considered in the article paying attention on the problem of forming informational culture of future specialists because realization of many tasks stood before the educational system is impossible without usage of information-communicational technologies in the educational process.

Key words: informational culture, communicative technologies, specialist.

УДК 53:378.147.88

Швець В. Д.

**ПРОГРАМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З МОЛЕКУЛЯРНОЇ ФІЗИКИ
І ТЕРМОДИНАМІКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ПЛАНАРНИХ
ОРІЄНТОВАНИХ ГРАФІВ**

Головною метою Болонського процесу є створення до 2010 року єдиного Європейського простору вищої освіти [1-3]. Підписання Україною Болонської Декларації накладає ряд вимог до якості вищої освіти в Україні, стимулюючи зміни технологій викладання фізики. В Європейському освітньому просторі у викладанні фізики ще з 1959 р. використовуються «графи зв'язку», запропоновані професором Генрі Пейнтером [4]. Використання графів для представлення знань в фізиці є наслідком появи робіт з теорії штучного інтелекту, спробою застосувати закони діяльності інтелекту до викладання фізики.

Як показано в роботах члена-кореспондента АМН України, лауреата Ленінської премії М.М. Амосова [5; 6] в галузі розробки систем штучного інтелекту «Высшие отделы нервной системы человека включают в себя иерархически организованные подсистемы»[5], з чого випливає, що представлення знань у вигляді ієрархічно впорядкованих структур (графів, фреймів) знаходиться у повній відповідності з дидактичними принципами Дістервега і Песталоцці: «обучай сообразно природе» [7]. Більше того, як зазначають сучасні дослідники [8], візуалізація знань у вигляді графів сприяє розвитку когнітивних здібностей. Дана робота завершує серію публікацій по застосуванню графів у викладанні загального курсу фізики, започаткованих в [9, 10] та розвинених автором статті в [11-14].

Метою роботи є формування навичок застосування планарних орієнтованих графів для розв'язування задач теми «Молекулярна фізика і термодинаміка».

Реляційні графи, що будуть застосовуватись для розв'язку задач з молекулярної фізики і термодинаміки, зображені на рис. 1-3.

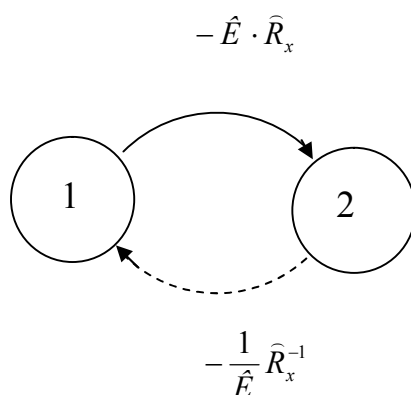


Рис.1. Узагальнений граф, який відображає інтегрально-диференціальні співвідношення теми «Явища переносу»

На рис.1 зображений узагальнений граф, який виконує представлення інтегрально-диференціальних співвідношень теми «Явища переносу». Вершина графу 1- «градієнтна величина» в залежності від явища переносу може бути: концентрацією, густиною (явище дифузії), абсолютною температурою (явище теплопровідності), швидкістю (явище внутрішнього тертя). Вершина графу 2- «потік» може бути: дифузійним потоком чи масовим потоком (явище дифузії), тепловим потоком (явище теплопровідності), потоком імпульсу (явище внутрішнього тертя). Суцільна дуга графу, зображеного на рис. 1, означає дію диференціювання, виражену диференціальним оператором \hat{R}_x , а пунктирна дуга- дію інтегрування, виражену оператором \hat{R}_x^{-1} .

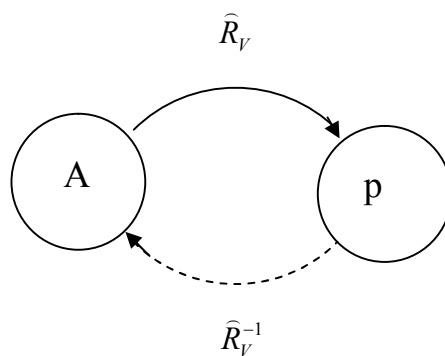


Рис. 2. Граф, який відображає інтегрально-диференціальні співвідношення між роботою газу та його об'ємом

На рис. 2 зображений граф, що відображає інтегрально-диференціальний зв'язок між роботою газу та його об'ємом.

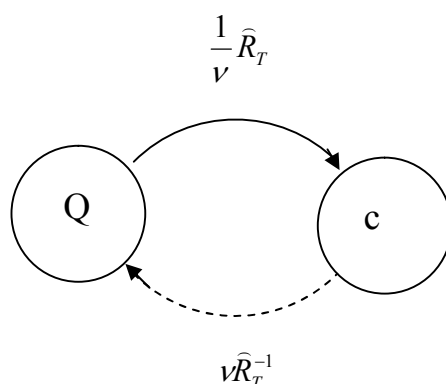


Рис. 3. Граф, який відображає інтегрально-диференціальні співвідношення між кількістю теплоти та молярною теплоємністю

На рис. 3 зображений граф, що є представленням інтегрально-диференціального зв'язку між кількістю теплоти, поглиненої газом, та його молярною теплоємністю.

Застосуємо графи, зображені на рис. 1-3, для розв'язку задач з молекулярної фізики і термодинаміки, наведених в [15].

Задача 2.162. Вивести формулу стаціонарного розподілу температури $T(x)$ у нескінченній плоскопаралельній пластині, якщо її товщина l , а температури поверхонь T_1 і T_2 підтримуються сталими.

Розв'язок задачі виконаємо з використанням графу, зображеного на рис. 1, використавши перехід від вершини T графу до вершини q (врахуємо зміну модулей теплового потоку та температури):

$$q = \chi \frac{dT}{dx} = \chi \widehat{R}_x T \quad (1)$$

Розділимо змінні в рівнянні (1):

$$q dx = \chi dT \quad (2)$$

Проінтегруємо (2) в межах, заданих в умові задачі:

$$q \int_0^l dx = \chi \int_{T_1}^{T_2} dT, \quad (3)$$

звідки визначимо тепловий потік:

$$q = \frac{\chi(T_2 - T_1)}{l} \quad (4)$$

Тепловий потік як швидкість передачі кількості теплоти через одиницю площі, перпендикулярної до напрямку градієнта температур, можна визначити іншим способом, а саме: виділивши площадку, перпендикулярну до напрямку градієнта температур на відстані x від краю пластинки, що має температуру T_1 (рис. 4).

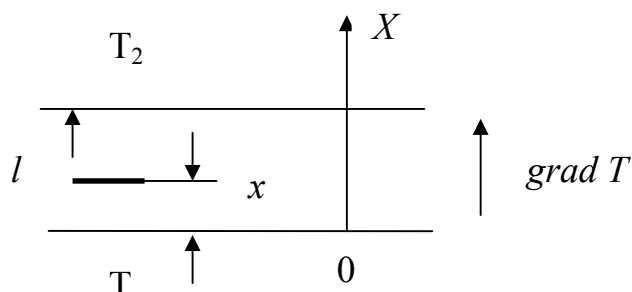


Рис.4. До визначення теплового потоку через площу, що знаходиться на відстані x від грані пластинки з температурою T_1 .

Проінтегрувавши (2) в межах $[0, x]$ та $[T_1, T]$, отримуємо іншу формулу для теплового потоку:

$$q = \frac{\chi(T - T_1)}{x} \quad (5)$$

Порівнюючи праві частини рівностей (4) та (5), отримуємо формулу розподілу температури:

$$T(x) = \frac{T_2 - T_1}{l} x + T_1 \quad (6)$$

Задача 2.182. Стан ідеального газу змінюється за законом: $p = \alpha V$. Визначити роботу, виконану одним молем газу, якщо температура підвищилась на ΔT .

Розв'язок задачі виконаємо з використанням графу, зображеного на рис. 2, згідно з яким роботу можна отримати шляхом інтегрального переходу від вершини p до вершини A :

$$A = \int_{V_1}^{V_2} p(V) dV = \int_{V_1}^{V_2} \alpha V dV = \frac{\alpha}{2} (V_2^2 - V_1^2) \quad (7)$$

Для визначення різниці квадратів $(V_2^2 - V_1^2)$ запишемо рівняння Менделєєва-Клапейрона для двох станів газу:

$$\alpha V_2 \cdot V_2 = \nu R T_2 \quad (8)$$

$$\alpha V_1 \cdot V_1 = \nu R T_1 \quad (9)$$

Віднявши від рівності (8) рівність (9), отримаємо для $(V_2^2 - V_1^2)$:

$$(V_2^2 - V_1^2) = \frac{\nu R \Delta T}{\alpha} \quad (10)$$

Після підстановки (10) в (7) отримуємо вираз для роботи:

$$A = \frac{1}{2} \nu R \Delta T, \quad (11)$$

звідки для $\nu = 1$ моль маємо:

$$A = \frac{1}{2} R \Delta T \quad (12)$$

Задача 2.183. Обчислити молярну теплоємність ідеального газу для процесу, в якому тиск прямо пропорційний його об'єму. Вважати, що вказана теплоємність не залежить від температури.

Розв'язок задачі виконаємо з використанням графу, зображеного на рис. 3, згідно до якого молярну теплоємність можна отримати шляхом диференціального переходу від вершини Q до вершини C :

$$C = \frac{1}{\nu} \bar{R}_T Q = \frac{1}{\nu} \frac{dQ}{dT} \quad (13)$$

Для визначення $\frac{1}{\nu} \frac{dQ}{dT}$ запишемо перший закон термодинаміки:

$$dQ = dU + dA \quad (14)$$

Розділимо обидві частини рівності (14) на νdT , врахувавши, що $dU = \frac{i}{2} \nu R dT$, $dA = p(V) dV$ і $p = \alpha V$:

$$C = \frac{i}{2} R + \frac{\alpha V dV}{\nu dT} \quad (15)$$

Для з'ясування значення другого доданку суми (15) продиференціюємо рівняння Менделєєва-Клапейрона:

$$p dV + V dp = \nu R dT \quad (16)$$

Підставимо в (16) $p = \alpha V$ і визначимо $\frac{\alpha V dV}{\nu dT}$:

$$\frac{\alpha V dV}{\nu dT} = \frac{R}{2} \quad (17)$$

З рівностей (15) і (17) випливає, що

$$C = C_V + \frac{R}{2} \quad (18)$$

Задача 2.184. Нагрівається чи охолоджується газ, якщо він розширюється за законом $pV^2 = \text{const}$? Яка його молярна теплоємність у цьому процесі? Відповісти на ті самі запитання за умови, що газ розширюється за законом $p^2V = \text{const}$.

Розглянемо випадок А: газ розширюється за законом $pV^2 = \text{const}$. Позначимо $\text{const} = \alpha$. Тоді закон розширення набуває вигляду: $pV^2 = \alpha$. Застосувавши диференціальний перехід від вершини Q до вершини C графу, зображеного на рис. 3, отримаємо:

$$C = \frac{1}{\nu} \bar{R}_T Q = \frac{i}{2} R + \frac{p(V) dV}{\nu dT} \quad (19)$$

Для визначення другого доданку суми (19) підставимо замість $p(V)$ дріб $\frac{\alpha}{V^2}$ в рівняння Менделєєва-Клапейрона:

$$\frac{\alpha}{V^2} \cdot V = \nu RT, \quad (20)$$

звідки знаходимо значення константи α :

$$\alpha = \nu RT \cdot V \quad (21)$$

Диференціюючи (21), отримуємо:

$$\frac{dV}{dT} = -\frac{V}{T} \quad (22)$$

Підставивши в рівність (19) праву частину рівності (22) та значення α з (21), отримуємо шукане значення молярної теплоємності:

$$C = C_V - R \quad (23)$$

З (21) випливає, що $T = \frac{\alpha}{\nu RV}$, тому при збільшенні об'єму температура газу зменшується.

Розглянемо випадок Б: газ розширюється за законом $p^2V = const$. Позначимо $const = \alpha$. Тоді закон розширення набуває вигляду: $p^2V = \alpha$. Застосувавши диференціальний перехід від вершини Q до вершини C графу, зображеного на рис. 3, отримуємо (19). Виконавши диференціювання рівняння Менделєєва-Клапейрона, виразимо pdV :

$$pdV = -Vdp \quad (24)$$

Підставивши в (19) замість pdV праву частину рівності (24), отримуємо:

$$C = C_V - \frac{Vdp}{\nu dT} \quad (25)$$

Введемо позначення: $const = \alpha$ і про диференціюємо рівність $p^2V = \alpha$, врахувавши рівняння Менделєєва-Клапейрона:

$$pdT + Tdp = 0 \quad (26)$$

Виразимо з (26) dp і підставимо в (25):

$$C = C_V - \left(-\frac{V}{dT} \cdot \frac{pdT}{\nu T}\right) = C_V + R \quad (27)$$

Для з'ясування питання про залежність температури від об'єму виразимо p з $p^2V = \alpha$ і підставимо в рівняння Менделєєва-Клапейрона, отримаємо:

$$\alpha \sqrt{V} = \nu RT \quad (28)$$

Таким чином, температура зростає пропорційно кореню квадратному з об'єму.

Виконаємо розв'язок двох задач із збірника [16].

Задача 10.14 Цегляна стіна будинку має товщину 70 см. Скільки калорій тепла проходить за годину через стіну назовні внаслідок теплопровідності? Поверхня стіни має розміри 4м×8м. Температура

повітря всередині будинку 15°C , зовні (-20°C) . Коефіцієнт теплопровідності $0.002 \text{ кал}/(\text{см с град})$.

Розв'язок задачі виконаємо з використанням графу, зображеного на рис. 1, використавши перехід від вершини T графу до вершини q . Розділивши змінні в рівнянні Фур'є для теплопровідності із врахуванням зміни модулів теплового потоку і температури та виконавши інтегрування в межах, заданих в умові задачі, отримуємо формулу (4) для теплового потоку як кількості теплоти, що переноситься внаслідок явища теплопровідності через одиничну площину за одиницю часу. Для визначення кількості теплоти, яка переноситься за час, рівний одній годині, через площину стіни розмірами $4\text{м} \times 8\text{м}$, необхідно помножити q на час та площу стіни:

$$q \cdot S \cdot t = \frac{\chi \Delta T}{l} \cdot S \cdot t = \frac{0.002 \cdot 35 \cdot 32 \cdot 10^4 \cdot 3600}{70} = 1152 \text{ ккал} \quad (29)$$

Задача 10.10 Потяг метрополітену рухається в тунелі із швидкістю 60 км/год . Розрахувати силу тертя на кожен квадратний метр даху потяга, що виникає внаслідок різниці швидкостей в шарах повітря в напрямку, перпендикулярному площині даху, в припущенні, що вихрові та інші рухи в повітрі відсутні. Відстань від даху до поверхні тунелю 1м . Коефіцієнт внутрішнього тертя повітря $1.8 \cdot 10^{-4} \text{ з}/(\text{см с})$.

Розв'язок задачі виконаємо з використанням графу, зображеного на рис.2.15, здійснивши перехід від вершини v до вершини Π :

$$\Pi = -\eta \hat{R}_x v = -\eta \frac{dv}{dx} \quad (30)$$

Розділимо змінні в (30), опустивши знак «мінус», який вказує на протилежний напрям градієнта швидкості та потоку імпульсу:

$$\Pi dx = \eta dv \quad (31)$$

Після інтегрування рівності (31) в межах, заданих в умові задачі, маємо:

$$\Pi = \frac{\eta v}{x} = 3 \cdot 10^{-4} \frac{\text{Н}}{\text{м}^2}$$

Таким чином, ряд типів задач теми «Молекулярна фізика і термодинаміка» можуть бути розв'язані з використанням планарних орієнтованих графів, які є представленням знань розділів «Термодинаміка» та «Явища переносу».

Створені графи є основою для побудови комп'ютерного тренінгу з розв'язку задач на базі e-learning платформи MOODLE. Подібні тренінги на основі реляційних графів вже створені для розв'язку задач з тем «Механіка», «Електростатика». «Магнетизм» [17].

Література

- 1. Журавський В. С., Згуровський М. З.** Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К. : ІВЦ вид-ва «Політехніка». — 2003. — 200 с. **2. Основні** засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 р.р.) / Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. / Під ред. Кременя В.Г. — К.-Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В.Ю. Гнатюка. — 2004. — 147 с. **3. Банг Й.** "Электронный" Болонский процесс-создание европейского образовательного пространства. Шаг к обществу, основанному на знаниях // Информационное общество. — 2005. — № 4. — С. 10 – 14.
- 4. Paynter Н.М.** Analysis and Design of Engineering System. — Cambridge : M.I.T. Press, 1961. **5. Амосов Н.М., Касаткин А.М., Касаткина А.М., Талаев С.А.** Автоматы и разумное поведение. Опыт моделирования. — К. : Наукова думка. — 1973. — 352 с. **6. Амосов Н.М.** Разум. Сознание. Истина // Препринт 93-97 / Ин-т кибернетики им. В.М. Глушкова. — К., 1993. — 22 с. **7. Аванесов В.С.** Композиция тестовых заданий : уч. кн. для преп. вузов, техникумов и училищ, учит. школ, гимназий и лицеев, для студ. и асп. Педвузов. — 3 изд., доп. — М. : Центр тестирования. — 2002. — 239 с. **8. Mayer R.E., Massa L.J.** Three Facets of Visual and Verbal Learnens: Cognitive Ability, Cognitive Style and Learning Preferense // Journal of Educational Psychology. — 2003. — Vol. 95. — № 4. — P. 833 – 847. **9. Поколенко О.М.** Фізичний практикум з використанням елементів проблемності та математичної теорії графів // автореферат дисертації на здобуття вченого ступеню канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02. / Український пед. ін-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 1994. — 20 с. **10. Савченко В.С., Мушегян Х.С.** Використання графів при викладанні фізики в середній школі. — Чернігів, 1990. — 28 с. **11. Швець В.Д.** Програмування навчальної діяльності студентів з особливими потребами при вивченні розділу «Механіка» // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами // зб. наук. праць / Відкритий міжн. ун-т розвитку людини «Україна». — К., 2004. — № 1(3). — С. 258 – 268. **12. Швець В.Д.** Теоретичні основи програмування навчальної діяльності студентів у процесі вивчення основ електродинаміки // Комп'ютерно- орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2005. — № 3(10). — С. 295 – 304. **13. Швець В.Д.** Програмування навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з механіки з використанням графів // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2006. — № 5(12). — С. 200 – 202. **14. Швець В.Д.** Програмування навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з магнетизму з використанням графів // Нові технології навчання. — К., 2006. — № 45. — С. 14 – 18. **15. Загальний** курс фізики : збірник задач / за ред. проф. **І.П.Гаркуші** // Навчальний посібник для студентів інженерно-технічних і педагогічних

спеціальностей вищих навчальних закладів. — К. : Техніка, 2003. — 560 с. **16. Задачник** по курсу общей физики. — Ч.І. Механика и молекулярная физика / под ред. **Яворского Б.М.** — М., 1948. **17. Szwec W.** E-learningowy podręcznik „Podstawy fizyki klasycznej” dla edukacji na odległość. Mat. 17 Ogólnopolskie Symp. Nauk. „Komputer w Edukacji”, Kraków, 2007, S. 242 – 247.

Швец В.Д. Програмування навчальної діяльності студентів на практичних заняттях з молекулярної фізики і термодинаміки з використанням планарних орієнтованих графів

В статті наведені приклади розв'язування задач з термодинаміки і молекулярної фізики з використанням реляційних орієнтованих графів. Обговорюються перспективи використання графів для створення комп'ютерного практикуму з розв'язування задач.

Ключові слова: представлення знань, орієнтовані графи, молекулярна фізика і термодинаміка.

Швец В.Д. Программирование учебной деятельности студентов на практических занятиях по молекулярной физике и термодинамике с использованием планарных ориентированных графов

В статье приведены примеры решения задач по термодинамике и молекулярной физике с использованием реляционных ориентированных графов. Обсуждаются перспективы использования графов для создания компьютерного практикума по решению задач.

Ключевые слова: представления знаний, ориентированные графы, молекулярная физика и термодинамика.

Shvets V.D. Programming of students' educational activity in practical studies in Molecular Physics and Thermodynamics using planar oriented graphs

The examples of tasks for thermodynamic and molecular physics using relational oriented graphs are represented in article. The prospects of using of graphs for creation of computer training are discussed.

Key words: knowledge presentation, oriented graphs, Molecular Physics and Thermodynamics

УДК 331.105.44:005.3:37

Якібчук М. І.

ЗНАЧЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ СУЧАСНОГО ПРОФСПІЛКОВОГО ЛІДЕРА У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Вирішення проблеми формування управлінської культури керівників профспілкової організації у системі післядипломної освіти варто шукати в системі нагромадження теоретичних знань в галузі педагогічної науки, управлінського менеджменту, теорії управління та психології, що базуються на сучасних методологічних позиціях системного підходу, а також у методологічних основах:

- теорії функціональних систем [3, 4];
- теорії прогнозування з математичними методами її опису [21];
- теорії навчання [5, 6, 7, 13];
- теорії інтериоризації [8, 9, 10, 22, 23];
- психології управління [17, 19, 20]

Однак, існуюча система професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації профспілкових кадрів недостатньо приділяє увагу самому суб'єктові навчання, тобто самій особистості того, якого навчають, іншими словами сказати профспілкового лідера ринкової економіки, і його мотиваційній сфері, у той час як суб'єктивно діяльний підхід до процесу навчання припускає знання індивідуальних особливостей тих, що вчиться і їхній вплив на успішність навчальної діяльності, з огляду на три компоненти в їхній єдності - мотивація, суб'єкт і діяльність [15, 16, 18].

Особлива увага діяльнісному підходу в процесі професійної підготовки приділяли Л.С. Виготський [8], П.Я. Гальперін [9, 10], В.В. Давидов [11, 12], які вказували, що процес навчання необхідно розглядати як діяльність. На практиці діяльність реалізується через способи, дії й операції, за допомогою яких вирішуються специфічні, для даної професії завдання. Специфічність даної професії, керівник профспілкової організації, полягає в тому, що практично жоден вищий навчальний заклад сьогодні не готує професійного профспілкового лідера, але реалії життя вимагають захисту прав та інтересів трудящих, тому виникає особливо гостра потреба у професійних лідерах профспілок. Сьогодні володіючи необхідними генетично успадкованими здібностями: оратора, публічної людини, ентузіаста, схильності боротися за справедливість, співчувати болю інших, але недостатністю професійних знань з галузі економіки, психології, права, менеджменту управління, культури управління не дають в повній мірі реалізуватися профспілковим лідерам як особистості. А це призводить до того, що

профспілковий рух ледве жевріє на відміну від капіталістичних економічно розвинених країн.

Принцип єдності свідомості й діяльності, висунутий у психології Л.С. Виготським [8], є основним у педагогіці й психології.

Для нашого дисертаційного дослідження в галузі управлінської педагогіки більш доцільним буде учіння системного підходу П.К. Анохіна [3, 4], який розглядав діяльність як систему процесів. Вважаємо надати визначення системи П.К.Анохіна: „ Система – уявляє собою комплекс винахідливо залучених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідносини придбають характер взаємодії компонентів на отримання сфокусованого корисного результату”. Таке визначення системи в повній мірі задовольняє аналіз і синтез „штучних систем” в галузі управлінської педагогіки перепідготовки профспілкових керівників [3, 4].

Головний зміст системного підходу складається в тому, що будь яка деталь дослідження і спостереження може бути вписана в один із умовних механізмів внутрішньої архітекtonіки. Будь яка наукова тема не може бути сформульована за межами конкретної системи архітекtonіки, щоб придбати правдивий зміст. Крім того, трактування отриманих наукових результатів безперечно надає більшого ефекту. Як що будуть враховані системні механізми.

Діяльність, по визначенню В.А. Крутецького [14], це активність людини, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням її потреб і інтересів, на виконання вимог, пред'явлених до неї з боку суспільства й держави.

Професійна надійність профспілкового лідера формується на двох рівнях:

- на рівні навичок, під якими розуміється натренованість до автоматизму виконання дій, що мають місце в типових, багаторазово повторюваних умовах;
- на рівні вмінь, що втілюються у використанні знань і навичок у новій нестандартній, іноді екстремальній ситуації.

Як указував П.Я. Гальперін [9, 10] у своїй теорії поетапного формування розумових дій, формування складних навичок і вмінь відбувається поступово, переходячи з одного етапу в наступний, більше високого рівня до остаточного формування розумових дій, аналогічних реально необхідним.

Відповідно до теорії П.Я. Гальперіна [9, 10] метою навчання є не просто озброєння й нагромадження знань, а формування вмінь застосовувати ці знання в діях при вирішенні професійних завдань, а стосовно до перепідготовки профспілкових керівників – уміння швидко приймати адекватні рішення в умовах дефіциту інформації при сильному емоційному тиску.

Враховуючи вище викладене відносно теорії поетапного формування розумових дій та системного підходу, ми можемо з

впевненістю стверджувати, що теорія поетапного формування розумових дій і системний підхід є основою в нашому науковому пошуку формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти. Враховуючи особливість праці профспілкового лідера при сильному психологічному тиску при відстоюванні прав та інтересів трудящий, постійній публічності власних дій, підтримання іміджу профспілкового руху вимагає системності та поетапності прийняття виважених рішень.

Профспілковий рух та діяльність профспілок в Україні регулюється Законом України „Про професійні спілки, їх права та гарантії” від 1999 року з послідовними доповненнями. Цей Закон визначає особливості правового регулювання, засади створення, права та гарантії діяльності професійних спілок [1].

Для того, щоб розкрити тему управлінської культури та її впливу на профспілковий рух необхідно надати тлумачення наступних визначень: професійної спілки, первинної організації профспілки, та інших основних дефініцій які визначають діяльність і членство у професійних спілках.

Професійна спілка (профспілка) – добровільна неприбуткова громадська організація, що об'єднує громадян, пов'язаних спільними інтересами за родом їх професійної (трудової) діяльності (навчання). [1]

Первинна організація профспілки – добровільне об'єднання членів профспілки, які, як правило, працюють на одному підприємстві, в установі, організації, або у фізичної особи, яка використовує найману працю, або забезпечує себе роботою самостійно, або навчаються в одному навчальному закладі [1].

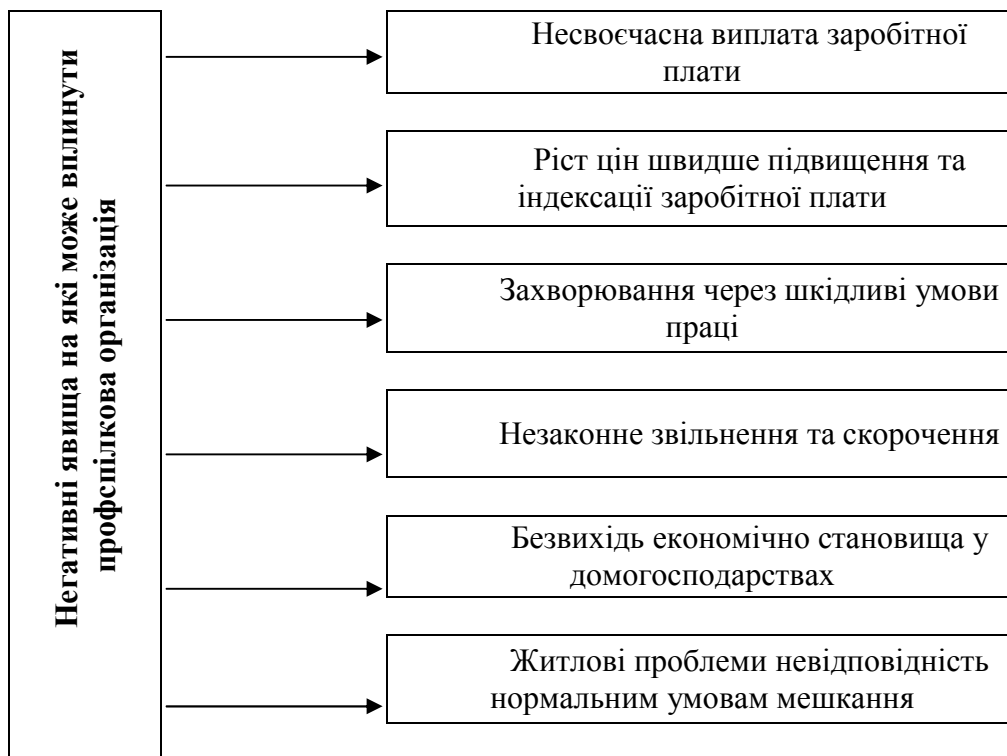
Профспілка – це незалежна від держави, роботодавця і його адміністрації організація працівників. Вона утворюється для захисту соціальних і економічних інтересів трудящих, людей найманої праці.

У багатьох людей слово „профспілка” (з досвіду радянських часів), як правило, асоціюється із розподілом профспілкових пільгових путівок, роздачею святкових подарунків на Новий рік, 8 Березня та інші свята, а також з обов'язковою сплатою членських внесків. І це зрозуміло, адже за часів Радянського Союзу реалії були абсолютно іншими. В комуністичному суспільстві, де не було місця для приватної власності, а все належало державі, просто не могло бути утисків трудової людини, на зразок невиконання заробітної плати чи незаконного звільнення. А тому, і роль профспілки була іншою – „організувати дозвілля на виробництві”.

Але із здобуттям Україною незалежності та з переходом до ринкової економіки зі своїми суворими законами, змінилися і умови праці. Для нас стали звичними такі явища, як затримка виплати заробітної плати, або взагалі її невиконання, незаконне звільнення, жахливі умови праці, які часто ведуть до травматизму, а подекуди мають і летальні наслідки, невідповідність заробітної плати прожитковому мінімуму. Крім того, умови праці та оплата, у зв'язку зі зміною

власності, у більшості випадків залежить тепер не від держави, а від приватного власника. За таких умов саме профспілка, а не держава, має стати основним, а головне дієвим захистом трудових прав людини найманої праці [2].

Негативні наслідки які можуть призвести при відсутності або неефективній роботі профспілки (Рис.1). Ефективність роботи первинної профспілкової організації в значній мірі залежить від ерудиції, уміння профспілкового лідера (керівника профспілкової) організації повести за собою маси, відстоювати інтереси трудящих, домовлятися з адміністрацією підприємства, мати значний, вагомий авторитет як у колективі, так і у власників (роботодавців) та місцевих органів влади. Сьогодні становить важливим підготовка такого лідера, а особливо формування у нього відповідної управлінської культури профспілкового лідера і це можна зробити лише в процесі підвищення кваліфікації, тому що при обранні керівника первинної профспілкової організації особа яка висувається вже має фахову і як правило вищу освіту, але професійної підготовки як профспілкового керівника бракує всім новообраним профспілковим головам, тому що жоден вищий навчальний заклад не формує управлінські якості керівника профспілкової організації. А управлінська культура керівника профспілкової організації взагалі знаходиться в зародковому стані, яка дійсно сприяє ефективній, продуктивній роботі профспілкової організації в цілому.



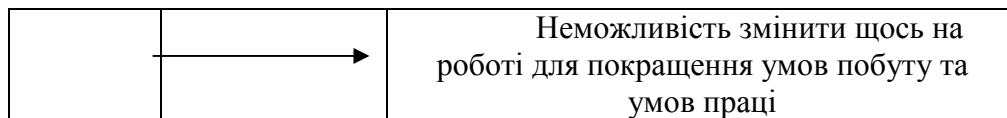


Рис. 1. Негативні явища на виробництві,
на ліквідацію яких може вплинути профспілка

Для кожного керівника профспілкової організації досягнення майстерності використання управлінської культури, це забезпечення ефективності діяльності профспілкової організації в цілому, для цього потрібно досконало оволодівати механізмами власної психології, умінням реально оцінювати власні не лише сильні, але й слабкі сторони та цілеспрямовано працювати над удосконаленням своїх організаторських професійних навичок ділового спілкування. При цьому завданням кожного з профспілкових лідерів є не лише постійне самопізнання, безперервне особистісне самовдосконалення, але й володіння управлінською культурою на найвищому рівні для забезпечення ефективної діяльності профспілки: захисту інтересів та прав найманих працівників, контроль за дотриманням законності у трудових та господарських відносинах між найманими працівниками і роботодавцями. Для цього необхідно і розробити змістовну частину формування управлінської культури керівника профспілкової організації, яка складається з: цілі, завдань, знань, навичок та вмінь з управлінської культури.

Ціль навчання – це центральна, стержнева педагогічна категорія, яка пов'язує в єдине ціле всі компоненти навчально-виховного процесу (зміст, методи, організаційні форми, контроль) і в значній мірі детермінує загальний результат, ефективність педагогічних дій. Цілі визначають загальну направленість всієї системи перепідготовки керівника профспілкової організації до продуктивної професійної діяльності, також передбачається формування всебічного розвитку гармонійної, культурної, досвідченої психологічно стійкої особистості.

Успішне навчання – найважливіший і об'єктивно необхідний компонент суспільно корисної праці, що визначає її роль у якості умов для удосконалення соціальної практики та всебічного розвитку особистості. Різке підвищення вимог для якості підготовки спеціалістів робить навчальну працю навчально-науково-виробничою роботою на основі інтеграції вищої школи з науково-дослідними організаціями та виробничими підприємствами. У процесі такої діяльності майбутній спеціаліст отримує знання, необхідні для самостійного грамотного вирішення професійних завдань, отримує відповідні навички та вміння.

Для досягнення цілей та задач формування управлінської культури профспілкового лідера в системі післядипломної освіти розв'язуються наступні завдання:

- формування глибоких знань, навичок та вмінь управління, задач профспілкового руху, способів і методів захисту інтересів людей найманої праці в умовах розвитку ринкової економіки;
- формування спеціального управлінського мислення профспілкового руху;
- формування вміння передбачати розвиток поточної ситуації;
- аналізувати дії роботодавців передбачаючи наслідки розвитку конфліктних ситуацій між роботодавцями та найманими працівниками, уміти виходити з таких ситуацій з перемогою для трударів;
- формування високого рівня управлінської культури працівників профспілкових організацій;
- формування основних управлінських якостей сучасного профспілкового лідера в умовах перехідної економіки, основ психологічного впливу на людей, психологічних особливостей характеру особистості.

Методика розглядається нами, як дидактична система, компоненти якої пов'язані між собою єдиною структурною системою в інтересах .

Як що включити у навчальний процес підготовки та перепідготовки профспілкових кадрів розроблені вище названі завдання формування управлінської культури у працівників профспілкових організацій в системі післядипломної освіти, то ми зможемо сформувати сучасного профспілкового лідера володіючого управлінською культурою, який зуміє в умовах розвитку ринку захищати права та інтереси людей найманої праці. Тоді профспілковий лідер дійсно зможе вести за собою маси, щоб відстояти гідне життя творців матеріальних благ і отримання ними відповідної заробітної плати за власну працю для того, що б утримувати себе та власну сім'ю забезпечивши всіма необхідними матеріальними благами для повного задоволення особистості.

Література

- 1. Закон** України „Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності”. – Відомості Верховної Ради. — 1999, № 45.
- 2. Закон** України „Про оплату праці”. – Відомості Верховної Ради, 1995, №17.
- 3. Анохин П.К.** Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
- 4. Анохин П.К.** Общие принципы теории функциональной системы. – М. : Наука, 1980. – 112 с.
- 5. Архангельский С.И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 6. Бабанский Ю.К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
- 7. Бабанский Ю.К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
- 8. Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1994. – 479 с.
- 9. Гальперин П.Я.**

Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236 – 277. **10. Гальперин П.Я.**, Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – М. : МГУ, 1970. – 180 с. **11. Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 242 с. **12. Давыдов В.В.** Что такое учебная деятельность? // Образование: Традиция и инновации в условиях социальных перемен / Под ред. Г. Глейзера, М. Витлотиевича. – М. : РАО, 1997. – С. 84 – 96. **13. Загвязинский В.И.** Теория обучения: современная интерпретация : учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд-й центр «Академия», 2001. – 384 с. **14. Крутецкий В.А.** Психология : учебник для учащихся пед. училищ. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с. **15. Леонтьев А.Н.** Проблемы развития психики. – М. : МГУ, 1972. – 575 с. **16. Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. **17. Ломов Б.Д.** Психологическая наука и общественная практика. – М. : Знание, 1974. – 46 с. **18. Матюшкин А.М.** Психологическая структура познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5-18. **19. Милерян Е.А.** Очерки психологии труда. – М., 1974. – 180 с. **20. Орбан-Лембрик Л.Е.** Психология управления : пособие. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с. **21. Румшинский Л.З.** Математическая обработка результатов эксперимента. – М. : Главная редакция физико-математической литературы издательства „Наука”, 1971. – 192 с. **22. Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. – М. : Изд. МГУ, 1975. – 343 с. **23. Талызина Н.Ф.** Методика составления обучающих программ. – М. : Педагогика, 1980. – 157 с.

Якібчук М.І. Значення управлінської культури у формуванні сучасного профспілкового лідера у системі післядипломної освіти

Вирішення проблеми формування управлінської культури керівника профспілкової організації у системі післядипломної освіти за допомогою системності підвищення кваліфікації профспілкового лідера, з урахуванням завдань профспілок в умовах розвитку ринкових відносин. Розроблені завдання сприятимуть розвитку профспілкового лідера як особистості в існуючих соціально-економічних реаліях.

Ключові слова: профспілка, лідер, культура, освіта.

Якибчук М.И. Значение управленческой культуры в формировании современного профсоюзного лидера в системе последипломного образования

Решение проблемы формирования управленческой культуры руководителя профсоюзной организации в системе последипломного образования с помощью системности повышения квалификации профсоюзного лидера, с учетом заданий профсоюзов в условиях

развития рыночных отношений. Разработанные задания способствуют развитию профсоюзного лидера как личности в существующих социально-экономических реалиях.

Ключевые слова: профсоюз, лидер, культура, образование.

Yakibchuk M.I. Meaning of management culture in formation of a trade union leader in the postgraduate educational system

The Decision of the problem of the shaping the management culture of the leader to trade-union organization in system последипломного formation by means of системности increasing to qualifications of the trade-union leader, with provision for tasks trade union in condition of the development of the market relations. The Designed tasks promote the development of the trade-union leader as personalities in existing social-economic reality.

Key words: trade union, leader, culture, education.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [371.135:070] «1900 – 1916»

Лобода С. М.

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ НА СТОРІНКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛІВ (1900 – 1916 РР.)

Найбільша частка сучасних і давніх досліджень з історії поширення педагогічної творчої думки за різними напрямками на сторінках періодичної преси припадає саме на період другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття. Наявні фактологічні відомості, представлені в бібліографічних оглядах, довідниках, літописах тощо, існуюче широке поле дослідницької літератури описового та аналітичного характеру створюють підстави для того, щоб уважати початок ХХ століття (1900 – 1916 рр.) найбільш дослідженим. Водночас саме щодо цього періоду в колах істориків педагогіки розгортається широка дискусія.

Відомо, що педагогічна думка в цілому, а педагогічна публіцистика ще й за своїми конститутивними ознаками, є віддзеркаленням соціально-економічних та культурно-історичних процесів як у нашій країні, так і в усьому світі. Складна історія української державності, територіальна роз'єднаність України, що тривала аж до 50-х років ХХ століття, і, як наслідок, часта зміна освітніх парадигм в означений період – усе це робить проблематичним цілісний погляд на проблеми й закономірності розвитку та функціонування педагогічної періодики в українських регіонах, розвиток яких проходив в умовах геополітичного протистояння. Превалювання офіційно-догматичних поглядів тієї чи іншої держави, до складу якої на той час входив той чи інший український регіон, у переважній більшості педагогічних публіцистичних текстів і дослідницьких розвідок ускладнює процес науково-історичного опанування періоду, відволікаючи різного роду ідеологічними читаннями.

У сучасній історії педагогіки намітився процес повторного звернення до першоджерел того періоду, які потребують не тільки ідеологічно не тенденційного прочитання, але й нового відкриття (Л. Березівська, О. Сухомлинська, Т. Філімонова та ін.). Новими гранями відкривається педагогічна творчість видатних українських педагогів-публіцистів, а саме: Б. Грінченка, М. Демкова, П. Ігнат'єва, М. Костомарова, Т. Лубенця, О. Музиченка, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, М. Скрипника, Я. Чепіги, С. Черкасенка, П. Юркевича та багатьох інших.

Мета цієї статті – проаналізувати українську педагогічну періодичну пресу 1900 – 1916 рр. як джерело висвітлення проблеми педагогічної творчості вчителів, професійна діяльність яких в означений період точилася навколо національної ідеї.

На шляху виникнення й розвитку української періодики взагалі та педагогічної преси зокрема стояли особливі труднощі, зумовлені постійними заборонами та переслідуваннями українського друкованого слова. Педагогічна тематика тривалий час розвивалася на шпальтах вітчизняних суспільно-політичних видань крізь призму проблем національного культурно-освітнього руху. На початку ХХ століття українська соціал-демократична преса („Гасло”, „Селянин”, „Праця”, „Добра новина”, „Правда”, „Листок правды”, „Известия украинского союза”, які нелегально видавалися у Львові та Наддніпрянщині в 1900 – 1909 рр.) активно публікувала праці українських педагогів, громадських і політичних діячів з питань демократизації освіти, запровадження викладання в школі рідною мовою. Видавнича діяльність української громадськості була паралізована урядовими заборонами 1863 р. (Валуєвський циркуляр) та 1876 р. (Емський указ).

Загострення в 1905 р. революційної ситуації в Російській імперії призвело до лібералізації цензурного режиму, що дало можливість легально видавати українську пресу. Уряди Росії й Австро-Угорщини, під владою яких на той час знаходилися українські землі, на офіційному рівні дозволяли видавати українські газети та журнали й тут же чинили всілякі перешкоди, усвідомлюючи їхню небезпечність. В українській журналістиці відбувалася боротьба між двома угрупованнями інтелігенції: москвофілами й народовцями. Москвофіли орієнтувалися на російський царат і культуру Росії та заперечували потребу української національної культури. Народовці обстоювали ідею самостійного національного культурного розвитку в умовах „гуманної Австрії”, визначали потребу культурного єднання із Східною Україною.

Українські видання до 1917 р. хоч і змушені були пристосовуватися до цензурних обмежень, за своїм духом у переважній більшості були виявом опозиційних настроїв. Вони свідчили про піднесення громадської думки, зростання культурних потреб тодішнього суспільства, його інтерес до питань національної освіти. Перша українська газета „Хлібороб” і наступні суспільно-політичні видання „Вільна Україна”, „Наша думка”, „Слово”, „Дзвін” (1905 – 1909 рр.) спрямували свою діяльність на вирішення всього комплексу політичних, соціально-економічних, культурно-освітніх та релігійних проблем українського народу в Російській імперії. На сторінках часописів Революційної Української Партії „Добра новина”, „Гасло” та „Праця” прогресивна українська інтелігенція обстоювала національну школу, будила творчу думку вчительства й заохочувала його до створення своїх організацій.

Найбільше уваги педагогічній проблематиці приділялося на шпальтах єдиного видання, якому з кінця 90-х років XIX століття дозволяли друкувати українською мовою повісті й драми, щомісячного історичного журналу „Кіевская Старина” (1882 – 1906). З 1907 р. журнал виходив під назвою „Україна”. У різні часи його очолювали видатні діячі українського руху, члени Київської Старої Громади Ф. Лебединцев, О. Лашкевич, Є. Кивлицький, В. Науменко. У журналі порушувалися світоглядні засади освіти, питання історії освіти в Україні (як світської, так і духовної), широко обговорювалася робота недільних шкіл, просвітницька діяльність, питання впровадження української мови в народних школах, розвиток національної школи тощо [1].

Усе це сприяло виникненню й розвитку спочатку педагогічної публіцистики, а згодом і педагогічної періодики.

1900 – 1916 рр. – час запеклої боротьби української інтелігенції за національну школу. Поява української педагогічної періодики була зумовлена саме цією боротьбою.

До 1917 р. на українських землях в Росії виходило 19 періодичних педагогічних видань. 17 видань виходило російською мовою, одне – двомовне й лише єдиний часопис „Світло” друкувався українською мовою (Таблиця 1).

Таблиця 1

**Типологія та кількісні показники українських видань у Росії
1900 – 1916 рр.**

Бюлетень	1 од.
Труди пед. від. Харк. іст.-філол. т-ва	1 од.
Щорічник	1 од.
Літопис	1 од.
Циркуляр	3 од.
Журнал	12 од.
Усього:	19 од.

З-поміж світських педагогічних газетно-журнальних видань Російської імперії можна виділити: „Дошкольное Воспитаніе: Журналь для матерей и воспитательницъ” (1911 – 1917) – видання „Кіевского Общества народных дѣтскихъ садовъ” з додатками (приложеніе для дѣтей «Снежинка» (1911); „Приложеніе для дѣтей” (1911, 1912 – 1917)); професійний і суспільно-політичний журнал „Народный Учитель” (1906 – 1908) виходив у різних форматах як „професіональний и общественно-педагогическій журналь” (1909–1911); „професіональний и общественно-педагогическій еженедѣльный журналь” (1912 – 1917); „двухнедѣльный журналь” (1906, 1907); „двухнедѣльный журналь Юга” (1907, 1908); „журналь Юга” (1908, 1909); „Наука и Школа: Научно-педагогическій журналь-сборникъ” виходив у Харкові „при гимназії 2-

ой группы преподавателей”; під патронатом „Полтавського Губернського Земства” (1914 – 1917), з часом „Полтавської Губерніальної Управи” (1917) видавався „Педагогическій журналъ для учащихъ народныхъ школъ Полтавской губерніи (1914 – 1917) та ін. Серед церковних періодичних видань найбільшу джерельну цінність становили журнали: „Церковно-приходская школа” (1887 – 1996 рр.) Київського єпархіального училища й „Западно-Русская начальная школа” (1906 – 1907 рр.) Київської єпархіальної учительської ради. В офіційному відділі цих журналів публікувалися урядові та церковні накази, постанови, закони по духовному відомству, розпорядження єпархіального керівництва про призначення й звільнення посадових осіб; у неофіційному – історико-краєзнавчі та етнографічні матеріали. Чільне місце тут посідали річні звіти про стан церковних шкіл єпархії, а також звіти про діяльність церковних братств та товариств, друкувалися статті узагальнювального характеру з досвіду шкільної роботи, статистичні матеріали по окремих повітах, інформація про відкриття та просвітницьку діяльність церковних братств.

На українських землях в Австро-Угорщині видавалося 7 періодичних педагогічних видань і 3 додатки до них (Таблиця 2).

Таблиця 2

**Типологія та кількісні показники українських видань
в Австро-Угорщині 1900 – 1916 рр.**

Журнал	7
Додаток	3
Усього:	10 од.

На початку ХХ століття в Західній Україні виникають учительські товариства й друковані їх органи. Зростає прагнення вчителів мати свою пресу й організації. Як наслідок цього в ряді місць Західної України створюються періодичні педагогічні видання. До них належать: журнал „Промінь” (1904 – 1907) – суспільно-науковий орган русько-українського вчителства на Буковині, виходив двічі на місяць у Вашківцях над Черемошем; журнал „Наше слово” (1907 – 1908) – для справ учительських, шкільних, просвітніх, суспільно-політичних, виходив тричі на місяць у Львові; педагогічний журнал „Луна” (1907) – незалежний орган українського вчителства, виходив раз на тиждень у Львові; педагогічний журнал „Прапор” (1908 – 1912), видавався двічі й тричі на місяць у м. Львові та м. Коломиї; педагогічний журнал „Каменярі” (1909 – 1914) – орган „Вільної організації українського вчителства на Буковині”, виходив двічі на місяць у Станівцях Горішніх; „Наша школа” (1909 – 1916) – науково-педагогічний журнал, орган товариства „Учительська громада” (1909 – 1911) та орган товариства імені Сковороди в Чернівцях (1911 – 1916), виходив чотири й шість разів на рік у Львові; „Український учитель” (1911 – 1912) – становий орган

народного вчителства в Галичині, з педагогічним додатком „Рідна школа”, видавався двічі на місяць у місті Станіславі. Серед низки періодичних педагогічних видань Західної України орган товариства „Взаємної помочі галицьких і буковинських учителів і вчительок” „Учительське слово” (1912 – 1914) виділяється гострою постановкою питань правового й матеріального становища вчителів. Журнал „Учительське слово” відіграв значну роль у згуртуванні вчителів Галичини, наполегливо обстоював їхні професійні інтереси.

За своїм обсягом періодичні педагогічні видання дореволюційної України були мізерними порівняно з педагогічними виданнями дореволюційної Росії й Австро-Угорщини. Тому в Східній Україні відчувався великий вплив російської періодичної педагогічної преси, а в Західній Україні – німецької педагогічної періодики. Матеріальне становище українських педагогічних періодичних видань було завжди скрутне. Так, журнал „Учительське слово” мав формат 16x25 см, у середньому 16 – 20 сторінок, журнал „Світло” – формат 15x22 см, 70 – 80 сторінок, мізерними були й наклади.

Перелічені часописи були одними з перших прогресивних педагогічних видань, які поклали початок дійсно української педагогічної періодики. Цензурні утиски й матеріальні труднощі припинили існування цих видань. Їхнє значення полягає в тому, що вони вперше привернули увагу громадськості до питань виховання в родині та в школі, до професії вчителя.

Серед дореволюційних періодичних педагогічних видань у Наддніпрянській Україні провідне місце безперечно належить єдиному українськомовному педагогічному журналові „Світло”, що видавався в Києві з 1910 р. по 1914 р. для сім’ї та школи у видавництві „Український учитель”. Часопис „Світло”, для своєї доби був винятковим явищем. Справді, це було світло в тій безпросвітній темряві, що панувала на всьому терені тодішньої України в масі українського вчителства” [2, с. 104].

Фундатор „Світла” – видатний педагог і громадський діяч Г. Шерстюк, засновник першого українського педагогічного видавництва „Український учитель”. Співзасновником, співредактором і активним дописувачем журналу була С. Русова, яка опікувалася питаннями відродження національної системи освіти, розробкою основ української школи [3, с. 44 – 54; 4, с. 33 – 39]. „Світло” гуртувало навколо себе десятки педагогів і письменників: Х. Алчевська, С. Васильченко, М. Грінченко (Загірня), С. Єфремов, Гр. Наш, П. Капельгородський, Чалий, Я. Чепіга (Зеленкевич), С. Черкасенко та ін. Праці цих діячів освіти визначили розвиток української національної системи освіти на довгі роки вперед.

Російське самодержавство тримало педагогічний журнал „Світло” під своїм пильним наглядом і чинило всілякі перешкоди, конфісковувало його номери. Формування національної шкільної й позашкільної освіти,

національно свідомих учительських кадрів – усе це були „крамольні”, тобто революційно спрямовані дії, що мали присікатися царським урядом: „Багате на репресії життя тодішнього учительства рясно й яскраво відбилось запашними рисами на сторінках журналу. Воно варто окремої розвідки, як тернистий шлях відродження в умовах буйного розцвіту російської шовіністичної реакції. Картини тут живі, багаті історичним матеріалом щодо українського освітнього руху в учительській та громадській масі” [2, с. 104].

У першому номері за вересень 1910 р. у передмові „Наші завдання” редакція так визначала місію свого журналу:

„1. Допомогати усім заходам у справі народної освіти, освітлювати всі питання просвітнього характеру, знайомити з усіма здобутками людської думки в педагогічній, в широкому розумінні цього слова, сфері, розробляти теоретичні й практичні питання шкільного, позашкільного й сімейного виховання.

2. Спеціально освітлювати й розробляти питання про освітні потреби українського народу. Вважаючи найпершою умовою всякої правдивої просвіти рідну мову, ми особливу увагу звертаємо на всі справи, що з цим питанням зв’язані, пропагуючи серед громадянства думку про рідну мову в освіті й усякі практичні способи для проведення цієї думки в житті.

До цих двох головних завдань ми повинні додати ще два, які теперішніми часами висувуються на передній план. Перше – це обслуговування потреб українського учительства... І ще одно завдання – уділяти, стільки сили і змоги, місце й увагу справам позашкільного виховання, виясняючи ті способи, якими можна повернути його на український шлях і ним провадити до національної свідомості” [5, с. 3 – 5].

Національні культурні змагання народів царської Росії загострили національне питання в освіті та в Україні. Свідома українська інтелігенція спрямувала свої сили на вирішення питання формування національної народної школи, що відбилося і в пресі, і зокрема в педагогічному журналі „Світло”: „Журнал, що мусив обслуговувати школу, якої не було, звичайно всю увагу свою мусив звернути на підготовку ґрунту, на якому в майбутньому мусила збудуватися українська школа” [2, с. 95]. Матеріали часопису формувалися як науково-педагогічні, хронікальні та критико-бібліографічні статті, що розробляли проблеми національної освіти й національного, морального, трудового та сімейного виховання, пропагували ідеї національної школи, навчання рідною мовою.

Українські педагоги початку ХХ століття виходили з того, що освіта, перш за все, повинна вестися рідною мовою: „Школа повинна продовжити діло матері, котра навчила говорити дитину тою мовою, якою сама говорить, і співала їй пісень, яких сама вміє” [6, с. 30; 7, с. 13 – 25].

Індивідуалізація виховання як прогресивний принцип побудови тогочасної системи освіти, на думку С. Русової та багатьох інших авторів „Світла”, безперечно передбачає врахування „психологічної національної особливості дитини”; таким чином від педагога вимагалось, окрім загальної педагогічно-психологічної підготовки, знання народного життя, народної пісні, поезії, мови [8, с. 44 – 54].

На сторінках часопису С. Васильченко, М. Грінченко (Загірня), С. Єфремов [9, с. 21 – 27; 10, с. 26 – 30], Гр. Наш, П. Капельгородський, С. Русова, Я. Чепіга, С. Шелухін [11, с. 25 – 56] відстоюють думку, що „без мови нема духовного життя, нема певного розумового розвитку, без слова люди zostалися б дикарями серед найкращих умов життя” [Там само, с. 47].

Відсутність української навчальної книжки, на думку С. Волоха, є головною причиною того, що Україна на той час не має справжньої національної школи [12, с. 5 – 10]. З перших номерів у часопису постійно обговорювалися вимоги до української книжки, яка повинна була знайомити дітей з оригінальними творами найкращих митців рідного слова, світовою літературою рідною мовою, а головне – виховувати „національно свідому, на європейському ґрунті виховану, і широко розвинену молодіж”.

Ф. Слюсар в „Огляді українських шкільних підручників” констатував, що після указів 1863 та 1876 рр. не з’явилося жодного підручника аж до 1905 р. Таким чином, розвиток педагогічної літератури був цілком припинений на 40 років [6, с. 29 – 44].

„Наші школярі в більшості не бачуть української книжки, а разом з тим і не читають ніде нічого про Україну, її життя і т. и., не знають хто вони, й де вони, і виростають якимись безбатченками”, – пише Гр. Наш [13, с. 59 – 60]. Педагог пропонує формувати національний світогляд дитини, спираючись на російські книжки, дозволені Міністерством Народної Освіти, „у яких так чи інакше зачіпається життя українського люду”.

Творчий доробок журналу „Світло” є вагомим внеском у справу українського культурно-освітнього руху й зокрема педагогічного видавництва: „Не зробимо помилки, коли скажемо, що української педагогічної літератури до „Світла” не було. Кілька підручників (це переважно граматики і читанки) та три книжечки-брошури Грінченка: „Народні вчителі і українська школа”, „Якої нам треба школи” та „На безпросветном пути” ото і все” [2, с. 96 – 97]. Видавнича діяльність авторів журналу стає підставою для виникнення української освітньої книжки з різних питань педагогіки, психології, загальної дидактики й методики тощо [14, с. 6 – 13].

Українська педагогічна преса 1900 – 1916 рр. приділяла велику увагу питанням свободи совісті та віросповідання. Журнал „Світло” в 1913 році розпочав дискусію про переваги „міністерських” і „церковних шкіл”.

Серед свідомих громадських кіл на той час була поширена ідея М. Драгоманова („З історії відносин між церквою і державою в Західній Європі”, „Боротьба за духовну владу і свободу совісті в XV—XVII ст.”, „Про волю віри” і д.ін.), яка полягала в тому, що реформація Православної церкви в Україні могла б стати майбутнім напрямком розвитку української ідеї, нейтралізуючи канали зовнішнього духовного контролю над українцями та створивши нові форми суспільного руху, які дозволяли б ставити нові, більш сміливі національно-культурні та політичні завдання перед українцями. Фактично православне виховання в цій течії ототожнювалося з національним.

Гр. Наш висловив думку певного кола педагогів і православних священиків, що в церкві в Україні був шанс розбудувати справжню народну школу за умови, що церква зайняла б керівне становище у сфері освіти й змогла організувати виховання дітей на основі „споконвічних традицій”. Мова – це перший покажчик, за яким можна судити про національну школу: „Правда, де вчителі ведуть своє діло не за страх, а за совість, де вони, облишивши на боці програми та циркуляри, вживають всіх засобів, щоб діти розуміли, про що йде річ, а не лише „визубрювали” програму, там трапляються і гарні наслідки вчення. Та хіба це заслуга міністерської школи? Хіба так само не робить і того самого не здобуває справжній учитель і в церковній школі? (...) Одним словом, факт той, що церковні вчителі й священики, часто в школі розмовляють по-українському, а вживаючи сами української мови, не дуже то „изгоняють” її і з уст дітей. Хіба лише де не де і колись там „для годиться”. Діти чують рідну мову в устах пан-отця та вчителя і звикають її шанувати” [15, с. 41].

Хоча на шпальтах преси висловлювалася підтримка тим священнослужителям православної церкви, які підтримували запровадження української мови в церковнопарафіяльних школах і виголошували нею проповіді, проте підкреслювалося, що православна церква в Україні не стала об’єднуючим народним чинником: „Може в ідеї тип міністерської школи й кращий, але до нього стільки зроблено «поправок», що за сучасних умов, на мою думку, школа церковна у нас на Україні тепер фактично стала ближче до того, що є справді (коли тільки звісно можна говорити про народність там, звідки вигонять коли не на практиці, то в принципі саму мові народу) *народньою школою*, а міністерська обернулась лиш в місце народнього калічення; хоч, розуміється, найближче до правди й найпевніше, що нам, українцям, слід сказати про ту й про другу школу словами відомого анекдоту: «обое кращі»” [15, с. 46 – 47].

Релігійна освіта того часу мала певні суттєві недоліки: низький рівень освіти, відставання загальноосвітнього рівня підготовки учнів, формальне ставлення певної частини вчителів до виховної роботи, русифікація навчального процесу тощо.

К. Гайковенко висловив думку про невідповідність церковної школи національному духові, інтересам українців: „В школах на Україні дарма шукати, якому народові належить школа, бо навчання в ній ведеться не мовою народу, на території якого стоїть школа, а чужою – руською. Всякому відомо, що дітям треба викладати науку найпростішим способом, користуючись доступною їм мовою, а вчитель по школах на Україні розмовляє незрозумілою дітям мовою. І церковна, і міністерська школа в своїм ґрунті мають один і той же протипедагогічний засіб навчання. Як та, так і друга не хоче визнавати ніяких компромісів, що до вживання рідної мови, - вони уперто стоять на ґрунті ворожого кепкування з мови народу, щоб не визнаючи її – русифікувати масу. І чи школа буде пробувати в міністерстві освіти, чи в церковній відомості – уже по своєму ярунту вона не наша – українська школа, а чужа нашому народові, тому і питання, котра з них краща за для українців, тобто, котра з них найбільш наближається до типу справжньої *народної школи*, щоб хоч почасти заступати брак національної школи – питання зайве” [16, с. 47 – 48].

Цінність педагогічної спадщини, представленої на сторінках часопису, полягає в тому, що саме члени редакції журналу, його автори створили підґрунтя для української національної системи освіти. За основу нової народної школи педагоги, дописувачі „Світла”, узяли культуротворчий принцип: „виховання в душі нації, в душі мови, в її переказах, її домаганнях, її звичаях, її культурі, національній творчості, того, про що писали й казали найліпші представники нації, всього, що народ або нація переживали, бачили, чули, виробили, придбали найцікавішого, найкориснішого в своїм розвитку” [2, с. 97].

С. Русова у своїй роботі „Нова школа” визначає новотворену українську школу як гуманну, активно-творчу й національну: „ Нова школа кладе собі за головну мету – збудити, дати виявитися самостійним творчим силам дитини. Викликавши творчу самостійну діяльність дитини, учитель поширює свідомість учня й тим саме поширює діяльність його, й допомагає йому новими засобами творити як найкраще” [17, с. 4].

Проаналізувавши джерельний масив української педагогічної періодичної преси 1900 – 1916 рр., ми дійшли висновку, що умови виникнення спершу української педагогічної публіцистики, а потім і виокремлення періодичної педагогічної преси були складними та мали специфічний характер. Вітчизняна педагогічна преса 1900 – 1916 рр. сприймалася як складова українського національного руху та один з найважливіших чинників його прискорення. Ізольованість певних територіальних частин України, з одного боку, і своєрідність у них соціального й національного розвитку, — з іншого, позначалися на вимогах до української періодики та визначали її характер і спрямованість. Однак в українській педагогічній журналістиці на всіх

етапах її дореволюційного існування чітко визначився ідейний напрямок національного відродження через створення українськомовної школи.

Українська педагогічна преса була неодмінним атрибутом культурно-просвітницького й державотворчого життя нації, позитивно впливаючи на політичний і культурний рівень українського населення. Серед провідних українських публіцистів того часу – Х. Алчевська, С. Єфремов, В. Винниченко, М. Грушевський, М. Василенко, В. Науменко, І. Огієнко, М. Туган-Барановський та інші відомі українські діячі, науковці, педагоги.

У східноукраїнських землях не було шкіл з українською мовою викладання, а в західноукраїнських, хоча вони й були, їхній стан був надзвичайно важкий. Українська дореволюційна педагогічна періодика була одним із засобів легальної боротьби проти соціального й національного гноблення в галузі освіти, прагнула відстояти право на освіту українського народу рідною мовою. Саме в цьому полягає прогресивне значення української педагогічної періодики, яка в тяжких умовах переслідувань будила громадську думку, підносила свій голос на захист освіти народу й прав учителів і попри всі труднощі донесла до світової спільноти педагогічні творчі пошуки цілої плеяди великих імен українських педагогів – М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, О. Кониського, П. Юркевича, Б. Грінченка, І. Франка, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги та багатьох інших.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, щоб дослідити розвиток ідей педагогічної творчості вчителів, що відбився на шпальтах української педагогічної періодичної преси, у наступні періоди історії розвитку вітчизняної освіти.

Література

- 1. Побірченко Н. С.** Проблеми освіти на сторінках часопису „Киевская старина” (1882 – 1906) / Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2000. – 92 с.
- 2. Я. З.** Український дореволюційний журнал педагогічний журнал „Світло”. Завдання журналу / Я. З. // Шлях освіти. – Х. : Держ. вид-во України, 1927р. – №5 (61). – С. 95 – 104.
- 3. Русова С. Ф.** Просвітницький рух на Вкраїні в 60-х роках / С. Ф. Русова // Світло. – 1910. – №3. – С. 44 – 54.
- 4. Русова С. Ф.** Ідейні підвалини школи / С. Ф. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 5. – С. 33 – 39.
- 5. Журнал „Світло”,** 1910. – Книжка перша. – С. 3 – 5.
- 6. Слюсар Ф.** Огляд українських шкільних підручників / Ф. Слюсар // Світло. Укр. пед. журн. — Кн. друга. Вид-во „Український учитель”. – жовтень (октябрь), 1911. – С. 29 – 44.
- 7. В. Т.** За рідну школу / В. Т. // Світло. Укр. пед. журн. – 1911. – Кн. дев'ята. Май (травень). – С. 13 – 25.
- 8. Русова С.** Дитячий Сад на національним ґрунті / С. Русова // Світло. Укр. пед. журн. – 1910. – Кн. третя. — Ноябрь. – С. 44 – 54.
- 9. Єфремов С. О.** „Вони не просять”... / С. О. Єфремов // Світло. – 1911. – Кн. 4. – С. 21 – 27.
- 10. Єфремов С. О.** Голос природи / С. О. Єфремов // Світло. – 1913. – №1. – С. 26 – 30.

11. Шелухін С. Значення рідної мови для народності й творчості / С. Шелухін // Світло. Укр. пед. журн. – Кн. 9. — Май (травень), 1911. – С. 25 – 56. **12. Волох С.** Книжка дітям / С. Волох // Світло. Укр. пед. журн. — Кн. третя. — Вид-во „Український учитель”. – Ноябрь, 1910. – С. 5 – 10. **13. Гр. Наш** Ідім хоч манівцями / Гр. Наш // Світло. Укр. пед. журн. – 1911. – Кн. п’ята. — Січень (январь) – С. 59 – 60. **14. Рубакін М.** Як творити наукову літературу задля українського народу / М. Рубакін // Світло. Укр. пед. журн. – 1911. – Кн. дев’ята. — Май (травень). – С. 6 – 13. **15. Гр. Наш** Обое краці / Гр. Наш // Світло. Укр. пед. журн. для сім’ї і шк. – № 5, січень (январь), 1913. – С. 36 – 47. **16. Гайковенко К.** Про міністерські та церковні школи / К. Гайковенко // Світло. Укр. пед. журн. для сім’ї і шк. – № 6, лютий (февраль), 1913. – С. 47 – 49. **17. Русова С.** Нова школа / С. Русова // Світло. Укр. пед. журн. для сім’ї і шк. – № 7 – 8, березіль – квітень, 1914. – С. 3 – 16.

Лобода С. М. Національна ідея на сторінках української педагогічної преси як основа розвитку педагогічної творчості вчителів (1900 – 1916 рр.)

На основі значного масиву архівних та опублікованих джерел висвітлено соціально-економічні, суспільно-політичні, а особливо педагогічні причини та змістовні складові (національна ідея) розвитку української педагогічної періодичної преси 1900 – 1916 рр. Педагогічна творчість учителів означеного періоду розглядається як основний рушій самоусвідомлення нації в цілому через викладання рідною мовою, творення національної школи, започаткування українських періодичних видань тощо.

Ключові слова: педагогічна творчість, національна ідея, педагогічна періодична преса.

Лобода С. Н. Национальная идея на страницах украинской педагогической прессы как основа развития педагогического творчества учителей (1900 – 1916 гг.)

На основе значительного массива архивных и опубликованных источников освещены социально-экономические, общественно-политические, а особенно педагогические причины и содержательные составляющие (национальная идея) развития украинской педагогической периодической прессы 1900 – 1916 гг. Педагогическое творчество учителей этого периода рассматривается как основной двигатель самоосознания нации в целом через преподавание родного языка, творение национальной школы, учреждение украинских периодических изданий и т. п..

Ключевые слова: педагогическое творчество, национальная идея, педагогическая периодическая преса.

Loboda S. M. National Idea on Pages of the Ukrainian Press as the Basis of Teacher's Pedagogical Creativity Development (1900 – 1916)

On the basis of essential number of archive and printed sources social and economic, social and politic and especially pedagogical reasons and substantial components (national idea) of Ukrainian pedagogical periodical press development 1900 – 1916 years are highlighted. Pedagogical creativity of teachers of this period is viewed as the main driving force of nation self-consciousness in general through the teaching in native language, creating of national school, foundation of Ukrainian periodicals etc.

Key words: pedagogical creativity, national idea, the pedagogical press.

УДК 338.48:378.033

Сорокіна Г. О.

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ
ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ**

В умовах екологічної кризи необхідна підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань та екологічної відповідальності. Загострення стосунків у системі людина – суспільство – природа, супроводжуване кризою свідомості особистості, викликає потребу впровадження в життя нової моделі професійної освіти, яка базується на принципах єдності природи й людини та екологічної етики.

У цьому контексті особливої актуальності набуває екологічна підготовка туристських кадрів, оскільки сучасна туристська діяльність негативно впливає на природне середовище. Стан туристських ресурсів і навколишньої природи багато в чому залежить від екологічної компетентності працівників туристської індустрії. На нашу думку, однією з умов мінімізації антропогенного навантаження на природу в процесі туристської діяльності є екологічне виховання туристів. Фахівці галузі туризму працюють з різним контингентом населення, у тому числі й з дітьми шкільного віку. Учні шкіл найбільш схильні до екологічного виховання, оскільки саме в цьому віці найбільш інтенсивно формується світогляд особистості. Сьогодні ми спостерігаємо зростання інтересу молоді до туристських подорожей, у зв'язку з цим назріла гостра необхідність у підготовці фахівців туристської індустрії, професійно придатних до здійснення екологічного виховання молодого покоління в процесі туристських подорожей.

Метою цієї публікації є здійснення історико-педагогічного аналізу екологічної підготовки учнів і студентів, у тому числі й туристських спеціальностей, з метою оптимізації взаємодії молоді з природним середовищем у процесі туристських подорожей.

Комплексний аналіз психолого-педагогічної, методичної, філософської літератури та дисертаційних досліджень показав, що проблема підготовки фахівців до екологічного виховання учнів залишається поки що не вивченою. Для розробки концепції професійної готовності фахівців туристської галузі до екологічного виховання школярів важливо визначити роль і місце екологічної освіти в процесі підготовки туристських кадрів. У зв'язку з недостатньою розробленістю цієї проблеми ми спиралися на наукові підходи учених до проблеми екологічної освіти в цілому. У процесі дослідження було виділено такі напрями наукового пошуку: загальний огляд розвитку екологічної освіти й виховання, екологічна освіта й виховання учнів у загальноосвітній школі та середніх спеціальних закладах; екологічна освіта й виховання студентів у вищій школі; екологічна освіта й виховання студентів на туристських спеціальностях.

Аналіз праць першого напрямку показав, що екологічна освіта й виховання були об'єктом дослідження учених різних епох. Це підтверджують наукові праці Я.А. Коменського Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці [5], А.Я. Герда [1], К.Д. Ушинського [17], А.С. Макаренка [11], В.А. Сухомлинського [16].

Значний вплив на розвиток змісту, форм і методів екологічної освіти зробили фундаментальні філософські й психологічні праці Н.Н. Кисельова [8], В.С. Шалей [21], В.С. Крисаченко [7] та ін.

Основою для нашого наукового дослідження є теоретичні положення про роль природи у вихованні підростаючого покоління, філософські концепції про єдність суспільства й природи, загального зв'язку й цілісності явищ, які відображено в працях А.Н. Захлебного [2, 3], І.Д. Зверєва [4], І.Т. Суравегіної [15], Н.М. Моїсеєва [10].

Унаслідок дослідження з'ясовано, що філософсько-культурологічною й соціально-педагогічною базою сучасної екологічної освіти й виховання є ідеї М.М. Кисельова [8], М.М. Моїсеєва [10], В.С. Крисаченко [7].

Аналіз наступного напрямку наукового дослідження дозволив констатувати, що екологічна освіта й виховання в загальноосвітніх школах є фундаментальною базою, яка забезпечує готовність школярів до екологічно безпечної діяльності під час туристських подорожей. На підставі наукового пошуку встановлено, що інтерес до проблеми екологічної освіти й виховання в школах дуже високий. Численні наукові публікації присвячено різним аспектам цієї проблеми: формуванню екологічної культури, екологічної свідомості, екологічної відповідальності школярів; психологічним і педагогічним передумовам екологічної освіти й виховання учнів; їх організації й застосуванню у навчально-виховному процесі формам і методам; проблемам екологічної освіти в зарубіжних країнах; особливостям екологічної освіти й виховання в позашкільних навчальних закладах.

В останні десятиліття в Україні було успішно захищено

дисертаційні роботи з цієї проблематики (В.В. Коваль, М.О. Колесник, О.В. Король, І.М. Костицька, С.Г. Лебедь, О.В. Лабенко, В.Я. Ломакович, О.Л. Пруцакова, І.В. Удовиченко та ін.). На підставі аналізу сучасних наукових розробок у контексті досліджуваної проблеми виявлено основні тенденції в шкільній екологічній освіті й вихованні. Ними є: екологізація освітнього й виховного процесу в школах, використання принципу наступності в екологічній освіті й вихованні школярів; акцент на формування екологічної свідомості учнів для розв'язання протиріч між суспільством і природою; використання нестандартних форм і методів навчання в екологічній освіті; активне застосування комплексного підходу до навчання в процесі екологічної освіти й виховання, активізація екологічної роботи в позашкільних навчальних закладах.

Підвищенню ефективності екологічної освіти в школах України сприяють дослідження цієї проблематики в зарубіжних країнах. Досвід роботи В.В. Червонецького [19], В.Я. Ломакович [9] та ін. дозволяє оновлювати й удосконалювати освітній простір України в контексті екологізації шкільної освіти.

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять публікації Г.П. Пустовіта, який зробив значний внесок у розв'язання проблем екологічної освіти й виховання в позашкільних навчальних закладах. Багатий досвід його роботи може бути успішно застосовано в процесі екологічного виховання учнів під час туристських подорожей [13].

Наступною ланкою в системі безперервної екологічної освіти є середні спеціальні навчальні заклади. Екологічна освіта й виховання тут мають більш широкі можливості, ніж у загальноосвітніх школах, і здійснюються в нерозривному зв'язку з теорією й практикою, у єдності навчання й трудової діяльності. Низку наукових досліджень присвячено цій проблематиці:

- теорією й практикою екологічної освіти в професійно-технічних училищах займалась Л.Б. Лук'янова;

- проблему формування екологічної культури учнів СПТУ досліджували А. Сахно, Л. Руденко;

- науковому обґрунтуванню методики формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму присвячено роботи Н.Ю. Олійник;

- систему педагогічних умов підвищення екологічної культури студентів педагогічного коледжу розробила І.Н. Пономарьова;

Ці наукові дослідження становлять значний науковий і методичний інтерес у контексті екологізації освіти в Україні й за кордоном.

У процесі аналізу третього напрямку було з'ясовано, що сьогодні існує необхідність в оновленні системи вищої освіти з метою формування екологічної компетентності майбутніх фахівців. Найважливішим завданням екологічної освіти у ВНЗ є підготовка

екологічно грамотних фахівців будь-якої галузі для задоволення потреби сучасного суспільства в екологічно безпечній професійній діяльності.

Результати дослідження показали, що основними сучасними тенденціями екологічної освіти у вищій школі є: екологізація навчальних дисциплін; використання новітніх педагогічних технологій в освітньому процесі; пріоритетність формування екологічної культури, екологічної етики, екологічної відповідальності студентів та ін.

Особливе місце в науковому просторі посідають дослідження екологічної компетентності майбутніх учителів, що підтверджують роботи В.Є. Янушевського, І.Д. Зверєва, А.П. Іваненко, Н.В. Лисенко, А.Н. Некос, Г.Ф. Пономарьової, Г.С. Тарасенко, Н.В. Гнилуші, Є.В. Чернишової та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становить проблема професійної підготовки фахівців туристської індустрії. Цією проблематикою займалася низка учених у різних аспектах:

- концептуальні роботи з професійної туристської освіти належать І.В. Зоріну, В.О. Квартальному, А.Н. Сеселкіну та ін.;

- ідеї інтеграції й екологізації як провідні тенденції конструювання змісту й розробки процесу екологічної освіти на туристських спеціальностях розглядали В.І. Вернадський, Г.Д. Гачев, Н.В. Груздева, Н.Ф. Реймерс, І.Т. Сурувегіна;

- проблемами організації навчально-виховного процесу в закладах туристського профілю займаються І.В. Зорін, В.О. Квартальнов, Н.А. Фоменко;

- теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму досліджував В.К. Федорченко;

- теорію й практику підготовки фахівців галузі туризму в зарубіжних країнах детально вивчила Л.В. Сакун.

Разом з тим, незважаючи на посилення інтересу до проблем екологічної підготовки фахівців галузі туризму, здійснений аналіз наукової літератури в контексті вказаної проблеми показав, що в Україні кількість робіт, присвячених цьому питанню, дуже незначна.

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес становить наукове дослідження В.К. Федорченко, у якому вперше в Україні розроблено концепцію безперервної туристської освіти, дидактично обґрунтовано її стандарти й запропоновано організаційно-педагогічні принципи їх упровадження, запропоновано модель ступеневої туристської освіти. Особливий інтерес становить авторська модель компетентності професіонала туризму, запропонована в роботі. Автор підкреслює: „Основною для впливу професійно важливих якостей є зорієнтованість на креативність – здатність творчо розв’язувати завдання професійної діяльності та задовольняти потреби туриста в різноманітних (у тому числі й креативних) видах туризму”. На думку В.К. Федорченка, існує гостра необхідність регулювання антропогенного впливу на природні комплекси в процесі туристської діяльності, автор підкреслює

значення екологічної діяльності майбутнього фахівця з туризму [19].

Важливим аспектам підготовки фахівців галузі туризму в розвинутих країнах світу присвячено численні публікації Л.В. Сакун. Автор розробила концепцію туристичної освіти, проаналізував систему професійної підготовки фахівців галузі туризму в розвинутих країнах світу, здійснила порівняльний аналіз дидактичних систем їх підготовки, виявила сучасні тенденції в розвитку професійної моделі фахівців галузі туризму в розвинутих країнах світу. У цьому дослідженні представлено короткий зміст найважливіших міжнародних документів з туризму, прийнятих ВТО (Манільська Декларація Всесвітнього Туризму, Документ Акапулько, Хартія Туризму та ін.). У них наголошено на необхідності толерантних форм спілкування туристів і місцевого населення, зростання туристської свідомості з метою покращення їхнього взаєморозуміння. Сучасний стан систем підготовки туристських кадрів у розвинутих країнах світу свідчить, що інтерес до екологічних проблем у процесі туристської діяльності є достатньо великим. Автор розглядає екологічні аспекти туризму як важливу філософську проблему й підкреслює, що особливо актуальним для України є розвиток „зеленого туризму” й „екологічного туризму”. Л.В. Сакун аналізує навчальні плани різних туристських спеціальностей, які надають студентам освіту в різних сферах і науках, у тому числі й екологічній. На думку автора, фахівці туристської галузі, які вивчають і суспільні науки, і науки про життя, краще управляють використанням природних і культурних ресурсів для відпочинку й туризму [13, с. 147].

У контексті проблеми екологізації туристської галузі значний інтерес становлять наукові публікації О. Мотузенко й О. Аріон, Т.А. Сафронова, М.М. Падуна, Л.О. Новик.

Вагомий внесок в екологізацію туристської освіти в Росії зробила Н.Н. Наумова, яка у своєму дисертаційному дослідженні виділила особливий напрям екологічної освіти. На її думку, „еколого-туристська освіта – категорія середньої й вищої освіти, яка розкриває сутність синтезу екологічних і туристських знань, умінь, навичок, норм і цінностей при систематизуючій функції коеволюційної взаємодії природи й людини; процесу й результату навчання, виховання, розвитку й підготовки студента до туристської професійної діяльності. Система еколого-туристської освіти – складна педагогічна інтеграційна система, яка базується на міждисциплінарній взаємодії екології й туристики, функціонує на основі провідних екологічних, туристських, соціально-педагогічних ідей, законів, закономірностей та інтегрує різні види природоорієнтованої й природовідповідної професійної діяльності фахівця туристського бізнесу” [10, с. 77].

Автор розробила і обґрунтувала модель екологічної освіти майбутніх фахівців туристської галузі, яка ґрунтується на взаємозв'язку екологічної й туристської освіти студентів. У дисертаційному дослідженні охарактеризовано нову емерджентну категорію –

екологічний освітній простір туристського ВНЗ, який сприяє становленню „екологічної” особистості студента, а також визначено світоглядну, соціальну, методологічну, прогностичну, культурологічну й інтеграційну функції розробленої моделі. Н.Н. Наумова виявила й апробувала найбільш ефективні педагогічні технології, які дозволяють збагатити сучасну систему екологічної освіти, оскільки вони ґрунтуються на принципах діалогості, інтерактивності, звернення до внутрішніх сфер психіки студента, рефлексії, етичної спрямованості й імовірного результату. До них належать: технології проектного й проблемного навчання, технологія педагогічних майстерень побудови знань, екологічний практикум, лекції з вбудованими паузами, технологія занурення в природу.

Уперше в Україні проблему екологічної підготовки менеджерів з туризму детально вивчила О.А. Фастовец. У її дисертації „Екологічна підготовка фахівців галузі туризму у вищих навчальних закладах” обґрунтовано необхідність екологізації туристської освіти; авторка екологізувала програми фахових дисциплін Київського Інституту туризму. Особливий інтерес викликає запропонований дослідницею алгоритм екологізації професійно-орієнтованих дисциплін, під якою О.А. Фастовец розуміє насичення предмета екологічним смислом без порушення його логічного змісту.

У дисертації запропоновано низку інноваційних форм і методів екологічної підготовки майбутніх фахівців, які сприяють підвищенню ефективності засвоєння екологічних знань, умінь і навичок, а також розроблено інтеграційні підходи до організації самостійно пізнавальної діяльності студентів. Авторка підкреслює важливе значення практики в змісті екологічної підготовки майбутніх фахівців як форми їхньої самостійної пізнавальної екологічної діяльності.

Отже, у процесі нашого наукового дослідження ми дійшли висновку, що інтерес учених до проблем підготовки фахівців туристської галузі, у тому числі й екологічної, є достатньо високим. Разом з тим, на сьогодні залишаються нерозв'язаними такі наукові проблеми:

- розробка концепції формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів;
- створення методології, змісту, способів і технологій екологічної освіти на туристських спеціальностях для підготовки туристських кадрів, професійно придатних до екологічного виховання молодого покоління.;
- формування системного підходу до здійснення екологічної освіти майбутніх фахівців галузі туризму, професійно підготовлених до екологічного виховання школярів;
- створення педагогічних умов для підготовки студентів туристських спеціальностей до екологічного виховання школярів, у яких майбутній фахівець з туризму зможе глибоко усвідомити гостру необхідність цієї роботи, побачити можливості впровадження екологічної інформації у власну діяльність під час туристських

подорожей і чітко зрозуміти вплив екологічного фактора на формування особистості дитини, на її ставлення до природи.

Основною умовою оздоровлення екологічної обстановки, на думку Н.Н. Наумової, є не розробка й прийняття концепцій екологічної стратегії, програм екологічно чистого виробництва, а бажання й здібності людей (керівників і рядових співробітників) вирішувати екологічні проблеми.

На підставі викладеного зазначимо, що запорукою успіху в екологічному вихованні школярів у процесі туристських подорожей є підготовка активу туристських кадрів на основі формування їхніх загальних цінностей і переконань. Розв'язанню цієї актуальної педагогічної проблеми присвячено наше наукове дослідження.

Література

- 1. Герд А. Я.** Избранные педагогические труды. – М., 1953. – 206 с.
- 2. Захлебный А. Н.** Школа и охрана природы / А.Н. Захлебный. – М. : Знание, 1986. – 181 с.
- 3. Захлебный А. Н.** Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Анатолий Никифорович Захлебный. – М., 1986. – 521 с.
- 4. Зверев И. Д.** Методологические основы принципов и условия реализации экологического обучения // Педагогические принципы и условия реализации экологического образования. – М. : Знание, 1983. – С. 4 – 10.
- 5. Коменский Я. А.,** Локк Д, Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1988. – 412 с.
- 6. Коменский Я. М.** Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. / под ред. А.А. Красновского. – М. : Учпедгиз, 1939. – 224 с.
- 7. Крисаченко В. С.** Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / Крисаченко Валентин Семенович. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
- 8. Киселев Н. Н.** Мировоззрение и экология / Н.Н. Киселев. – К. : Наук. думка, 1990. – 215 с.
- 9. Ломакович В. Я.** Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка і історія педагогіки” / В. Я. Ломакович. – К., 2004. – 23 с.
- 10. Моисеев М. М.** Человек и ноосфера / М.М. Моисеев. – М. : Мол. гвардия, 1990. – 352 с.
- 11. Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5.
- 12. Наумова Н. Н.** Экологическое образование в туристском вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.Н. Наумова. – М., 2006. – 520 с.
- 13. Пустовіт Г. П.** Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г.П. Пустовіт. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
- 14. Сакун Л. В.** Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л.В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с.

- 15. Суравегина И. Т.** Методическая система экологического образования / И.Т. Суравегина // Сов. педагогика. – 1988. – № 9. – С. 31 – 35. **16. Сухомлинский В. А.** Избранные педагогические сочинения : в 3 т. – Т. 3 / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – 636 с. **17. Ушинский К. Д.** Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин, Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. – М. – Л. : АПН РСФСР, 1948 – 1952. – Т. 8 – 10. **18. Фастовец О. О.** Екологічна підготовка майбутніх менеджерів з туризму в вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.О. Фастовец. – К., 2008. – 20 с. **19. Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Федорченко Володимир Кирилович. – К., 2004. – 398 с. **20. Червонецький В. В.** Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки : монографія / В.В. Червонецький. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. Даля, 2005. – 312 с. **21. Шалей С. В.** Екологічна особистість / Шалей С.В. – К. : Б-ка офіц. документів, 1999. – 217 с.

Сорокіна Г.О. Історико-педагогічний аналіз екологічної підготовки фахівців галузі туризму

У публікації представлено історико-педагогічний аналіз екологічної підготовки учнів і студентів, у тому числі туристських спеціальностей. Виявлено наявні наукові проблеми в аспекті підготовки фахівців туристської галузі до екологічного виховання учнів.

Ключові слова: туризм, фахівець, аналіз, екологія.

Сорокина Г.А. Историко-педагогический анализ экологической подготовки специалистов сферы туризма

В данной публикации представлен историко-педагогический анализ экологической подготовки учащихся и студентов, в том числе и туристских специальностей. Выявлены, существующие научные проблемы в аспекте подготовки специалистов туристской сферы к экологическому воспитанию учащихся.

Ключевые слова: туризм, специалист, анализ, экология.

Sorokina G.O. Historical-pedagogical analysis of ecological training of specialists in the sphere of tourism

In this publication the historical and pedagogical analysis of students' and pupils' ecological education are presented, including tourist specialties. In this article the scientific problems are exposed of preparation the specialists in tourist sphere to ecological education of preparation the specialists in tourist sphere to ecological of pupils.

Key words: tourism, specialist, analysis, Ecology.

УДК 378.034 (09)

Токман А. А.

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

Формування морально досконалої особистості було і залишається одним із центральних напрямків виховання громадян, працівників різних професій. Для курсанта, як майбутнього співробітника органів внутрішніх справ, моральні якості є гарантом успішного виконання службових обов'язків. Необхідність формування моральних якостей курсантів обумовлена рядом причин. По-перше, аналіз практики формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України показує, що в сучасних умовах відсутній єдиний концептуальний підхід до розуміння суті і змісту моральних якостей, існує дисбаланс соціальних ідеалів і цінностей. Наслідками цього є спотворені уявлення курсантів про такі цінності, як добро, честь, совість, великодушність, милосердя, справедливість, громадянськість, патріотизм та ін. По-друге, існуючий комплекс суперечностей в різних сферах життя суспільства і органах внутрішніх справ проявляється в таких явищах, як етична криза, руйнування ціннісних пріоритетів, експансія західного способу життя, подвійні стандарти в політиці і суспільних стосунках, маніпулювання за допомогою засобів масової інформації суспільною свідомістю, цілеспрямоване нав'язування асоціальних і протиправних еталонів поведінки і стилів життя, загальне падіння моральності, зростання соціальної агресії і протиправних форм поведінки, гіпертрофована орієнтація масової свідомості виключно на отримання матеріальних благ тощо. Все це небезпечно позначається на духовному здоров'ї народу і свідчить про глибоку духовну кризу в суспільстві. Щоб запобігти духовній катастрофі сьогодні вкрай необхідно у навчальних закладах МВС України спрямувати навчально-виховний процес на формування моральних якостей у курсантів.

Проблема формування моральних якостей курсантів відомчих навчальних закладів не є новою, а має давню і повчальну історію. Питанням моралі, вихованню високодуховної і етичної особистості в педагогічній теорії і на практиці завжди приділялася підвищена увага. У вітчизняній культурі педагогічні аспекти духовності і моралі знайшли віддзеркалення в працях вітчизняних мислителів, письменників, учених і практиків таких, як К. Ушинський, Ф. Достоєвський, Л. Толстой, М. Бердяєв, А. Аксаков, П. Блонський, П. Енгаличев, Ю. Жуковський, І. Ільїн, П. Каптерев, В. Соловйов, П. Флоренський та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в сучасних соціально-економічних і культурних умовах розвитку

суспільства проблема використання історичного досвіду формування моральних якостей курсантів в навчальних закладах МВС України залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – провести історичний аналіз проблеми формування моральних якостей курсантів та виділити основні напрямки використання історичного досвіду формування моральних якостей курсантів в сучасних навчальних закладах МВС України.

Розглядаючи ступінь наукової розробленості проблеми, необхідно відзначити, що спеціалізовані навчальні заклади для підготовки поліцейських були відсутні довгий період часу. Як правило працівниками поліції ставали військовослужбовці, які здобували освіту у відповідних навчальних закладах. Ця тенденція зберігалася аж до 50 років ХХ ст. Історично склалося так, що велика частка військових навчальних закладів знаходилася на території Російської держави. Ті традиції, педагогічні підходи до формування моральних якостей курсантів, які накопичувались роками у військових навчальних закладах, багато в чому виступили фундаментом для створення відповідної педагогічної системи у відомчих навчальних закладах спочатку у Радянському Союзі, а згодом і в Україні.

Питанням етичного виховання, формування моральних якостей воїнів на Русі завжди надавалося важливе значення. Ідеї формування моральних якостей у воїнів знайшли своє віддзеркалення в таких творах як «Слово про полк Ігоревий», «Повість тимчасових років», «Притчі» і «Слова» Кирила Туровського, «Моленія» Данила Заточника, «Читання» ченця Києво-печорського монастиря Нестора, «Повчання» київського князя Володимира Мономаха, «Російська Правда» київського князя Ярослава Мудрого тощо.

Історико-педагогічний аналіз формування моральних якостей курсантів, які формувалися в процесі духовно-етичного виховання у військовій школі Росії ХVІІІ – поч. ХХ ст. показав, що багатолітня історія розвитку ідеї формування моральних якостей була безпосередньо пов'язана з історією підготовки офіцерських кадрів [1, с.132]. Як зазначає С. Волков 1698 – 1731 рр. можна вважати етапом зародження і становлення військової школи Росії. На даному етапі склалися загальні духовно-етичні засади російської армії, пов'язані з пріоритетом виховання любові до Вітчизни, дисциплінованості, відповідальності, свідомого ставлення до військового обов'язку і честі, національній гідності й багатьох інших якісних характеристик [2, с.165].

Аналіз генезису понять «моральні якості», «формування моральних якостей» показав, що як таких в цей період їх не існувало. Про те, використовуються терміни «етичне виховання», «етичний елемент у вихованні», «військовий дух», «виховання духовне». Як зазначає А. Лопухін, духовно-етичне виховання у навчальних закладах Росії ХVІІ – поч. ХХ ст. визначалось, як цілеспрямований, організований процес впливу на вихованця і створення певних умов з метою освіти і

розвитку позитивних духовних, моральних якостей, орієнтованих на існуючі ідеали і цінності, формування морального духу, духовно-етичної свідомості, поведінки і в цілому етичної культури [3, с. 39].

На думку І. Уварова кінець XVII – початок XVIII століть, коли реформами Петра I були створені регулярна армія і флот Росії, можна по праву вважати початком формування єдиної системи навчання і виховання офіцерів і солдатів. Саме тоді закладалися погляди і принципи, на основі яких надалі розвивалася вітчизняна школа військової педагогіки. Велику увагу Петро I приділяв саме етичному вихованню в армії. Засобами для виховання високих моральних якостей в російській армії, на його думку, з'явилися дисципліна, вимога від офіцерів твердого характеру, свідомого ставлення до свого обов'язку, а також особистий приклад служіння Вітчизні [4, с.57]. Вивчення військової справи поєднувалося з вихованням патріотизму, дисциплінованості, почуття честі і духу товариства, гордості за звання військового. "У службі честь" – ось головний заповіт Петра I, якому він слідував неухильно і вимагав того ж від офіцерів і солдатів [4, с.135].

Кінець XVIII ст. – початок XIX ст. можна вважати етапом розвитку, розробки і апробації методів та способів формування моральних якостей. На цьому етапі були розроблені "Повчання вихователям", "Повчання молодому офіцерові", складені "Правила чемності офіцера" та ін. Етичні орієнтації російської армії лягли в основу "Науки перемагати" А.Суворова. Кінець цього періоду також можна характеризувати, як посилювання цензури, посилення жорсткіших методів дії на вихованців [5, с.332].

Питання про виховання ділових і особливо моральних якостей, а також деякі аспекти проходження служби поліцейськими були підняті в період реорганізації органів міської, і створення сільської поліції при Катерині II.

У "Наказі Головної поліції" 1766 р. мовилося про необхідність призначення на поліцейську службу осіб із знатних прізвищ, які мають бути «звільнені від всякого недоліку», щоб уникнути того, «що може пошкодити чистоті їх совісті». Докладніше вимоги, яким повинні були відповідати працівники поліції були викладені в "Статуті благочинності або поліцейському" 1782 р. Для них мали бути властиві (М. Пинігін наводить оригінальний текст на старосійській мові): "1. Здоровий глузд. 2. Добра воля у відправленні дорученого. 3. Людинолюбство. 4. Вірність службі імператорської величності. 5. Старанність до спільного Добра. 6. Раденіє до посади. 7. Чесність і безкорисливість". «Поліцейські, що там же служать», попереджалися про небезпеку хабарів, які "засліплюють очі і розбещують розум і серце, вустам же накладають узду" [6, с.14]. У перелік якостей, якими повинен був володіти поліцейський, входили вимоги морального характеру: "безкорисливість при накладенні стягнень", "доброходство до людей" [6, с.18].

У XVIII ст. з'являються перші кадетські корпуси. Система етично-патріотичної освіти в кадетських корпусах постійно удосконалювалася. Вони випускали протягом майже двохсот років багато тисяч фізично і етично здорових, чудово вихованих і добре освічених військових і цивільних фахівців-патріотів на благо Вітчизни. У 1918 році у зв'язку з ліквідацією старої армії кадетські корпуси були закриті і були відроджені вже у наш час. Саме кадетські корпуси виступали в якості прикладу для створення відомчих навчальних закладів у Радянському Союзі, а згодом і в Україні. І. Уваров на основі аналізу архівних матеріалів виявив, що в зміст духовно-етичного виховання того часу входили: суб'єктно-об'єктні елементи, цілі, завдання; змістовна, організаційна, методична частини; теоретичні основи духовно-етичного виховання (основні положення православного віровчення; гуманістичні ідеї, засновані на загальнолюдських цінностях), професійно-етичний кодекс офіцерської честі тощо [4, с.183].

Таким чином, періодом нововведень в області професійної підготовки майбутніх офіцерів можна відмітити саме XVIII століття. У професійній підготовці зберігався напрям на послідовний розвиток у офіцерів моральних якостей, відчуттів гуманності і людинолюбства, що ставлять на перше місце формування особистості вихованця. В основу професійної підготовки було покладено один з наступних початків: етичне виховання майбутніх офіцерів повинне здійснюватися планомірно. Так, в результаті вивчення планів роботи окремих навчальних закладів, спільних навчальних планів і програм та інших документів М. Лалаєвим встановлено, що важливим елементом організації духовно-етичного виховання в них було комплексне планування. Воно виявлялося в наступних організаційно-педагогічних аспектах: чіткому визначенні і постановці виховних завдань конкретним суб'єктам духовно-етичного виховання; систематичній звітності посадових осіб перед командуванням з питань духовно-етичного виховання; віддзеркаленні в навчальних планах і навчальних програмах окремих питань духовно-етичного виховання; визначенні кінцевих результатів, прогнозуванні можливих варіантів розвитку духовно-етичного виховання тощо [7, с.244].

Як показує історико-педагогічний аналіз діяльності навчальних закладів XVIII-XIX ст., важливим елементом формування моральних якостей був контроль за організацією і проведенням духовно-етичного розвитку у навчальних закладах Росії. При цьому, в цілях закріплення норм поведінки, формування моральних якостей регламентувалося, організовувалося і здійснювалося з урахуванням вимог військової присяги, військових статутів, Петровських артикулів (параграфів), наказів, розпоряджень, указів, циркулярів, керівництва, ухвал Військового Міністерства, інструкцій і положень, що визначали правила військового виховання, устрій внутрішнього порядку з навчальної

частини, а також вказівок і розпоряджень командування навчальних закладів, положень, правил поведінки та інших документів.

В. Куріцин підкреслює, що в цей період чіткого розділення в методиці духовно-етичного виховання на виховні засоби і методи навчання не було. Частіше методи навчання виконували роль методів виховання, які умовно можна розділити на релігійні і етичні [8, с.359]. Він зазначає, що до релігійних відносилися: богослужбні (участь у богослужінні, особливо в літургії, таїнства та співи); позабогослужбні: духовні бесіди, релігійна освіта, самовиховання, самоосвіта, аскетична робота, дотримання євангельським заповідям, приклад благочестя та ін. До етичних засобів формування моральних якостей належали: особистий приклад командирів, вихователів, професорсько-викладацького складу, товаришів по службі, цілеспрямована особиста дія посадових осіб, дія зовнішньої етично-педагогічної середовища, в якій жив майбутній офіцер, етична атмосфера у навчальному закладі, колективі вихованців, військовий побут; використання методів навіювання, переконання, повчання, вправи, доручення тощо. Істотну роль грала духовно-етична самоосвіта, самовиховання, самодисциплінованість, самоактуалізація етичних якостей особистості, самопідготовка до виховної, педагогічної, організаторської діяльності, самообмеження, самопримус та ін. [11, с.12].

В. Крилов вважає, що 1862-1917 рр. знаменують процес реформування Російської армії, розвитку шляхів і способів морального виховання у навчальних закладах [5, с.234]. На даному етапі було створено Головне управління військово-карних закладів, засновані Педагогічний музей, виховні комітети військово-карних закладів, вийшов в світ моральний кодекс офіцера; були визначені основні напрями військового виховання (розумового, фізичного і етичного) та ін. Актуалізується ідея довіри підлеглих своїм командирам, розроблені "Правила для вихователів", "Ради молодим офіцерам", розпочали роботу курси по підготовці офіцерів-вихователів. Визначаються наукові основи військово-педагогічної науки і її активне впровадження в практику духовно-етичного виховання у військово-карних закладах. Величезну роль в цьому плані зіграли реформи 60-70-х років XIX століття і 1905-1912 років, що створили сприятливі умови для розвитку духовно-етичного виховання і істотно збагатили зміст його теорії і практики у військовій школі Росії. В зміст духовно-етичного виховання входили патріотичні, естетичні, трудові, релігійні, правові та інші елементи. Основні цілі і завдання даних видів виховання розглядалися через призму вирішення духовно-моральних завдань, будучи складовими частинами процесу формування моральних якостей. Як мовилося в «Інструкції по виховній частці для кадетських корпусів» 1869 р., яку наводить В. Герштейнцвейг, всі заходи і засоби практичного виховання мають кінцевим завданням розвиток у вихованця етичного характеру, гідність якого прямо залежить від внутрішньої доброякісності і сили схильностей, що лежать в його основі [9, с.17].

Основними суперечностями духовно-етичного виховання в даний період були суперечності між цілями і завданнями духовно-етичного виховання і реальними потребами курсантів; між вимогами керівних документів до організації, змісту і методики духовно-етичного виховання і реальним станом його у навчальних закладах; між рекомендаціями військово-педагогічної науки і організацією духовно-етичного виховання; між зростаючим рівнем уявлень осіб вихованців про норми моралі, необхідних психологічних якостях і застарілою формою їх формування та оцінки в конкретній ситуації; суперечності між самооцінкою і суспільною оцінкою рівня розвитку якостей офіцера, що характеризують етику військової праці; суперечності між рівнем здатності оцінки особою своєї відповідності морально-етичним імперативам та рівнем здатності і прагненням до самовдосконалення; між досягнутим і необхідним для успішного виконання військово-професійної діяльності етичним рівнем та ін.

У дореволюційній науці дана проблематика досліджувалася такими ученими, як В. Гессен, В. Дерюжінський, В. Івановський, І. Тарас та ін.

Таким чином, в Росії XVIII – XIX ст. був здійснений принципово новий, і за основними показниками, прогресивний крок в розвитку самобутньої педагогічної культури. Система виховання демонструвала всезростаючий зв'язок процесу формування особистості конкретної людини, патріота своєї Батьківщини, з суспільним життям.

Після краху Російської імперії в 1917 р. більшовицька влада почала виховувати людей на нових ідеях. Основними напрямками цієї роботи були пропаганда революційних традицій, героїзму захисників соціалістичної Вітчизни і готовності громадян до його захисту, дружба пролетарів всіх країн, формування нетерпимості до агресивних капіталістичних країн.

Після жовтневої революції починається нова епоха. Сталінському режиму удалося розірвати природний культурний зв'язок і спадкоємність поколінь, знищити морально-етичні цінності, які склалися століттями.

Теорія і практика військово-патріотичної освіти були представлені в поглядах В. Леніна, Н. Крупської, А. Луначарського, М. Фрунзе, А. Макаренка, В. Сухомлінського, Г. Жукова, К. Рокоссовського та ін.

У працях В. Александровської, Б. Ананьєва, А. Аронова, Ю. Васютіна, А. Вирщикова, А. Гетьмана, Н. Конжієва, Н. Кравчуна, А. Лізічева, Ю. Науменко, К. Платонова, С. Рубінштейна, Г. Середина, Д. Фельдштейна та ін. були виділені методики виховання необхідних якостей і властивостей захисника соціалістичної Вітчизни: патріотизму, мужності, сміливості, ініціативи і самостійності, готовності і уміння до подолання труднощів військової служби.

Проблеми виховання людини в колективі вирішував відомий радянський педагог А. Макаренко. Він розробив методику організації трудового і естетичного виховання, формування свідомої дисципліни,

створення виховуючих традицій, які він розглядував в єдності з багатобічною життєдіяльністю дітей. А. Макаренко наповнив розуміння колективу новими елементами. Його організаційно-педагогічні знахідки – різновікові загони, ради командирів, спільні збори, самоврядування – розвивали відчуття товариства, якості лідера, відповідальну участь в суспільному житті. Основне завдання радянського виховання А. Макаренко бачив в підготовці нової людини, у вихованні людини-творця, людини-громадянина, людини-патріота. Оригінальну цілісну педагогічну систему створив В. Сухомлинський, який робив акцент на формуванні системи моральних цінностей. Велику увагу В. Сухомлинський приділяв вихованню громадянськості, любові до рідного краю, патріотизму.

Необхідно зазначити, що в радянські часи існувала система цілеспрямованого морально-патріотичного виховання, яка охоплювала усі соціальні інститути: від дитячого садка до вищих навчальних закладів. Велику роботу в плані військово-патріотичної освіти за радянських часів проводили піонерські і комсомольські організації, організації ДОСААФ, освітні установи.

Програма військово-патріотичної освіти в СРСР була глибоко продумана на державному рівні і питання про неї періодично піднімалися на з'їздах КПРС і ВЛКСМ. У пресі і на телебаченні багато уваги приділялося освітленню подвигів радянських солдатів і офіцерів, розповідям про героїчну професію захисника Вітчизни.

Безперечно і природньо, що це вплинуло на зміст та структуру морального виховання у відомчих навчальних закладах МВС СРСР і на вимоги до моральних якостей працівника міліції. «Міліціонер поставлений дотримуватися суспільну моральність, сам має бути етично бездоганний» (з Наказу Наркома внутр. справ РРФСР, 1922 р.). Це ті підстави на яких була побудована виховна робота в правоохоронних органах в СРСР. Вимоги до цієї області діяльності правоохоронних органів відображені у ряді службових документів з самого початку їх діяльності. Одним з перших була вимога уважного ставлення до людей. Підкреслювалося, що грубість, хамство, нетактовність, черствість, перевищення влади несумісні з перебуванням в органах внутрішніх справ [10, с.167].

Надалі ця сторона діяльності правоохоронних органів періодично знаходила віддзеркалення у відповідних документах. Зокрема: Наказ МВС СРСР № 235, 1969р. «Про ввічливе і уважне поводження з громадянами», Закон СРСР «Про міліцію», 1991р., «Концепції перебудови системи ідейно – етичного і культурно – естетичного виховання особового складу органів внутрішніх справ» та «Кодексі честі рядового і начальницького складу внутрішніх справ». Кодекс, визначаючи етичні обов'язки і етичні норми поведінки, є основою єдиних вимог до професійних якостей кожного співробітника. У його преамбулі зазначено: «Громадянин, що вибрав професію співробітника органів

внутрішніх справ, покладає на себе відповідальний обов'язок слідувати вимогам Присяги, службового обов'язку, дорожити честю представника державної влади дотримувати високоморальні норми поведінки...бути вимогливим до себе, принциповим, правдивим, неупередженим в рішеннях, дисциплінованим, старанним, з честю і гідністю носити формений одяг, піклуватися про свій зовнішній вигляд, бути завжди підтягнутим і акуратним. Усією своєю поведінкою подавати приклад високої порядності і тактовного поводження з оточуючими як на службі, так і в сім'ї і в побуті» [11, с.243].

Реформування системи державного управління і правоохоронних органів сприяло появі в 1950 – 1970-і рр. спеціалізованих навчальних закладів МВС СРСР.

Як підкреслює Е. Проценко, у навчальних закладах МВС того часу велика увага приділяється морально-патріотичному вихованню. В цьому нема нічого дивного, оскільки моральне виховання не тільки формує моральний облік співробітників, але і повинно створювати ту необхідну морально-психологічну атмосферу, яка стимулює високоморальні вчинки, регулює поведінку особового складу. Все це, а також ряд інших причин обумовлюють особливий інтерес до питань морального виховання, його змісту, організації, особливостей [12, с.216].

Необхідно зазначити, що радянська система виховання різко відрізнялася від дореволюційної російської системи виховання в цілях, ідеологічних і методологічних основах, а також змісті і методах. У основі проблем, пов'язаних з вихованням радянського громадянина і патріота, знаходилися ідеї наукового комунізму. У радянській період моральне виховання входило в систему ідейно-політичного виховання, спрямованого на формування комуністичної свідомості.

Значний внесок до розробки теорії і практики морального виховання співробітників правоохоронних органів внесли такі радянські педагоги як В. Андросюк, С. Архангельський, Ц. Большакова, В. Вдовюк, Т. Волкогонов, А. Герасимов, В. Домбровський, О. Дробницький, А. Зімічев, В. Коротков, А. Капустін, В. Кикоть, О. Латишев, В. Лебедев, В. Маріщук, Г. Міхальовська, С. Муцинов, М. Рябова, В. Слепов, Н. Феденко, А. Щиглів, В. Якунін та ін.

Аналіз їх робіт показує, що тенденція вивчення проблеми навчання і виховання співробітників органів внутрішніх справ почала позначатися лише в кінці 70-х і початку 80-х років ХХ століття. Почали з'являтися науково-дослідні інститути безпосередньо Міністерства внутрішніх справ, створювалися сприятливі передумови для розробки теоретичних висновків і практичних рекомендацій по навчанню і вихованню курсантів навчальних закладів МВС.

Зміна основ державного ладу, економіки держави, соціальної сфери в 1990-х рр. стимулювали дослідження історії розвитку правоохоронних органів Росії і України з нових наукових позицій.

На 1991 рік Україна в плані забезпечення вищими закладами освіти МВС перебувала в скрутному становищі. Внаслідок нерівномірності розташування вузівського потенціалу міліції в колишньому СРСР тут залишився лише один навчальний заклад — Київська вища школа міліції. Співробітники ОВС з вищою фаховою освітою готувались також у цивільних навчальних закладах, зокрема, в Українській юридичній академії в Харкові.

Такий стан справ разюче не відповідав потребам реального життя. Повсякденна діяльність органів внутрішніх справ в умовах кардинальних соціальних змін, реформування нормативно-правової бази, зростання, структуризації злочинності, зміни правових орієнтирів вимагали ефективних форм і заходів щодо підготовки висококваліфікованих кадрів.

Як зазначають М. Ануфрієв, О. Бандурка, О. Ярмиш у стислий період часу були відкриті відомчі навчальні заклади у Києві, Харкові, Донецьку, Луганську, Запоріжжі, Одесі, Львові та ряді інших міст. Тут було зосереджено великий науково-педагогічний потенціал, здатний розв'язувати найскладніші освітянські, методичні, наукові завдання, викликані актуальними потребами підготовки кадрів та діяльності органів внутрішніх справ МВС України [13, с.5].

Становлення державності в незалежній Україні поставило перед організацією відомчої освіти у системі МВС принципово нові й важливі завдання. Сьогодні особливу увагу керівництвом МВС приділено морально-виховним аспектам правоохоронної діяльності [13, с. 6]. Підготовка міліцейських кадрів здійснюється в школах міліції, юридичних навчальних закладах МВС України. На наш погляд, дуже важливо, щоб навчально-виховний процес в них був орієнтований на формування професійно-етичної культури майбутніх співробітників міліції, а здобута освіта переростала у високу культуру професійної праці, в елемент цивілізованості, в потребу в службі. Тому моральне виховання у навчальних закладах МВС України, спрямоване на формування моральних якостей курсантів, повинно стати невід'ємною частиною системи підготовки фахівців

Таким чином, історико-педагогічний аналіз формування моральних якостей курсантів відомчих навчальних закладів показав, що багатолітня історія розвитку ідеї формування моральних якостей була безпосередньо пов'язана з історією підготовки військових кадрів і, не дивлячись на умовність будь-якої періодизації, може бути представлена наступними етапами, кожен з яких характеризується певними суперечностями та труднощами.

1. 1690 – 1731 рр. – етап зародження і становлення військової школи Росії. На даному етапі склалися загальні духовно-етичні засади російської армії, пов'язані з пріоритетом виховання любові до Вітчизни, дисциплінованості, відповідальності, свідомого ставлення до військового

обов'язку і честі, національній гідності і багатьох інших якісних характеристик.

2. 1731 – 1862 рр. – етап розвитку, розробки і апробації шляхів формування моральних якостей. На даному етапі домінуючим була православна спрямованість виховання.

3. 1862 – 1917 рр. – етап реформування Російської армії, розвитку напрямків формування моральних якостей курсантів у військових навчальних закладах.

4. 1917 – 1990рр. – радянська епоха, впровадження системи цілеспрямованого морально-патріотичного виховання, спрямованого на формування комуністичної свідомості, яке охоплювало усі соціальні інститути: від дитячого садка до вищих навчальних закладів. Поява спеціалізованих навчальних закладів МВС СРСР.

5. 1991 – до тепер – становлення системи відомчої освіти МВС України, яке здійснювалось паралельно з реформуванням всієї системи МВС України. Розробка і пошук підходів до формування моральних якостей курсантів МВС України.

Зазначені етапи дозволяють виділити основні напрямки використання історичного досвіду формування моральних якостей курсантів в сучасних навчальних закладах МВС України. А саме: уточнення й актуалізацію сутності моральних якостей, визначення шляхів формування моральних якостей курсантів та вдосконалення процесу формування моральних якостей курсантів. При цьому, на одне з провідних місць виступає методичне забезпечення процесу формування у курсантів навчальних закладів МВС України високих моральних якостей, створення відповідної педагогічної системи, що являється перспективним напрямком нашого дослідження й потребує подальшого вивчення та впровадження в системі освіти МВС України.

Література

1. Полиция и милиция России: страницы истории / [сост. А.Н. Борисов, А.И. Дугин, А.Я. Малыгин и др.]. – М. : Наука, 1995. – 574 с. **2. Волков С.В.** Русский офицерский корпус / С.В. Волков. – М. : Воениздат, 1993. – 368 с. **3. Лопухин А.А.** Настоящее и будущее русской полиции / А.А. Лопухин. – М. : Домь, 1907. – 467 с. **4. Уваров И.А.** Воспитание морально-волевых качеств кадетов военно-учебных заведений дореволюционной России / И.А. Уваров. – М. : Наука, 1997. – 261 с. **5. Крылов В.М.** Кадетские корпуса и российские кадеты / В.М. Крылов. – СПб. : Питер, 1998. – 671 с. **6. Пинигин М.Г.** Организационно-правовые основы деятельности полиции в России по "Уставу благочиния или Полицейскому" (1782 - 1862 гг.) / М.Г. Пинигин. — М. : Акад. упр. МВД России, 2003. – 122 с. **7. Лалаев М.С.** Исторический обзор регламентации воспитания и обучения наших ВУЗах от основания первых военных школ до последнего времени / М.С. Лалаев // Военный сборник. – СПб, 1995. – № 2. – 421 с.

8. Курицин В.М. История полиции дореволюционной России : сборник документов и материалов по истории государства и права / В.М. Курицин. – М. : Политиздат, 1981. – 720 с. **9. Герштейнцвейг В.К.** О патриотическом воспитании в кадетских корпусах / В.К. Герштейнцвейг. – СПб. : Питер, 1999. – 42 с. **10. Военно-патриотическое** воспитание молодежи (проблемы и опыт) / [состав. Н.Р. Афанасьев]. – М. : Патриот, 1991. — 213 с. **11. Профессиональная этика** сотрудников правоохранительных органов / [под ред. Г.В. Дубова, А.В. Опалева]. – М. : Щит-М, 1998. – 397 с. **12. Проценко Е.Д.** Профессиональное образование в органах и войсках МВД России: история, теория, практика / Е.Д. Проценко. – СПб. : Питер, 1998. – 342 с. **13. Ануфрієв М.І.** Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.Н. Ярмиш. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.

Токман А.А. Историчний аналіз проблеми формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України

У статті проведений історичний аналіз проблеми формування моральних якостей курсантів та виділені основні напрямки використання історичного досвіду формування моральних якостей курсантів в сучасних навчальних закладах МВС України.

Ключові слова: історичний аналіз проблеми формування моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України.

Токман А.А. Исторический анализ проблемы формирования моральных качеств курсантов учебных заведений МВД Украины

В статье проведен исторический анализ проблемы формирования моральных качеств курсантов и выделены основные направления использования исторического опыта формирования моральных качеств курсантов в современных учебных заведениях МВД Украины.

Ключевые слова: исторический анализ проблемы формирования моральных качеств курсантов учебных заведений МВД Украины.

Tokman A.A. Historical analysis of problem of forming moral qualities of students of educational establishments of MIA Ukraine

In the article the historical analysis of problem of forming moral qualities of students is conducted and basic directions of the use of historical experience of forming moral qualities of students are selected in modern educational establishments of MIA Ukraine.

Key words: historical analysis of problem of forming moral qualities of students of educational establishments of MIA Ukraine.

УДК 37.013.78

Філімонова Т. В.

**ІСТОРИЧНИЙ НАРИС ВИНИКНЕННЯ
Й РОЗВИТКУ ОДЕСЬКОГО ДИТЯЧОГО
МІСТЕЧКА ім. КОМІНТЕРНУ**

*“Хай поки-що лишається і школа, але ми додамо до неї клуб,
майстерню, їдальню, книгозбірню, студію;
ми візьмемо дитину до школи на цілий день – і в свято, і влітку...
Ми заставимо й школу стати підоймою соціального виховання...
І тоді школа вийде з своїх чотирьохгодинних берегів навчання...
Тоді це вже буде не школа, а щось більше”*

Декларація НКО УРСР про
соціальне виховання дітей 1.VII.1920 р.

Період 1919-1920 рр. в Україні характеризувався надзвичайно нестійким політичним становищем в суспільстві: часта зміна влади, різкі коливання в політичному житті, громадянська війна, все це не могло не дати своїх негативних результатів, не відбитися на зовнішньому й внутрішньому житті дітей. Відомий громадський діяч, організатор народної освіти, завідувач Одеського губернського відділу освіти (1921-1922) Володимир Петрович Потьомкін, який стояв у витоків організації соціального виховання, так охарактеризував надзвичайно непросту і складну ситуацію щодо опіки дитинства, зокрема на Одещині: «Так в 1919 р. при Радянській владі опіку про дітей притулків взяв на себе підвідділ охорони дитинства соціального забезпечення. Турбота про дітей була поставлена на перший план, і діти це помітно відчували; вони були переведені із своїх колишніх сірих приміщень на кращі дачі й в кращі будинки міста; для них влаштовували ряд свят і розваг; вони постійно отримували гостинці, подарунки та ін. <...> Через чотири місяці прийшли добровольці, і картина різко змінилась: діти були виселені із зайнятих ними приміщень, була призупинена видача продуктів, вони розбрелись по місту й власними силами добували собі харчування, більшість із них були повернені назад до своїх колишніх притулків. Так продовжувалось весь час перебування добровольців. Після приходу радянської влади 1920 р. - діти знову стали предметом уваги й турботи. Ця постійна й крута зміна загальних умов, харчування, відношення до дітей з боку оточуючих – псувала нерви, робила дітей істеричними, змушувала із здивуванням дивитися на людей, що їх оточували: вчора одних, з такими поглядами і вимогами, завтра – з іншими. Та й загальна ситуація громадянської війни, вуличні бої, артилерійська канонада, інколи обстріл тих приміщень, де були діти (так було в серпні 1919 року – коли добровольці обстрілювали

артилерійським вогнем територію колишнього кадетського корпусу, де в той час розміщувались чотириста дітей), - все це не могло не накласти свого різкого відбитку на дитячу душу» [5, 3].

В 1921-1922 роках на Україні спостерігається масовий рух дітей на південь із різних областей голодного Поволжя; дітей, які постраждали від громадянської війни. Всі ці моменти впливали на діяльність Одеської губернської комісії допомоги дітям, робота якої визначалась двома основними напрямками: по-перше, це перевантаженість регіону безпритульними дітьми, і, по-друге, незначне асигнування місцевого бюджету на потреби дитячих установ соціального виховання. Відкриття дитячих будинків, осередків, дитячих містечок, які мали на меті забезпечити безпритульних дітей елементарними умовами життя і харчуванням стали основним завданням комісії.

Власне сама ідея організації дитячого містечка в Одесі належить колишньому голові одеського революційного комітету, політичному й державному діячеві, організатору національного будівництва освіти на Україні Олександрові Яковичу Шумському. В липні 1920 р. разом із завідувачим губернським каральним відділом т. А. Нікуліним, Олександр Якович відвідав концентраційний табір, що розміщувався у приміщеннях колишнього кадетського корпусу між 4-ою й 5-ою станціями по Середньофонтанській дорозі. В ході обслідування умов життя осіб, які відбували покарання і користувалися зручними і розкішними приміщеннями в дачному селищі, на противагу від дітей, які жили в антисанітарних умовах, було принципово вирішено звільнити відповідні приміщення, а також садиби дачного селища «Самодопомога», і таким чином об'єднати їх в одну організацію, із спільним управлінням і господарством. Така ідея була цілком підтримана одеським губернським відділом народної освіти, який в свій час прийняв від колишнього відділу охорони дитинства величезну кількість дитячих колоній і комун.

З перших років радянської влади головну турботу про безпритульних було покладено на Народний комісаріат соціального забезпечення, а з 1921 року — на Народний комісаріат освіти; певні повноваження у цій галузі також мали народні комісаріати охорони здоров'я, праці та юстиції. Першим центральним органом, який об'єднав зусилля всіх комісаріатів, була Рада захисту дітей, створена декретом РНК УРСР від 14 березня 1919 року¹

¹ Після революції 1917 р. питання захисту і охорони дітей спочатку знаходилося у введених спеціального управління Міністерства соціальної допомоги, з листопаду — Наркомату державного піклування, з квітня 1918 року — Наркомату соціального забезпечення, а з 1920 р. вже у підпорядкуванні Народного комісаріату України. Першим центральним органом, який об'єднав зусилля всіх комісаріатів, була Рада Захисту Дітей, створена декретом РНК УРСР від 14 березня 1919 р., яка забезпечувала узгодженість роботи установ та організацій щодо охорони дітей. У 1922 р. уряд України прийняв рішення про ліквідацію Ради Захисту Дітей і створення нового міжвідомчого органу з питань узгодження діяльності державних органів та громадськості у справах

З метою всебічного поліпшення становища дітей України, а також залучення громадськості в справу охорони життя, здоров'я і розвитку дітей Центральною Радою захисту дітей при Раднаркомі УСРР була видана Постанова про організацію "Тижня захисту дітей". Відповідно до цього документу було ухвалено:

1) з 1-го жовтня 1920 р. провести по всій Україні "Тиждень захисту дітей";

2) організувати широку агітаційно-просвітню кампанію; забезпечити постачання дитячих установ харчуванням, білизною, підручниками тощо; розпочати ліквідацію дитячої безпритульності;

3) загальне керування організацією "Тижня" має покладатися на Центральну Комісію по влаштування Тижня Захисту Дітей, в складі представників: Наркомосу, Наркомздраву, Наркомпроду, Жінвідділу при ЦК КПУ і ЦК Комсомолу;

4) проведення "Тижня Захисту Дітей" на місцях покладається на Ради захисту дітей;

5) центральній Комісії у двохтижневий термін розробити і розіслати докладну інструкцію про влаштування "Тижня захисту дітей" [9, 5-6].

У резолюції ІV Всеукраїнської наради в справі народної освіти щодо ліквідації дитячої безпритульності зверталася особлива увага на необхідність широкого розвитку профілактичних заходів попередження дитячої безпритульності. На першому плані стояла робота обліку дитинства, що знаходилася у небезпечному стані: а) упорядкування комісії в справі неповнолітніх, особливо на селі та округових центрах для боротьби з великою кількістю неповнолітніх; б) організація роботи цих комісій в справі юридичної консультації населення в питаннях дитячого права; в) облік дітей, розташованих по селянських та кустарницьких сім'ях на трудове виховання та проводити систематичний контроль за тим, щоб їх трудове виховання не перетворювалося в незаконну експлуатацію; г) постановка у відповідних органах питання про передачу справи опіки над неповнолітніми до рук органів НКО [10, 8]. Окрім цього було визначено збільшити видання дитячої літератури; розширити мережу дитячих театрів; відкрити дитячі літні майданчики; поповнити дитячу книгозбірню та упорядкувати її; створити дитячі клуби по великих містах та робітничих районах [10, 8-9].

Відповідно, 12-го липня 1920 р. при одеському революційному комітеті була організована Рада Захисту Дітей (із широкими повноваженнями й спостереженням за діяльністю тих губернських відділів, у введенні яких перебували діти).

Саме з цього моменту питання відкриття Одеського дитячого

порятунку дітей - Центральної комісії допомоги дітям (ЦКДД) при ВУЦВК на чолі з Г.І. Петровським.

містечка набирає обертів і входить у площину практичного впровадження. В ході організаційної роботи створюється відповідна інструкторська колегія (бюро) на чолі з А. Нікуліним, яка стала виконавчим органом і технічним апаратом для виконання термінових завдань Ради Захисту дітей. 11-го серпня 1920 р. Губернському відділу освіти й Губернському відділу охорони здоров'я було доручено виробити план організації дитячого містечка, а очолити цю справу запропонували відомому педагогу, фахівцю з проблем зарубіжної педагогіки Артемію Григоровичу Готалову-Готлібу.

Перше питання, яке викликало багато суперечок - це розміщення містечка, яке ще не було остаточно вирішено. Одні члени Ради Захисту Дітей вважали, що найкраще місце - це територія селища «Отрада», яка була розташована ближче до центру Одеси. Інші відстоювали ідею розміщення дітей в колишньому будинку кадетського корпусу і в селищі «Самодопомога». Це питання викликало бурні дебати на засіданні Ради Захисту Дітей 18-го серпня 1920 р. Так, Олександр Шумський вважав за доцільне зупинитись на кадетських корпусах і селищі «Самодопомога», попередньо обстеживши ці приміщення, і визнавши їх придатними для проживання дітей². «Докладному обстеженню піддалися не тільки будинки колишнього кадетського корпусу й селища «Самодопомога», але й група "дитячих літніх колоній" по Пролетарському (Французькому) бульвару й в «Аркадії», які повинні були скласти первісне ядро майбутнього "Містечка" [5, 8]. На думку організаторів дитячого містечка, у будинках кадетського корпусу можна було розмістити понад 700 дітей шкільного віку, а в 30 садибах «Самодопомоги» до 600 дошкільників, що у загальному складало 1800 дітей з відповідним числом педагогів і технічного персоналу.

² Результати обстеження були узагальнені у повідомленні О.Шумського на засіданні Ради Захисту дітей 25 серпня 1920 р., де зазначалось: «Будинки кадетського корпусу досить нові й чудово пристосовані для цілей школи, займають близько 2 десятин, до яких примикають до 20-ти десятин вільної землі. Корпус має свою електричну станцію, центральне опалення <...>

Інтернати доцільно було розмістити в окремо побудованих флігелях, кожний в 3 поверхи, що вміщували 26, так званих, офіцерських квартир, у загальному 130 кімнат, не вважаючи кухонь, ванн і т.п. Квартири світлі, сухі, збережені в дуже задовільному стані. У будинку й службах колишнього кадетського корпусу доцільно було розмістити центральну базу «Містечка» (центральна кухня, їдальня, клуб, театр, кіно, бібліотека, лабораторії, класи, лазарет, амбулаторія, аптека, майстерні, приміщення й майданчики для фізичної культури, ділянки для садівництва й т.п.)» <...>

Дитячі сади-інтернати передбачалося розмістити в селищі «Самодопомога», в садибах-котеджах (понад 80 приміщень), розташованих на 18-ти десятинах землі..., представляли найкращу можливість забезпечення дітей спокійною й радісною атмосферою. «Селище "Самодопомога" являло собою незакінчену забудову місто-сад. Дачі, гарної зовнішності, побудовані за останім словом техніки, зі всіма зручностями, доступними для представників середньої буржуазії, що володіли ними», - зазначалося у доповіді (Див.: Первый Детский Городок имени Коминтерна /В очерках и монографиях под общей редакцией В.П.Потемкина. – Одесса, 1922. – С.9-10).

Отже, розпочалась організаційна робота. Першим, що було зроблено, це створено Положення про Перше одеське дитяче містечко, яке було затверджено завідувачем Губернського відділу освіти Я.Ряппо 5 жовтня 1920 р.:

«Ст. 1. Дитяче містечко підпорядковується безпосередньо у ведення Одеського Губерніального відділу освіти.

Ст. 2. а) до складу "Містечка" входять дитячі комуни шкільного й дошкільного типу й інші установи, число й призначення яких визначається Губнаросвітою; б) сукупність вище перерахованих установ становить комуну "Містечка".

Ст. 3. Устав і штат "Містечка" затверджуються Одеським Губернським відділом освіти.

Ст. 4. Штат й навчально-виховні плани дитячих установ шкільного й дошкільного типу, що входять до складу «Містечка», узгоджуються з однорідними установами УССР.

Ст. 5. Устав й штат інших закладів, що можуть відкритися в "Містечку" затверджуються Губнаросвітою додатково.

Ст. 6. Завідувач "Дитячим Містечком" призначається Губнаросвітою із числа осіб, найбільш авторитетних у справі виховання й навчання дітей.

Ст. 7. а) всі особи й установи, що входять до складу "Дитячого Містечка" безпосередньо підпорядковуються завідувачеві; б) співробітники "Дитячого Містечка" обираються завідувачем "Містечком" і затверджуються Губнаросвітою.

Ст. 8. а) В обов'язки завідуючого містечком входить:

1. Загальний напрям навчально-виховної частини в дитячих установах згідно з виданими на цей предмет розпорядженнями радянського уряду;

2. Спостереження за правильністю дій господарського й адміністративного апаратів <...>

Ст. 11. Всі діти, що складають "Містечко", отримують за рахунок радянського уряду виховання, навчання, одяг, взуття, білизну, навчальні посібники, медичну допомогу, харчове й інше постачання.

Ст. 12. а) співробітники "Дитячого Містечка" користуються, за встановленими нормами квартирами, а також харчовим постачанням і медичною допомогою; б) діти співробітників "Містечка" у віці від 4 до 15 років виховуються в установах "Містечка" на загальних підставах <...>

Ст. 14. Базисні склади й комори «Містечка», складають самостійний господарський апарат, отримують безпосередньо від розподільних органів опалювальні, освітлювальні, продовольчі й інші припаси на тривалі строки вперед. Звітність складається на загальних підставах.

Ст. 15. При "Містечкові" можуть бути відкриті молочна ферма й інші господарські установи, а також майстерні для виробництва по

дереву, металу й ін. для показових і виробничих цілей.

Ст. 16. Земельні ділянки, що перебувають у межах "Дитячого Містечка", обробляються вхідними до складу "Містечка" комунами для показових і виробничих цілей.

Ст. 17. При "Дитячому Містечку" відкриваються: лікарня, амбулаторія, аптека, бібліотека, клуб і т. п.

Ст. 18. «Дитяче Містечко» має свою печатку [5, 11-13].

Отже, юридичне положення Одеського дитячого містечка визначалося наказом Губнаросвіти: «а) Організоване Радою Захисту Дітей, дитяче містечко перебуває у винятковому введенні Губнаросвіти; завідувач «Дитячим містечком» керує в господарському, адміністративному й навчально-виховному відношеннях всіма установами й службовим персоналом; в) для складання положення про "Містечко" і розробки у найкоротший термін детального плану по організації й керівництву "Містечком" призначається при Губнаросвіті тимчасова комісія. На підставі огляду території й будинків «Містечка» при участі архітектора й лікаря, комісія повинна в найкоротший строк представити кошторис ремонту будинків, план організації на території "Містечка" центральної бази й системи навчально-виховних установ до кінця 1920 р.» [5, 10-11].

До кінця вересня 1920 р. продовжувалася копітка робота щодо відкриття дитячого містечка. Так, на засіданні Ради Захисту Дітей від 10 вересня 1920 р. остаточно вирішується питання про селище "Самодопомога" (одні вважали, що визначена територія не відповідає санітарним вимогам (через відсутність каналізації); інші визнавали цей мотив несуттєвим, вважаючи, що ті умови, в яких живуть діти зараз незрівнянно гірші, а ніж природні умови і розташування селища). В ході обговорення було ухвалено запропонувати житловому відділу Одеси приступити до звільнення селища "Самодопомога" від мешканців, і терміново здійснити переселення дітей у світлі й теплі приміщення. 10-го вересня 1920 р. вийшов наказ по Губнаросвіті про початок переїзду дітей з літніх колоній в дитяче містечко.

З метою планомірного переїзду дитячих садків і шкіл-комун, організаторами дитячого містечка були вжиті наступні заходи: 1) проведені загальні збори співробітників з різних технічних й організаційних питань; 2) призначена спеціальна комісія для керівництва роботами по переміщенню дитячих установ; 3) у період інтенсивної роботи з організації дитмістечка, а саме з 11 вересня кожні 2-3 дні видавалися накази інформаційного й керівного характеру [5, 14-15]. В обов'язки комісії входило прийняття будинків й інвентарю кадетського корпусу, очищення садиби; підготовка приміщення відповідно до заздалегідь виробленого плану; розміщення канцелярії, господарського апарату і т.п. Всім дитячим установам було запропоновано скласти список майна та інвентарю, який підлягав перерозподілу на засадах пропорційності й рівномірності.

Отже, тільки 26 вересня 1920 р. розпочинається планомірний процес звільнення будинків кадетського корпусу.

Спільними зусиллями 1 жовтня 1920 р. було закінчено переселення на територію дитячого містечка першої групи дитячих закладів. На жаль, керівництво концентраційного табору, залишаючи будинок кадетського корпусу, вивезло майже всю обстановку, театральну сцену, предмети господарського ужитку, інвентар, майстерні й багато іншого майна. Тому, діти в'їжджали майже в порожні стіни. «Всі старання організаторів запобігти цьому нещастю, всі прохання й протести залишилися марними. Провина в цьому випадку падає на тих осіб, які мали право й можливість дати справі інший напрямок», - зазначав В.Потьомкін [5, 15].

Склад дітей, які прибували до дитмістечка, ділився на дві основні групи: перша, більш численна, - це вихованці колишніх міських притулків; друга (діти вулиці) - діти найбільш кваталів міста, опікою яких вперше стали займатися державні органи освіти. Особливо «важкими» були діти першої групи: значна частина їх потрапила в притулки з колишніх виховних будинків, часто - діти випадкових зустрічей і зв'язків самих запущених і знедолених людей; багато хто - зі слідами важкої спадковості від алкоголіків, сифілітиків, дегенератів, туберкульозних й ін.; деякі з явними ознаками дефективності, з різкими проявами психічних й статевих аномалій» [5, 1]. Більшість дітей не мали власних імен та прізвищ, тому в документах значились як «Безіменні» або «Невідомі».

Старші діти практично не відрізнялися від молодших, у деяких вже проявилися негативні риси характеру. «Це були або "дикі, залякані істоти, або зухвалі й сміливі злочинці 13 -15 років. Злодійство було повсякденним явищем для всіх", - так описує стан дітей один із вихователів дитячого містечка [5, 3]. Навіть потрапивши в нормальні життєві умови, отримавши опіку та харчування, діти продовжували жебракувати, займатися злодійством, були грубі й «по старій звичці ходили на базар жебрачити й, при нагоді, красти» [там само]

Друга група дітей, яка з початку була незначною за своєю кількістю, це - «діти вулиці», батьки яких, здебільшого, важко працювали цілий день в постійній боротьбі за існування. Чимало серед "дітей вулиці" було й круглих сиріт, що перебували на піклуванні родичів. «Багато хто із цих дітей провели своє дитинство в сирих і темних підвалах, харчуючись кіркою житнього хліба, яку їм було подано «жалісливою сусідкою» [5, 3-4]. Такий спосіб життя негативно відбився на дитячій психіці: вони були надзвичайно жадібні до всього, що бачили; провокували жорстокі сутички за зайвий шматочок хліба. На початку свого перебування в закладах соціального виховання вони до всього ставилися підозріло, особливо, якщо справа стосувалася господарства й харчування.

Окрім зазначених двох великих груп, виокремлювалась третя - це

діти червоноармійців, загиблих під час революції громадян, діти біженців й ін. Була також і невелика група колишніх інституток. Але кількість цих дітей була малою, тому головний дитячий контингент складала перші дві категорії; саме вони задавали загальний тон життя в дитячому містечку. В педагогічному й організаційному відношенні дитячі колективи формувались за національним принципом у комуни (польська, білоруська, російська, українська й частково інтернаціональна).

На початку жовтня, після переселення дітей, адміністрація містечка намітила наступні заходи щодо налагодження життя: був створений господарсько-технічний апарат й бухгалтерія; складений короткий оперативний план на найближчий час; організована комендатура й охорона; організований центральний клуб (почав функціонувати з 12 жовтня 1920 р.) і бібліотека; прийняті всі заходи щодо постачання дітей білизною, взуттям, харчовими продуктами, паливом, транспортними засобами тощо.

Відсутність білизни, палива, предметів побутового ужитку, ліків і предметів особистої гігієни, все це спричиняло зростання захворюваності дітей. Тому єдина надія була на організацію "Тижня захисту дітей", який був проведений лише в середині листопада 1920 р. Не дивлячись на всі зусилля, більшість дітей залишилися неодягненими, без ліжок і білизни. Тим часом, до дитмістечка продовжували надходити все нові й нові діти; адміністрація змушена була вживати неймовірні зусилля, аби дати притулок всім дітям. Станом на 30 жовтня 1920 р. число дітей становило 1226 чоловік. В планах Губнаросвіти було довести їх кількість до 2500 чоловік, але на засіданні Ради Захисту дітей було ухвалено припинити прийом нових дітей, поки дитяче містечко не налагодить своє матеріальне становище. Завдяки таким заходам, подальше заселення дітей і розгортання самого дитмістечка припинилося, що дало змогу працівникам зайнятися внутрішньою організацією. До кінця жовтня у дитмістечку відбуваються адміністративні зміни. Так, завідуючим стає Трофімов, першим заступником Любарський, керівником педагогічної частини Лозинський. До керівництва санітарною справою були запрошені проф. Крилов і лікарі Серебреников і Бодникович.

Разом з планомірною організаційною роботою, налагодженням життя дітей, розпочались перевірки ревізійної комісії секції Міської ради з питань освіти щодо становища дитмістечка. Керівництву містечка як і його працівникам було надзвичайно важко організувати навчально-виховну роботу, утримувати дітей в одному колективі, і разом з тим витримувати постійні перевірки, які фіксували безладдя, хаос, недоліки у матеріальному забезпеченні тощо. Огляд ряду шкіл і садків дитмістечка дав мало втішних результатів членам комісії, особливо це стосувалося інтернаціональних шкіл. Питання остаточного влаштування внутрішнього і зовнішнього життя дитмістечка, налагодження зв'язку з містом і держустановами, які мають забезпечувати дітей харчуванням,

транспорт, медичним обслуговуванням залишалося актуальним і потребувало подальшого вирішення.

Але на жаль, у лютому 1921 р. керівництво дитмістечка отримує приписання передати будинки колишнього кадетського корпусу військово-технічним курсам, що прибували в Одесу. Разом з цим, керівництво військово-технічними курсами вимагало повернення собі майна колишнього корпусу. І знову постали болючі питання і проблеми щодо розташування дітей. В цей період на посаду завідувача дитмістечком був назначений Пальчинський, якому й випало розпочати перебудову дитмістечка. Незважаючи на ультимативний характер вимог, які були висловлені представниками військово-технічних курсів, евакуацію дітей з корпусних будинків великими зусиллями вдалося затримати. Навіть був відкритий новий дитячий садочок на честь "Дня робітниць" 8 березня.

На початку весни 1921 р. завідувачим дитячим містечком стає В. Потьомкін, який приймає рішення заселити невикористані дачі селища «Самодопомога» й ряд дач навколишньої місцевості аж до Аркадії.

В свою чергу, для вирішення конфліктної ситуації, начальник військово-технічних курсів виявив готовність не наполягати на негайній евакуації дітей з корпусних будинків. Таким чином, налагоджуючи контакти між двома абсолютно різними за соціальним статусом організаціями, було складено планомірну схему нової реорганізації дитмістечка. Істотним моментом у цій схемі стало рішення Завгубнаросвіти (4 травня 1921 р.) приєднати до Дитячого містечка дітей II дитмістечка (школи-комуни №№ 3 й 9), які займали приміщення колишнього Михайло-Семенівського притулку³ по Високому провулку. Рішення приєднати дітей II дитмістечка до дитячого містечка ім. Комінтерну було викликано проведеною ревізією цих шкіл-комун, які виявили їх жалюгідний стан. Так, в доповіді секції Міськради зазначалось: «Перед нами ціла трагедія дитячого виховання, голод при гарному постачанні, захована білизна в старій коморі, бруд... Персонал, очевидно, украй не пристосований, юдофобство крайнє, відкритий і схований грабіж...» [5, 16].

Не дивлячись, на майже узгоджені дії з керівництвом військових курсів, Губнаросвіта змушена була негайно інформувати про положення, в якому опинились діти, Раднарком УССР. В результаті таких заходів 14 квітня був отриманий телеграмою декрет Раднаркому УССР від 12 квітня 1921 р. «Про Державне Показове Дитяче Містечко імені Комуністичного Інтернаціоналу в м. Одесі» з таким змістом:

«В інтересах соціального виховання дітей України, зокрема, з

³ Одеський Михайло-Семенівський притулок був відкритий на кошти княгині Єлизавети Воронцової на території жіночого благодійного товариства, яке вона очолювала понад 20 років. На будівництво притулку було виділено 135 тис. капіталу. В 1873 р. була відкрита церква на честь архистратига Михайла.

метою найкращого влаштування дітей-сиріт Донбасу, Раднарком ухвалив:

1. Оголосити Дитяче містечко в Одесі державною показовою установою.

2. Дати дитячому містечку в Одесі назву "Показове Дитяче містечко імені Комінтерну".

3. Закріпити за Показовим Дитячим Містечком імені Комінтерну колишній кадетський корпус, всі дачі колишнього селища «Самодопомога», дачу "Валетудо", пляж і купальні колишнього курорту "Аркадія" з усіма їхніми будівлями, службами, садами й городами.

4. Заборонити яку б то не було реквізицію й ущільнення цих приміщень.

5. Поставити за обов'язок комунальному господарству Одеси в терміновому порядку зайнятися благоустроєм Дитячого містечка.

6. Зобов'язати Наркомос усіляко підсилити роботу з організації цього Дитячого Містечка, розмістивши протягом весняного і літнього періоду можливо більше число діти Донбасу» [5, 26-27].

Після документу, що офіційно легалізував положення дитячого містечка, і зокрема, самих дітей, їх право на перебування на території селища «Самодопомога», за розпорядженням Губвиконкому від 1 квітня 1921 р. була створена комісія в складі представників Губнаросвіти, Житловідділу, Губчека, яку очолив Домбровський, з правом вирішення на місці всіх гострих питань в справі організації дитмістечка. Зрозуміло, що зняти з «насиджених місць» 350-400 чоловік було нелегким завданням. Ускладнювалося це ще й тим, що виселення із селища «Самодопомога» збіглося з переселенням робітників з передмістя Одеси у «колишні квартири».

Комісія, яка була організована згідно наказу Губвиконкому приступила до виконання своїх обов'язків в 20-х числах квітня 1921 р. Виселення мешканців селища проходило в такий спосіб: на кожну дачу посилали комісію у складі двох уповноважених, які проводили опис усього рухомого майна, і відповідною постановою визначалося, які речі з майна дозволяється вивести власникам, а які підлягали конфіскації. Цілком зрозуміло, що власники дач селища «Самодопомога» усіляко прагнули застрахувати себе від виселення, «і тепер, у рішучий момент виявилися чудовими знавцями всіх пружин радянських установ, до Ревтрибуналу й Надзвичайної Комісії включно», - зазначав В.Потьомкін [5, 27]. Але, розпочатий процес набрав обертів, і не дивлячись на постійні перешкоди, територія дитячого містечка розширювалась.

До кінця квітня 1921 р., на території дитмістечка вже було 16 дитячих садків й 10 шкіл-комун. У тому числі: 2 українські дитячі установи; 2 польські; 3 єврейські; 1 литовська й 1 білоруська.

Станом на 7 листопада 1921 р. до складу Першого Одеського дитячого містечка входило 28 дитячих установ, що свідчило про постійний процес зростання кількості дітей. Так, існувало п'ять типів

установ:

1. Дитячі садки (сім): 4 інтернаціональних, 2 єврейських, 1 український.
2. Дитячі будинки (шість): 1 інтернаціональний, 3 польських, 1 литовський, 1 білоруський.
3. Школи – комуни (одинадцять): 9 інтернаціональних, 1 українська, 1 єврейська.
4. Допоміжні школи (дві) інтернаціональні: одна для школярів, інша для дошкільників.
5. Лікувально-допоміжні (дві).

На жаль, склалася така ситуація, що об'єднання дитячих закладів, які є складовими дитмістечка залишилося лише на папері, на практиці ж містечко стало лише осередком зібрання дитячих установ, що перебувають неподалік один від одного. Відповідно до «Положення» про містечко, де всі дитячі заклади мали становити одне ціле й підпорядковувалися єдиному керівництву – завідувачому дитмістечком, на практиці встановилася зовсім інша картина: кожною дитячою установою (школою-комуною чи дитячим садком) керував не завідувачий або завідувачий педагогічною частиною, а одна із секцій Губнаросвіти. Відповідно керівництво здійснювали наступні секції Губернського відділу освіти: Дошкільна, Секція шкіл-комун, Білоруська, Польська, Єврейська, Литовська.

Прикладом такого положення були школа-комуна № 6 (польська) і школа-комуна № 4, які розташовувались в одному приміщенні. Протягом року школою-комуною № 6 керувала польська секція Губнаросвіти (склад педагогів мало змінювався - за рік роботи в школі спостерігалися блискучі педагогічні досягнення). Школою № 4, яка розміщувалась одним поверхом нижче, керувала секція шкіл-комун Губнаросвіти (склад педагогів змінювався кожні 2 тижні). Однією з причин такого становища була відсутність організованого єдиного центру, який мав поєднувати й координувати роботу окремих дитячих установ. Тому необхідним стало об'єднання кожної дитячої установи в один навчально-виховний центр. Для цього було організовано авторитетний апарат педагогічної частини, до складу якого входили один із кращих співробітників містечка і 2 інструктори із числа кращих завідувачих установами. Перше, що було зроблено – це створено колегію Педагогічної частини, на засіданнях якої вирішувалися загально-педагогічні питання (організаційного й практичного характеру) життя дитмістечка. Окрім цього, були заведені регулярні щотижневі засідання Педагогічної Колегії разом із завідувачами всіма дитячими установами; наради завідувачів і співробітників дошкільних й шкільних установ під керівництвом членів Педагогічної Колегії. Раз на місяць влаштовувалися загально-педагогічні збори всіх співробітників містечка.

Проте педагогічна робота мала свої перешкоди і проблеми, які полягали у наступному:

- кожна дитяча установа знаходилась під подвійним підпорядкуванням секції Наросвіти й адміністрації дитмістечка. Згодом ця проблема була вирішена наказом Губнаросвіти, відповідно до якого всі дитячі установи підпорядковувалися завідувачому містечком «у секції Наросвіти було відняте право безпосереднє призначати й міняти особовий склад установ Містечка»;

- педагогічну роботу гальмував неймовірно плинний склад педагогів і працівників містечка. Так, лише завідувачів містечком за 12 місяців змінилося вісім. Як правило, вихователі й співробітники залишали свої посади тому, що матеріальні умови життя були дуже важкі;

- довгий час у дитячих установах не вдавалося налагодити педагогічну роботу внаслідок того, що кожного тижня Соцвих Губнаросвіти надсилав у містечко нових дітей, навіть після того як містечко було перевантажене [5, 36].

Виникла й інша проблема – це медично-санітарна організація, оскільки лікарський персонал не був безпосередньо підпорядкований Наросвіти, а перебував у повному розпорядженні Губернського відділу охорони здоров'я. З самого початку лікарі дуже обережно ставилися до ідеї створення дитячого містечка, аргументуючи це тим, що ймовірно виникне небезпека скупчення дітей в одному місці при наявності епідемії; непристосованість будинків до життя 40-50 дітей у приміщеннях, розрахованих на родину в 5-6 чоловік; незакінчений благоустрій «Самодопомоги» та ін. Медична частина дитмістечка була організована так, що на кожні 2-3 школи призначався один шкільно-санітарний лікар, який відвідував установи 3-4 рази на тиждень. Для постійного лікування хворих слугувала лікарня на 60 ліжок з відповідним медичним обслуговуванням. Також при лікарні було відкрито ізолятор для підозрілих захворювань. У результаті перших перевірок роботи медичної частини дитмістечка була проведена нова організація: всі перераховані установи об'єднувались в центральну медичну частину містечка, на чолі якої був лікар з досвідом педагогічної роботи.

Перші реорганізаційні заходи, які було терміново проведено стосувалися організації колективів дитячих установ. В результаті відкриття великих установ із окремим завідувачим, було досягнуто значне скорочення штатів і більше об'єднання дитячого містечка, «якість незабаром помітно піднялась, вплив запущених дітей значною мірою був паралізований, чому сприяла й організація будинку для соціально запущених», - зазначав Володимир Потьомкін [5, 44]. Майже з усіх установ були виділені хлопчики й дівчинки віком старше 14 років, які наповнили два Трудових Будинки Юнацтва, розрахованих на 100 чоловік.

Для урегулювання розподілу нових дітей, що прибували до містечка, був створений колектор-приймач, у якому діти проводили перші 2-х до 3-х тижні свого перебування у дитмістечку. За цей час вони

проходили ретельне спостереження й, відповідно, направлялися в установи дитмістечка на підставі виданих їм характеристик.

Перші підрахунки кількості дітей у містечку станом на вересень 1921 р. склали 29 окремих дитячих установ з населенням в 1299 дітей і з персоналом співробітників в кількості 410 чоловік. Це потребувало великої кількості адміністративного, педагогічного і технічного персоналу, досвідчених осіб, які б знали свою справу і вміли працювати.

Тому в листопаді 1921 р. було відкрито підготовчі курси факультету соціального виховання, як окреме відділення Інституту Народного Освіти. Цей курс був пристосований спеціально для працівників дитмістечка, і розрахований, з одного боку, на поповнення теоретичних знань, а з іншого - на безпосереднє керівництво роботою педагогів у їхніх щоденних заняттях.

Об'єднання всіх співробітників містечка досягалося загальними зборами, літературно-музичними й просто літературними вечорами, присвяченими видатним письменникам, художникам, політичним діячам і педагогам; зусиллями співробітників ставилися також «аматорські» вистави на російській й українській мовах.

Вихователі ділилися на дві категорії: вихователі й практиканти (останні, головним чином, були відряджені жінвідділами, профспілками); також це були колишні вихованці дитячих установ. Основна кількість вихователів у дитмістечку була 172; з них – з вищою освітою - 12, середньою - 122, нижчою - 34, домашньою - 5. Фахівців-викладачів всього - 23; з них: з малювання - 2, пластики 2, музики й співу - 8, гімнастики - 3, столярної справи - 3, шиття - 2, швейного ремесла - 1.

Для ознайомлення педагогічних працівників містечка з новими ідеями й методами роботи з дітьми, з самого початку були організовані семінари й лекції, на які запрошувалися фахівці з питань психології й педагогіки. Також читалися лекції з історії педагогіки, зокрема, історії трудової школи; з питань виховання і навчання дефективних дітей; системи сучасних тестів й ін. Було організовано ряд лекцій зі спеціальних питань: природознавства, рідної мови, математики й іноземної мови. Основна робота полягала проголошенні слухачами своїх рефератів й в їхньому обговоренні. З певних причин ця робота проходила не зовсім рівномірно (відсутність світла; робота в школі тощо). Але не дивлячись на перешкоди, заняття відбувалися не менше одного разу на тиждень.

Згодом робота з підготовки вихователів і педагогів відновилася у вигляді «самокурсів», в основу яких була покладена ідея - ближче зв'язати теорію з питаннями педагогічної практики. Відтоді було вирішено не складати заздалегідь наміченої програми; питання мають висуватися самим життям, тобто труднощами, з якими вихователі стикалися у своїй повсякденній роботі. Поступово, в ході роботи, визначилися основні інтереси вихователів і відповідно, утворювалися постійні гуртки, а саме: з загальних педагогічних питань; соціального

виховання; характерології; дитячої творчості; природознавства; рідної мови; пластики, музики, співу й ін. Такі «самокурси» функціонували до вересня 1921 року.

Для встановлення єдиної педагогічної системи в галузі адміністративно-педагогічної роботи, періодично (раз-два на тиждень) проходили засідання всіх завідувачів школами і дитячими садками, де вирішувалися поточні проблеми, що вимагали негайного практичного розв'язання. Обговорювалися питання про колективну та клубну роботу; про форми самообслуговування; характер і специфіку освітньої роботи; самоврядування; про різні випадки порушення шкільного життя та інше. Так, за перший рік існування дитмістечка 1920-1921 рр. вже намітилися основні напрями роботи.

Великою об'єднуючою силою в житті дитмістечка став центральний клуб, який виник у зв'язку з підготовкою літературного вечора й вистави до дня відкриття містечка (7 листопада 1920 р.). Вже після урочистого відкриття, діти (різного віку) за звичкою продовжували збиратися в центральному клубі для проведення культурних заходів: хорового співу, пластики, декламації, читання в бібліотеці; тут же були організовані кружки-студії з малювання, ліплення, самоосвіти тощо. Особливо поживавленою була клубна робота під час підготовки дітей до літературних вечорів (які стали проводитися вже традиційно), концертів і вистав. «Тоді клуб кипів життям: тут - хор, там - репетиція п'єси, далі - музика, підготовка декорацій, шиття костюмів й ін.», - зазначав Володимир Потьомкін [5, 50].

За звичай, вибір гурткової роботи залишався за дітьми; участь у виставах проходила і окремо школами, і змішаними групами дітей. Для розваги дітей час від часу влаштовувалися кінематографічні сеанси, запрошувалися з Одеси актори, артисти кіно, фокусники. Об'єднуючим моментом у житті школи, окрім клубної роботи стали спільні прогулянки, участь у мітингах, відвідування театрів концертів у місті тощо.

Після перших років організації дитячого містечка було вже чітко визначено структуру і основні навчальні та допоміжні установи.

Основні:

1) *трудова чотирьохрічна та семирічна школи* (школи ділилися за мовним принципом на семирічки, які обслуговували дітей за шкільними програмами; та чотирьох років навчання – для дітей відсталих);

2) *дитячі будинки-колективи* (були організовані за наступним принципом: вік, рідна мова, шкільна громада дітей). Відповідно до такого принципу організації дитмістечко мало такі типи будинків-колективів: а) дитячих садків 2 – український і російський з дітьми віком від 4 до 7 років; б) дитячих будинків молодшого шкільного віку 8 (5 російських і 3 українських) від 8 до 12 років; в) дитячих будинків підлітків старшого шкільного віку 9 українських, 5 російських і 1 єврейський; г) 1 мішаного віку для польської національності [11, 58-59]

Допоміжні:

а) *майстерні* (поділялися на цехи кустарного типу (кравецький, палітурний, панчівний) й індустріального (слюсарний та столярний), які проводили працю навчального-виробничого характеру);

б) *сільськогосподарські колонії, ферми, поливні городи* (були організовані як допоміжні навчальні установи і мали 450 десятин землі);

в) *піонерські та комсомольські клуби* (установи централізації спільноти дітей, які мали не лише ідеологічне спрямування, а й забезпечення культурних потреб дітей).

г) *природничий та фізико-хімічний кабінети* (всю роботу природничого та фізико-хімічного кабінетів було зосереджено в «Науковому кутку», який було відкрито у 1922 р.) [4];

д) *медичні, медико-санітарні та інші допоміжні установи* (проводили медичне обстеження дітей і санітарне обслуговування);

з) *педологічний кабінет* (був відкритий для дослідження соціально-запущених та розумово відсталих дітей містечка);

і) *центральна їдальня* [11, 59].

Кожна дитяча установа дитмістечка, кожний осередок мав свою історію виникнення, проводив науково-педагогічну і дослідницьку роботу. Розроблювалися питання виробничого характеру (складання планів, форм характеристик, інструкцій щодо керування дитячим колективом; проведення ігор тощо). Розгорнув свою роботу Педологічний Кабінет (який значився як філія Кабінету Соціальної педагогіки), який досліджував психічний і психологічний стан дітей, проводив тестування тощо. У 1926/27 н. році під керівництвом співробітника кабінету соціальної педагогіки Е.Краснопольського у дитячому містечку було проведено дослідження трудових умінь дітей (у експерименті брали участь понад 700 дітей). І це звичайно не всі досягнення Одеського дитячого містечка. За перші чотири роки свого існування дитмістечко випустило понад 1000 вихованців. Багато з них було реєвакуйовано на Донбас, Білорусь та інші міста. Більшість з них залишилися в Одесі; понад 400 випускників стали студентами вищих навчальних закладів, інші працювали на виробництві тощо [7, 124].

З кожним роком Одеське дитяче містечко ставало відомим не лише в Одесі, а й по всій Україні. Про це свідчить і той факт, що Першу Всеукраїнську конференцію дитячих містечок було вирішено провести саме на території Одеського дитячого містечка ім. III Інтернаціоналу, яке відбулося на початку жовтня 1926 року. До участі в конференції були запрошені освітяни з різних республік Радянського Союзу. Головними питаннями зібрання стали: умови організації здорового дитячого містечка; педагогічна робота в дитячому містечку; організація дитячого середовища і піонерська робота в дитмістечка; робота з важковиховуваними дітьми [2, 28].

Завдяки тому, що конференція проходила в дитячому містечку делегати і учасники конференції мали можливість ознайомитися з його

роботою, поділитися власним досвідом. На противагу від інших містечок, дитмістечко ім. III Інтернаціоналу відрізнялось від великою кількістю дітей (понад 2.250 дітей) і своїм розташуванням в курортному селищі, де розміщувалось понад 92 будинків-садиб. «Не дивлячись на те, що дитяче містечко володіє, як і всі дитячі містечка, вкрай скудними коштами, і діти на 50% босі і не мають теплої одягу, педагогічна робота знаходиться на належній висоті», - зазначала відомий педагог, організатор соціального виховання, інспектор по захисту дитинства Наркомосвіти (1926) В.Дюшен [2, 29].

Поступово кількість дитячих містечок в Україні зростала (серед відомих – Одеська школа-комуна № 1 М.Шульмана і С.Рівеса, Охтирське дитяче містечко, Київське дитяче містечко “Ленінське”). І саме поява перших дитмістечок поклала початок розвитку соціального виховання як головного напрямку освіти в цей період. Їх поява дала поштовх до створення різноманітних форм організації досвідних дитячих установ по всій Україні. Дитячі містечка стали дослідницькими майданчиками для творчих шукань, які б змогли «закріпити ідею соціального виховання»; вивчення не лише тих умов, що викликали потребу в такій формі організації соціального виховання, а й як досягнень, так і прорахунків, які давала практика дитячих містечок.

Дитячі містечка, зокрема і Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу існували до кінця 1930-х рр., коли їх більшість були закриті або реорганізовані в загальноосвітні установи, що було підкріплено постановою Ради Народних Комісарів “О преобразовании так называемых “образцовых” и “опытно-показательных школ” в нормальные школы” від 20 квітня 1937 р. Саме з цього часу всі дитячі майданчики, будинки, містечка, показові установи було ліквідовано.

Пошуки і новаторство, експерименти і впровадження нових методів і форм виховання дітей в дитячих містечках 20-рр. ХХ ст., накопичений досвід у галузі соціального виховання є актуальним і сьогодні.

Література

- 1. Детгородок** // Народный учитель. – 1930. — № 12. – С. 56-58.
- 2. Дюшен В.** Первая Всеукраинская конференция детских городков // Друг детей. – 1926. — № 8-9. – С. 28-30.
- 3. К вопросу** о постановке учебно-воспитательного дела в детских домах // Ежемесячник Социального Обеспечения. — № 1. – С. 17-19.
- 4. Научный** уголок при I-м детском городке имени III Коминтерна // Наша школа. – 1923. — № 1-2. – С. 99-109.
- 5. Первый** Детский Городок имени Коминтерна / В очерках и монографиях под общей редакцией В.П.Потемкина. – Одесса, 1922.
- 6. Перша** всеукраїнська конференція дитячих містечок // Шлях освіти. – 1926. — № 11. – С. 127-133.
- 7. Перше** Одеське дитяче містечко ім. Комінтерну // Шлях освіти. – 1927. — № 10. – С. 121-124.
- 8. Помощь** детям на Одессине // Друг детей. – 1926. — № 5. – С. 39-42.

9. Постанова Центральної Ради захисту дітей при Раднаркомі У.С.Р.Р. про організацію «тижня захисту дітей» (18.XI.20 р.) / Збірник декретів, наказів і розпоряджень по народньому комісаріату освіти У.С.Р.Р. — Випуск III. — X., 1921. **10. Резолюції** IV Всеукраїнської наради в справ народної освіти // Виробнича думка. — 1928. — № 30. **11. У дитячій республіці** // Радянська освіта. — 1927. — № 10. — С. 58-64.

Філімонова Т.В. Історичний нарис виникнення й розвитку одеського дитячого містечка ім. Комінтерну

У статті розповідається про появу дитячих містечок у 20-х рр. ХХ ст., які поклали початок розвитку соціального виховання як головного напрямку освіти в цей період та дали поштовх до створення різноманітних форм організації досвідних дитячих установ по всій Україні.

Ключові слова: дитячі установи, соціальне виховання, освіта.

Филимонова Т.В. Исторический очерк возникновения и развития одесского детского городка им. Коминтерна

В статье рассказывается о появлении детских городков в 20-х гг. ХХ ст., которые положили начало развитию социального воспитания как главного направления образования в этот период и дали толчок к созданию разнообразных форм организации опытных детских учреждений по всей Украине.

Ключевые слова: детские учреждения, социальное воспитание, образование.

Filimonova T.V. Historical sketch of appearance and developing of Odessa komintern children ground

The article gives an account of Children's Grounds foundation in 20th years of XX century, which gave way to the development of social education as the main objective of this period. And also gave a stimulus for creating different forms of organization of experimental children institutions in the whole Ukraine.

Key words: children institutions, social education, education.

УДК 929 Конфуцій: 37.03

Шпарик О. М.

**МЕТА ВИХОВАННЯ БЛАГОРОДНОГО МУЖА
ЗА КОНФУЦІЄМ**

Проблеми освіти та виховання з найдавніших часів привертати увагу мислителів, які створили перші філософські вчення. Аналізуючи

світоглядну концепцію давньокитайського філософа Конфуція, необхідно зазначити, що головну увагу він приділяв тим положенням, якими, висловлюючись у сучасних термінах науки, займається соціальна етика. Критикуючи моральні канони свого часу та високо оцінюючи у цьому сенсі минулі століття, Конфуцій створив на основі протиставлення минувшини та сучасних йому суспільних законів свій ідеал досконалої людини, яку назвав цзюнь-цзи, що однозначно перекласти українською мовою дуже не просто. Один з варіантів перекладу звучить як «благородний муж».

Зазначимо, що деякі сучасні дослідники (В. Малявін, Сігекі Каїдзука, Л.Переломов) називають «благородним мужем» той тип особистості конфуціанської доби, для якого інші вчені визнають за краще використовувати словосполучення «досконала людина» (О. Мартинов, В.Васильєв).

Конфуцій застосував термін «благородний муж» (*цзюнь-цзи*), що означав ідеального аристократа, але використовував його для відображення ідеалу, до якого повинна прагнути будь-яка людина, яка самовдосконалюється. У творі «Лунь юй» Конфуцій використовував означення «благородний муж» у різних контекстах і з різних приводів (воно зустрічається у текстах твору понад сімдесят разів). Проте, оскільки «Лунь юй» – це фактично запис розмов Конфуція з його учнями, а не систематизований авторський виклад ідей, у тексті немає чіткого тлумачення цього терміну, що використовується з різними змістовими нюансами, які варіюються у залежності від смислу бесіди та співрозмовника. Однак більшість згадок терміна «*цзюнь-цзи*» у творі «Лунь юй» припадають саме на використання його в розумінні суб'єкта практичної освіти або виховання. Це чітко відображено у таких словах Конфуція: «Благородний муж не прагне наїстися досхочу і живе не заради примноження багатства. Він у справах старанний, а в розмові обережний. Він прагне приєднатися до тих, хто пізнав Дао⁴ задля виправлення самого себе. Про таку людину можна сказати, що вона любить вчитися» [8, с.12]. Отже, йдеться про людину, яка не хоче розкоші повсякденного життя, відмовляється від зайвих сперечань і прагне робити лише те, що каже, тобто домогтися відповідності своїх слова і дії. Водночас така людина питає поради у досвідчених мужів, коли виникають будь-які сумніви. І головне – з ентузіазмом ставиться до навчання. Якщо у доконфуціанський період термін «*цзюнь-цзи*» визначав аристократично виховану ідеальну людину, то Конфуцій характеризує і оцінює учня в

⁴ 道 «дао» у перекладі з китайської мови означає «дорогу, шлях», є одним з основних понять давньокитайської філософії. У різних китайських філософських та релігійних вченнях значення Дао відрізняється. У конфуціанців Дао має абстрактне значення, це дорога самовиховання, морального вдосконалення, а також комплекс моральних та етичних правил, яких повинен притримуватися його послідовник. Проявом Дао є гуманність [4, 56-57].

процесі морального виховання, і останній досягає величі «благородного мужа» через підпорядкування всього життя моральному самовихованню і самовдосконаленню. Таким чином, відбулася зміна змісту поняття «благородний муж», що стало здобутком давньокитайського мислителя, оскільки до нього такого філософського тлумачення не було. Саме Конфуцію належить заслуга перетворення концептуальної моделі «благородного мужа», освіченого і навченого аристократичним манерам, у концепцію «благородного мужа», який жертвує своїм життям задля морального формування [7, с.133].

У книзі «Лунь юй» достатньо різних висловів Конфуція, аби уявити моральний потенціал, закладений ним у поняття *цзюнь-цзи*. Учитель наділив людину, особистість якої відповідає терміну, такими характерними рисами: справедливість, скромність, правдивість, привітність, шанобливість, щирість, обережність, безпристрасність, вміння стримувати свої бажання, відраза до наклепників і нерозсудливості тощо. Благородний муж, на думку Конфуція, повинен у житті все бачити і все розуміти, бути обачним у розмовах, обережним у вчинках, у гніві – обмірковувати дії, у вигідній (матеріально – прим. О.Ш.) справі – дбати про чесність. З дитинства така людина повинна уникати необмеженого задоволення всіх своїх бажань, в зрілому віці – сварок, у старості – скнарства. Досконала людина має бути спокійною та вільною, байдужою до їжі, багатства, життєвого комфорту та матеріальних статків, водночас вона присвячує себе високим ідеям служіння людям, пошукам істини, ніколи не зупиняється на досягнутому і постійно займається самовдосконаленням, бо сподівається досягнути *Дао*.

Підсумовуючи вислови Конфуція про зміст поняття *цзюнь-цзи* з тексту книги «Лунь юй», російський дослідник історії та філософії конфуціанства В. Малявін склав своєрідний моральний портрет конфуціанського благородного мужа. Головною, притаманною йому рисою він вважає здатність володіти собою або бути повновладним володарем самого себе. Сучасний учений констатує, що такий людині властиві високі моральні якості, освіченість та вихованість, така особа може поєднувати привнесені, сформовані у відповідності до мети *Дао*, якості і природну особистісну специфіку. Отже, благородний муж – це аристократ не стільки за походженням або по крові, скільки по духу. *Цзюнь-цзи* «не знає почуття страху і спокійно сприймає удари долі, бо знає, що завжди служить добру і совість його чиста. Він нічого заздалегідь не заперечує і не схвалює, проте у кожній справі бере мірою належне. Таку людину не можна використовувати як річ або знаряддя. Їй легко коритися, бо вона вимагає від інших тільки того, що їм посильне. Але їй важко догодити, бо вона цінує людей не за їхні послуги, які вони йому роблять, і навіть не за професіоналізм, а за безкорисливе служіння правді. *Цзюнь-цзи* не прагне бути як всі, зневажає стадність і ні з ким не вступає в змову. Він уміє жити в злагоді з усіма і без зусиль тримає людей у полі свого особистісного тяжіння, приваблюючи людей тим, що

живе не задля себе і не задля своєї слави. Він крокує життям «серединною дорогою»⁵, тримається непримітно, але нічого не приховує. Його життя скромне, але вільне від буденності; спокійне, але пройняте духовною заглибленістю, невибагливе і позбавлене метушливості» [3, с. 23].

Проте, перелік моральних достоїнств, притаманних людині *цзюнь-цзи*, буде далеко не повним, якщо, на думку іншого російського дослідника конфуціанства Л. Переломова, не висвітлити три важливих ключових поняття вчення Конфуція. Це – «жень», «вень» та «хе».

Історіографічний аналіз праць, присвячених інтерпретаціям вчення Конфуція, показав, що думки усіх дослідників його етичних поглядів збігаються у тому, що головну рису, властиву благородному мужу, Вчитель називав словом «жень». Л. Переломов зазначає, що поняття 仁 «жень» зазвичай прийнято перекладати, як «людинолюбство», «людяність», «гуманність». Проте серед дослідників етимології цього поняття зустрічаються й такі переклади-тлумачення, як «людська основа», «доброзичливість», «чеснота». Це лише підтверджує, що в європейських мовах часто важко підібрати еквівалентне значення, яке було повністю тотожним поняттю «жень». Л. Переломов вважає, що серед усіх існуючих перекладів з китайської мови слово «людинолюбство» найбільш точно передає ключове значення поняття «жень»: «Фань Ці (учень Конфуція – прим. О.Ш.) запитав про «жень». Вчитель відповів: “Це означає любити людей”» [8, с.215]. Пройшли сотні років і термін «жень» у сучасній китайській мові став синонімом поняття «гуманність» [6, с.147].

Серед численних етико-філософських міркувань, які приписують Конфуцію, зустрічаються різні інтерпретації поняття гуманності. В одному з діалогів зі своїм учнем філософ відповів, що бути гуманним – означає просто любити людей. В іншій бесіді Вчитель пояснює значення гуманності словами своєї відомої максими: «Не роби іншому того, чого собі не бажаєш» [8, с.280].

Китайський мислитель насичував зміст слова «жень» різними етичними нюансами, наприклад: «Янь Юань (учень Конфуція – прим. О.Ш.) спитав про гуманність (жень). Вчитель відповів: “Подолай себе і звернись до Ритуалу. Це і є гуманність. Якщо коли-небудь подолаєш себе і повернешся до Ритуалу, то у Піднебесній назвуть тебе гуманним. Адже коріння гуманності в нас самих. Як вона може залежати від інших людей?”...» [8, с.202].

Встановлено, що поняття «жень» зустрічається у трактаті «Лунь юй» понад сотню разів, і у більшості випадків використовується як критерій найвищої чесноти людини. За підходу мислителя воно

⁵ Крокувати «серединною дорогою» — тут означає дотримуватися принципу «золотої середини», в основі якого лежить гармонія у всьому, пом'якшення суперечностей та компроміс між крайностями.

вміщувало таку кількість достоїнств та чеснот, якими мала б володіти достойна особистість, що мало хто з сучасників Конфуція, навіть серед найближчих учнів та послідовників, удостоювався честі називатися гуманною людиною.

У 8-му висловлюванні V-го розділу «Лунь юй» зафіксовано бесіду Конфуція зі своїми учнями саме про те, кому з сучасників можна присвоїти почесне звання гуманної людини. На думку учня Конфуція Мен Убо, він зміг відібрати осіб, гідних звання «гуманний»: всі троє були учнями Конфуція і добре вивчили його ідеї. Крім того, учень на ймення Цзи Лу був улюбленцем Учителя і наближеною до нього особою. Проте навіть його, здатного, на думку Конфуція, очолити велику державу, мислитель не визнав гуманним. Для Конфуція зміст поняття «*жень*» уміщував щось більше за здібність керувати державою, приймати іноземних гостей та командувати військом.

Інший учень Конфуція Цзи Чжан, який багато разів чув судження Вчителя про принципи «*жень*», хотів якось персоніфікувати своє уявлення про носія звання «гуманний». У 19-му вислові V-го розділу «Лунь юй» він звернув свою увагу, насамперед, на представників правлячого класу, адже в уявленні стародавніх китайців саме представники правлячих верхів країни уособлювали людські чесноти, тому саме в їхньому середовищі, серед кращих його представників, могли б знайтися гідні. Проте Конфуцій і їм відмовив у «гуманності». Для Вчителя поняття «*жень*» було надзвичайно багатоаспектним. Воно увібрало сукупність моральних цінностей і норм поведінки людини, які було окреслено у вченні Конфуція, тому носієм «*жень*» міг бути не кожний, а лише обраний, «досконала людина».

Гуманними, на думку Конфуція, були великі китайські правителі давнини Яо⁶, Шунь⁷ та Юй⁸, один з перших правителів династії Чжоу Вень-ван⁹ та мудрець Чжоу-гун¹⁰. Вони завжди піклувалися про народ, не шкодуючи своїх сил, кінцевою та найвищою метою їхнього правління проголошувалися інтереси народу. Згодом вони були визнані у Китаї взірцем добродетельних імператорів.

⁶ Яо – легендарний досконаломудрий правитель (2356 – 2255 до н.е.), який, згідно з конфуціанськими творами, був скромним, турботливим, працьовитим, мудрим та далекоглядним.

⁷ Шунь – правитель давнього Китаю, який правив близько 40 років і посів престол після Яо. Конфуцій вважав його ідеальним правителем, взірцем мудрості та синівської пошани.

⁸ Юй – легендарний засновник династії Ся (2205 – 1767 до н.е.). Наслідував престол від Шуя, який оцінив мудрість та працьовитість Юя. Приборкав потоп, а людей навчив вирощувати рис.

⁹ Вень-ван – чжоуський князь. Засновник династії Чжоу (11 ст. до н.е. – 256 до н.е.).

¹⁰ Чжоу-гун – брат засновника династії Чжоу. Конфуцій вважав його взірцевим правителем, який поєднав у собі мужність, добродетельність та інші моральні якості.

Серед простих людей прикладом гуманної людини став найулюбленіший учень Конфуція Янь Хуей, який вдовольнявся лише піалюю рису та коряком води в день, мешкав у вбогому помешканні, проте завжди був веселим та задоволеним, а серце його було сповнене любові до людей [8, сс. 93-94, 96].

Гуманність для Конфуція була найвищою оцінкою людини, вищим ступенем її добродійності. Навіть про себе самого Конфуцій казав так: «Щодо найвищої мудрості та гуманності, то хіба я наслідуюсь претендувати на це?» [8, с.129].

Російський дослідник конфуціанства Л. Васильєв звертає увагу на те, що хоча гуманність за Конфуцієм є великою сукупністю найвищих чеснот, вона не еквівалентна до християнського всепрощення та самопожертви. Навпаки, на питання про те, чи слід відплатити добром за зло, Конфуцій твердив: «А чим тоді відплатити за добро? Платіть за добро добром, а за образу відплачуйте за справедливістю» [8, с.259].

На думку іншого російського вченого-сінолога В. Малявіна гуманність у тлумаченні Конфуція – не стільки сума, скільки міра всіх чеснот, міра суспільної значущості людини, яка забезпечує прояв моральних цінностей, але не дає змоги абсолютизувати їх [3, с.24]. За Конфуцієм, гуманним є чиновник, який зберіг своє чисте ім'я у вирі палацових інтриг, але гуманними є і самітники, який зморив себе голодом, протестуючи проти несправедливої влади. Гуманна людина довірлива та привітна, тому її легко ошукати, стверджував мислитель. Проте саме вона перша розпізнає обман, бо не засліплена тими ілюзіями, які використовують на свою користь різні хитруни. За своєю суттю, гуманність у Конфуція – це шлях кожної людини до себе, яка робить людину мостом між тим, ким вона є, і тим, якою вона повинна бути.

Говорячи про людську досконалість, Конфуцій не міг відмовитись від ідеї ієрархії рис людської особистості і необхідності її вдосконалення. За його словами, якою б не була заздрісною доля «тих, хто знає», проте «гуманні» люди стоять вище за них, бо вони «не просто знають своє знання», але ще й втілюють його в життєвій практиці. «Ті, які знають, радіють водам. Гуманні радіють горам. Ті, які знають – активні, гуманні – спокійні. Ті, які знають – насолоджуються життям, гуманні – живуть довго» [8, с.103]. Знання мінливе і спонукає нас до дії, змін, можливо, тому Конфуцій порівнює його з водним потоком. Що ж до гуманності, то вона, на його думку, дарує нескінчений спокій і в цьому сенсі подібна горам. Покій гуманної людини та діяльність тієї, яка пізнає, гора та ріка – дві сторони досконалої людини у вченні Конфуція [3, с.24-25].

Отже, «досконала людина», як особа, що втілювала по-конфуціанськи ідеальну людину, повинна була відповідати всім вимогам носія якостей «жень», а саме: бути гуманною, щирою, чесною, відданою державним інтересам, обережною, обачливою, сповненою жаги до знання. Проте цього було недостатньо, аби стати «благородним мужем».

Людина, яка претендувала на це звання, мала нести у собі зміст поняття «вень»¹¹.

За часів Конфуція термін 文 «вень» використовувався для позначення понять «література», «культура». Російський синолог М. Конрад у своїх працях звертає увагу на те, що саме Конфуцій, відштовхнувшись від первісного значення зазначеного терміну, пов'язав його з писемною традицією та духовною культурою народу [6, с.149; 2, с. 417]. У Конфуція «вень» було тією категорією, яка визначала основи культури в людині, відображала культурний сенс людського буття і елементарну вихованість [4, с. 45].

У книзі «Лунь юй» висловлено чітку думку про те, що «вень» – це те, чого людина набуває у процесі навчання, і кожна людина зобов'язана оволодіти духовною культурою пращурів: «Коли юнаки знаходяться вдома, вони повинні шанобливо ставитися до батьків. Коли ж вони виходять з дому, то повинні з повагою ставитися до старшого покоління. Вони повинні бути щирими і довіряти іншим, сильно любити оточення і зближуватися з гуманними людьми. Якщо після виконання всіх цих вимог у них ще залишається снага, то її слід віддати вивченню вень-культури» [8, с. 13].

Водночас Конфуцій застерігав від однобокого захоплення «вень»: «Коли в людині над освіченістю (вень) бере гору натура (чжи), ми одержуємо дикунство (е); коли ж перемагає освіченість (вень), одержуємо лише одну ученість (ши). Коли ж освіченість і натура доповнюють один одне, людина стає досконалою» [8, с. 100]. Конфуцій розумів, що людині, яка присвятила всі свої сили вивченню «вень», буде важко жити серед звичайних людей з їхніми природними пристрастями та прагненнями, така людина втрачає життєздатність. Він також розумів, що нормально функціонуюче суспільство не може складатися лише з «книжників». Людина повинна вміти поєднувати в собі природні властивості людської натури та набути загальну культуру, або знання.

Більшість дослідників учення Конфуція зазвичай в інтерпретаційній реконструкції поняття «цзюнь-цзи» зауважують про необхідність еталонного втілення двох взаємопов'язаних понять «жень» та «вень». Однак у своєму дуже глибокому дослідженні Л. Переломов доводить, що Великий Учитель, створюючи образ цзюнь-цзи, не обмежувався цими двома критеріями. У його міркуваннях містився ще один важливий компонент, який відігравав не менш значущу роль, а саме відданість «принципу хе» [6, с. 150-152].

У XIII-й главі книги «Лунь юй» Вчитель, пояснюючи відмінності між «благородним мужем» і «маленькою людиною», виділяв як основний критерій прихильність (сповідування) до «принципу хе». «Вчитель сказав: благородний муж прагне єдності через розбіжність думок (хе), а

¹¹ «Вень» в первісному значенні перекладалося як «розфарбовувати», «візерунок», «людина з розфарбованим торсом»

не через покірність (тун). Маленька людина прагне єдності через покірність, а не через розбіжність думок» [8, с. 233].

Терміном 合 «хе» первісно позначали єдність, якої досягають шляхом зіткнення, взаємоподолання полярних інтересів, тобто це шлях через розбіжність думок до знаходження компромісу. Водночас з'явилася і антитеза цього поняття - термін 同 «тун», яким теж позначали єдність, але досягнуту вже на інших підставах – на підкоренні думці правителя, на погодженні з його позицією, тобто коли всі учасники обговорення деякої проблеми одностайно схвалюють будь-яку пропозицію правителя. «Тун» несе в собі ідею покірності.

Якщо «благородний муж» ставав носієм «принципу хе», він набував тих рис, які не здатні були забезпечити йому ані наявність «жень», ані наявність «вень»: самостійність мислення, активність, уміння вирішувати проблеми, виходячи з визнання протилежною стороною права на власну думку. Вчитель відстоював право людини на власну думку, застерігаючи від небезпеки примусової чи добровільної одностайності, тобто він був проти перемоги того самого «принципу тун», який засудив наступним чином: «нападати за інакомислення – згубно» [8, с. 26]. Розвиваючи зміст «принципу хе», Вчитель наділив людину правом вільного волевиявлення, зробив людину хазяїном своїх учинків. А пов'язавши ці риси з образами «благородного мужа» і «маленької людини», як ціннісні характеристики особистості, що визначають її тип, він підняв поняття «хе» і «тун» на більш високий рівень, надавши їм характеру загальнозначущих критеріїв.

Дослідник конфуціанства Л. Васильєв доповнив тлумачний образ *цзюнь-цзи*, інтерпретований Л. Переломовим, і додав: «Високоморальна людина (*цзюнь-цзи*) повинна була відзначатися наявністю двох основних позитивних якостей – людяністю та відчуттям обов'язку. Поняття гуманність трактувалося філософом у широкому значенні і вміщувало велику кількість достоїнств та чеснот... Іншою стороною обов'язково притаманних якостей *цзюнь-цзи* було те, що згідно з вченням Конфуція отримало назву 义 «і», або російською мовою визначається як обов'язок. «І» в його вченні – це насамперед моральне зобов'язання, яке людина, з огляду на властиві їй чесноти та жагу до вдосконалення, сама накладає на себе. Обов'язок диктується внутрішнім переконанням особистості в тому, що слід чинити саме так, а не інакше. Зміст поняття обов'язку різко протистоїть суті того, що характеризує матеріальну користь, властиву звичайній людині. На підтвердження цієї тези наведемо таке конфуціанське положення: «Благородний муж думає про обов'язок, а маленька людина піклується про одержання своєї користі» [8, с. 63]. Поняття «і» трактувалося давньокитайським філософом також дуже широко, як і «жень» [1, с. 98-99].

Російський учений Л. Васильєв зазначає, що у вченні Конфуція існувало багато відтінків та аспектів різних проявів і відчуття людиною обов'язку. Однак головна його суть зводилася до того, що людина обов'язку повинна насамперед бути відданою та надійною, повинна не покладаючи рук і не жаліючи себе служити вірою та правдою своєму правителю, батьку, чи просто старшому за віком. Людина обов'язку має прагнути до самовдосконалення, все своє життя вчитися, намагаючись осягнути мудрість предків, які володіли *дао* [1, с. 100].

У вченні Конфуція є ще одна модель людської особистості, яка постає антиподом благородного мужа – *сяо-жень*¹². Інтерпретація цього терміну багато в чому залежить від своєрідності поглядів дослідників на вчення Конфуція. Ті, хто у першу чергу підкреслюють притаманний ідеям філософа становий характер, трактують *сяо-жень* як «простолюдін» (Ф. Биков, І. Семененко). Однак більшість учених (М. Конрад, В. Кривцов, О. Мартиненко) заглиблюються в етичне значення терміну і тому перекладають *сяо-жень* як «нища, негідна людина» або «людина з маленької літери». Л. Переломов дотримується думки про те, що морально-етичний напрям тлумачення вчення Конфуція про благородного мужа не вичерпує всього змісту терміну «маленька людина», бо Конфуцій часом використовував його у значенні «хлібороб». Отже при визначенні смислу терміну *сяо-жень* треба завжди виходити із контексту.

У книзі «Лунь юй» поняття «маленька людина» вживається у сполученні з поняттям «благородним мужем». Проте, на відміну від поняття *цзюнь-цзи*, яке є ключовим у вченні Конфуція, *сяо-жень* зустрічається не надто часто. Якщо термін *цзюнь-цзи* згадується в тексті «Лунь юй» понад сто разів, то *сяо-жень* – лише 24 рази і в 20 випадках використовується як етична характеристика, а саме для позначення людини, позбавленої особистісних чеснот.

Якщо значення поняття *цзюнь-цзи* увібрало всі найкращі якості людини, то образ *сяо-жень* вміщує все негативне, що буває притаманне людям. Думки «маленької людини», за вченням Конфуція, зосереджені лише на собі, на своєму бутті, вона намагається за будь-яку ціну вдовольнити ті бажання, які властиві людині від природи, мається на увазі бажання вельможності та багатства. Тому однією з характерних рис (якщо не найголовнішою) *сяо-жень* постає користь. У книзі «Лунь юй» Конфуцій сказав: «Благородний муж думає тільки про справедливість, тоді як маленька людина думає лише про користь» [8, с. 63]. На протигагу особі *цзюнь-цзи*, яка постійно дбає про вдосконалення своєї моральної суті, «маленька людина» *сяо-жень* захоплена лише одержанням матеріальних статків: «...благородний муж прагне вгору, тоді як маленька людина опускається нижче й нижче» [8, с. 253]. Наведемо ще кілька прикладів подібних моральних зіставлень:

¹² Сяо-жень – з китайської мови дослівно перекладається як «маленька людина».

«Маленька людина хоче єдності через покірність, а не через розбіжність думок» [8, с. 233], вона «позбавлена почуття обов'язку» [8, с. 318], до того ж вона може «зовні вдавати грізну людину, а в душі бути боягузом» [8, с. 311].

Образ «маленької людини», увібравши все негативне, знадобився Конфуцію для того, аби показати своїм сучасникам і особливо нащадкам те, на що може перетворитися людина, яка пливе за течією, потрапивши у полон власних «природних» пристрастей і яка, забуваючи про мораль, ставить над усе досягнення особистої користі.

В образі людини *сяо-жень* закладено ще одну приховану ідею – людина повинна постійно самовдосконалюватися, очищуючись від «природних» низьких бажань. Конфуцій стверджував, що не обов'язково ставати *цзюнь-цзи*, проте кожен повинен прямувати дорогою морального та культурного вдосконалення. Послідовники вчення Конфуція стверджують, що у цьому допоможе оволодіння його ідеями і побудова відповідно до них свого життя, бо інакше людина зупиниться у своєму розвитку і перетвориться на ницого *сяо-жень*. Образ *сяо-жень* відігравав не менш значущу виховну роль, ніж образ ідеального *цзюнь-цзи*, бо постійно нагадував людям про те, ким може стати людина, яка добровільно відмовилась від слідування принципам «*жень*», «*вень*», та «*хе*» [6, с. 154-156].

Зважаючи, що Конфуцій жив за часів бурхливого розвитку своєї країни, за часів, коли старі нормативні настанови стали затісні в нових історичних умовах, наголосимо, що динаміка розвитку суспільства вступила у протиріччя із архаїчною структурою, зокрема з організаційно-правовою структурою давньокитайської держави. Як вважає російський дослідник конфуціанства О. Мартинов, для того періоду було характерним відчуття людьми того, що ніби-то вони живуть у зруйнованому світі, де «ритуал і музика прийшли в занепад». Подібні думки зустрічаються й у Вчителя. Оскільки найбільш бурхливим на той час було саме політичне життя, то Конфуцій дійшов висновку, що єдиним засобом стабілізації стану суспільства може стати підготовка політиків з твердими етичними принципами, політиків, які були б у змозі протистояти руйнівним тенденціям епохи. О. Мартинов підкреслює, що «геніальність Конфуція полягала саме в тому, що він усвідомив: таких людей не існує і шукати їх даремно, таких людей треба створювати засобами суворого морального виховання. Конфуцій розпочав цю важку справу і досяг успіхів.» [5, с. 176].

З текстів книги «Лунь юй» постає, що Конфуцій добре розумів: окрім кваліфікації та природних ресурсів хороший політик відрізнявся від поганого і тим, що ставив суспільні інтереси вище за власні. Мислитель вважав, що неможливо досягти визнання пріоритету суспільних інтересів над особистими від звичайної людини. Цієї мети можна досягти лише в процесі складного і тривалого процесу перевиховання людини.

Конфуцій та його учні і послідовники намагалися за допомогою етико-виховного вчення зростити новий тип людини, яка могла б згодом перетворитися на «досконалу людину». Проте перевтілювати в «досконалу людину» конфуціанці збиралися не будь-яку пересічну людину, а добропорядного члена родини. У цьому полягає відмінність конфуціанства від релігій, які були відкриті для всіх, хто прагнув духовного спрямування. Оскільки, на думку Конфуція, родина – природна спільність людей – знаходилася на безумовно більш високому рівні етичного розвитку, ніж соціальне оточення, то вона, як центр підвищеного етичного благополуччя, мала благотворно впливати й на все позародинне оточення, закладаючи у членів свого колективу прагнення до вироблення етичного кодексу, придатного для суспільства і поза межами родини. Важливого виховного значення Конфуцій надавав також прищепленню людям прагнення до морального перетворення засобами ґрунтового вивчення писемного спадку попередніх поколінь, в якому окрім норм поведінки, мова власне, ні про що інше й не йшла.

Конфуцій вважав, що той родинний устрій, який склався за давніх часів, давав підстави вважати родину доцільною етичною школою виховання людини і трансформації її в «досконалу людину» (*цзюнь-цзи*). Він зазначав: «Серед людей мало тих, які шанобливо ставлячись до батьків і поважно до старших родичів, були б здатні виступати проти осіб, вищих за суспільним рангом. І зовсім немає тих, які були би здатні виступати проти вищих (правителів – прим. О.Ш.), і творили беззаконня. Досконала людина старанно закладає підвалини своєї особистості. Коли ж основи закладено, виникає Дао. Що ж стосується батьківської шани та поважного ставлення до старших родичів, то хіба не з цих принципів складаються основи гуманності *цзюнь-цзи*?» [8, с. 3].

Аналізуючи етичне вчення Конфуція, треба мати на увазі, що родина була для нього лише стартовим майданчиком на шляху формування ідеальної особистості. Родина була тією буттєвою даністю, чий статус слід було підняти. Що ж стосується принципів регулювання сімейного життя, то вони склалися задовго до Конфуція і жодного доповнення, на його думку, не потребували. Проте Конфуцій ставив перед собою інші цілі. У своїй школі він хотів виховати не взірцевих керманічів родин, а взірцевих політичних діячів. Аналізуючи ті політичні реалії, за яких він жив, великий луський мислитель дійшов висновку, що політичне життя країни поступово скочувалося до пріоритету практицизму, до поширення цинізму і насилля як основних засобів державного управління. А він мріяв про державу, в основу політичної етики якої лягли б ті ж моральні принципи, які панують у родині. Необхідно було зробити так, щоб влада зосереджувалася в руках тих, хто був морально підготовленим у душі *цзюньцзи*, і завдяки такій підготовці набув здатності долати в собі користолобство та жадобу влади на користь суспільних інтересів.

Конфуцій пропонував у суспільному вихованні відштовхуватися безпосередньо від засад сімейного життя: «Дехто сказав, звертаючись до Конфуція: “Вчителю, чому ви не займаєтесь державним управлінням?” Конфуцій відповів: “У «Книзі документів” сказано: “Синівська шана! Тільки синівська шана у ваших стосунках з батьками! Будьте приятними зі своїми братами і поширюйте подібне ставлення на державне управління. Бо родина також є управлінням. Невже участю в управлінні вважається тільки діяльність в апараті управління?” [8, с. 29].

Роз'яснюючи тогочасному луському правителю Цзі Канцзі проблеми державного управління, Конфуцій заніс до списку найважливіших засобів управління синівську шану, розглядаючи її як засіб прямого та дуже важливого впливу: «Голова луської адміністрації Цзі Канцзі запитав: “Як слід чинити, щоб народ став шанобливим, вірним та старанним?” Вчитель відповів: «Спілкуючись з народом, зберігайте поважний вигляд, і тоді він стане шанобливим. Якщо у спілкуванні зі своїми батьками ви будете дотримуватися синівської шани, з любов'ю та турботою ставитися до своїх молодших за віком родичів, то тоді народ стане вірним. Якщо ви будете просувати вперед вправних і навчати неумілих, то тоді народ стане старанним» [8, с. 28]. На прикладі цього висловлювання Конфуція, можна стверджувати: він не сумнівався в тому, що принцип синівської пошани (*сяо*), який практикується у житті сім'ї, може благотворно вплинути на весь адміністративно підлеглий цьому правителю народ.

Пропагований Конфуцієм спосіб поєднання політичної влади з навчанням і моральним вдосконаленням, який згодом використало китайське суспільство, ніде в світі не мав аналогів [5, с. 222].

Підсумовуючи міркування щодо ідеалу досконалої конфуціанській особистості, зазначимо, що Конфуцій вперше в історії не лише Китаю, а й світу поставив за мету реформувати людину, активно втручаючись у її мораль і вдосконалюючи її. Першим важливим кроком на шляху морального перетворення особистості філософ вважав подолання нею користолюбних інтересів, з наступним повним подоланням корисно-егоїстичних інтересів. За задумом Конфуція моральне реформування людини повинне здійснюватися на початку життя («дороги») під керівництвом наставника, а далі людина має працювати над моральним зростанням самостійно упродовж життя.

Вважається, що послідовник учення Конфуція повинен перевтілюватися в процесі виховання і навчання, яке в ідеалі теж має тривати все життя. Саме засвоєння текстів, у яких, на думку конфуціанців, зібрано накопичений стародавнім китайським суспільством корисний досвід упорядкування та покращення різних сторін людського життя, повинно було викликати в душах учнів радикальні зміни і приводити до поступового згасання користолюбства і домінування суспільних інтересів. Критерієм найвищої чесноти, яка відрізняє звичайну людину від досконалої, слід вважати набуття такої

риси характеру, як гуманність. Упевненість у тому, що гуманність починається з родини, можна віднести до тих засадничих положень конфуціанства, які пройшли кризь віки. Родина повинна закладати у членів свого маленького колективу бажання морального перетворення засобами вивчення писемного спадку прашурів і прагнення до вироблення етичного кодексу, придатного і для життя у суспільстві. Етичне вдосконалення людини може відбуватися лише у ході природного процесу розвитку, починаючись у рамках родини, продовжуючись в умовах локального суспільного оточення і поширюючись на життя всього суспільства.

На думку сучасних дослідників конфуціанства, «основна історична заслуга Конфуція полягає в тому, що він створив новий тип особистості, першу в духовній історії Китаю «перетворену» людину» [5, с. 212], а також уперше в історії китайської культури створив «реальну модель ідеальної особистості, яка значно вплинула на формування національного характеру та духовного життя народів Китаю, Кореї, Японії та В'єтнаму» [6, с. 158].

Література

- 1. Васильєв Л.С.** Культы, религии, традиции в Китае / Л. С. Васильев. – [2-е изд.]. – М. : Восточная литература РАН, 2001. – 488 с.
- 2. Конрад Н.И.** Синология. – М. : Наука, 1977. – 621 с.
- 3. Конфуций и его школа / В.В. Малявин** (сост. и автор предисл.). – М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 176 с. – (Антология гуманной педагогики).
- 4. Конфуцианство, даосизм от А до Я / сост. Ю.В. Парфенова.** – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 320 с.
- 5. Мартынов А.С.** Конфуцианство. «Лунь юй» / А.С. Мартынов; [перевод А.С. Мартынова]. – В 2 томах. – Спб. : «Петербургское Востоковедение», 2001. — Том 1. – 368 с. («Мир Востока», X).
- 6. Переломов Л.С.** Конфуций: «Лунь юй» / Переломов Л.С.; [исслед., пер. с кит., коммент. Факсимильный текст «Лунь юя» с коммент. Чжу Си]. – М. : Восточная литература, 2000. – 588 с.
- 7. Сагэки Каидзука.** Конфуций: первый учитель поднебесной / Каидзука Сагэки; [пер. с англ. А.Б. Вальдман]. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2003. – 269 с.
- 8. 傅佩荣解读论语/傅佩荣著.** – 北京 : 线装书局 2006.6 // Фу Пейжун. Тлумачення «Лунь юй». – Пекін, 2006. – 348 с. (китайською мовою).

Шпарик О. М. Мета виховання благородного мужа за Конфуцієм

У статті аналізується світоглядна концепція давньокитайського філософа Конфуція, який створив на основі протиставлення минувшини та сучасних йому суспільних законів свій ідеал досконалої людини.

Ключові слова: філософія, концепція, ідеал, досконала людина.

Шпарик О. М. Цель воспитания благородного мужа за Конфуцием

В статье анализируется мировоззренческая концепция давнекитайского философа Конфуция, который создал на основе противопоставления былого и современных ему общественных законов свой идеал совершенного человека.

Ключевые слова: философия, концепция, идеал, совершенный человек.

Shparik O. M. The purpose of education of a noble man by Confucius

The world outlook conception of the ancient Chinese philosopher Confucius, who created his ideal of a perfect person on the base of opposition between the past and contemporary social laws, is analyzed in the article.

Key words: Philosophy, conception, ideal, perfect person.

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ

УДК 37.018.262(43)

Чирікова Г. І.

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГІВ ЯК МЕТОДУ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИХОВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВ У НІМЕЧЧИНІ

*„Виховання - найбільша й найважливіша
проблема, що може виникнути у людини ”*

І.Кант

Приєднання України до загальноєвропейського освітнього простору – складний і довготривалий процес, прискорення якого уможливорює проведення компаративних досліджень у різних наукових напрямках і в області педагогіки зокрема.

З огляду на те, що особливе зацікавлення у нашій країні викликає сьогодні проблема підвищення педагогічних знань батьків, необхідних для виховання дитини у родині, слушною є думка стосовно того, що ретельне вивчення та глибоке осмислення усіх особливостей, пов'язаних з вихованням дитини у розвинених країнах об'єднаної Європи, однією з яких є ФРН, допоможе удосконалити процес сучасного сімейного виховання в Україні шляхом визначення способів застосування позитивного досвіду німецьких педагогів у вітчизняних реаліях.

На думку провідних українських учених А.Кузьмінського та Л.Омеляненка, в Україні десятиліттями не було (і до тепер нема) системи підготовки молодих людей до сімейного життя, озброєння їх знаннями в царині виховання дітей у родині [1, с.348]. На відміну від цього, істотною особливістю сімейного виховання у ФРН є той факт, що держава підтримує молодих батьків від самого народження маляти, надаючи підтримку батькам протягом усього процесу дорослішання маленького громадянина країни. За бажанням, близькі малюка можуть відвідувати виховні пункти, мобільні школи для рідних дитини або курси з підвищення своєї виховної компетенції.

Характерним для сімейної політики Німеччини є також розуміння важливості розповсюдження інформації з приводу можливості покращення виховної компетенції дорослих. Стенди з рекламними брошурами, у яких йдеться про курси, програми чи тренінги для батьків, можна зустріти у Німеччині всюди: в метро, на автобусній зупинці, у перукарні і обов'язково у дитсадках та школах.

Труднощі в економічному та політичному житті нашої держави зумовлюють більш повільний у порівнянні з іншими країнами розвиток цього напрямку педагогічної науки. Україна тільки вийшла на шлях

розробки стратегії покращення виховних можливостей батьків і це відображено, передусім, у роботах Г.Авдіянц, Т.Алексееенко, Т.Кравченко. Проте одним з альтернативних методів усунення зазначеної проблеми може стати також творча адаптація вітчизняними освітянами вдалого зарубіжного досвіду, викладеного, насамперед, у наукових працях німецьких дослідників В.Бойерле, З.Вальпер, Й.Гардегера, Л.Геркенрата, Г.Гільшера, Б.Калікі, Ц.Людтке, Р.Мюллера, М.Р.Текстора, У.Фурера, З.Чьопе-Шеффлер та ін.

Серед великої кількості можливостей підвищення виховної компетенції німецькі батьки можуть обрати самостійний шлях удосконалення (за допомогою книг, дисків, інтернетпрограм, телепередач) або шлях живого спілкування з іншими батьками і з фахівцями.

Доведено, що розповідати про проблеми у вихованні дітей або визнавати прогалини у знаннях з цього питання набагато легше, якщо людина знаходиться у оточенні інших батьків, котрі відчувають аналогічні труднощі. Найкращий у цьому випадку спосіб знайти вихід із зазначеної ситуації – пройти один з чисельних курси для дорослих. Отже, мета нашої статті - охарактеризувати найпоширеніші тренінги для удосконалення виховних можливостей батьків у Німеччині.

Виходячи з того, що поняття «тренінг» Педагогічний словник Гердера тлумачить як сукупність вправ, націлених на формування в особистості певних духовних, психічних, соціальних, фізичних та інших навичок [9, с.341], доходимо висновку, що *тренінги для батьків* – це підбірка вправ для батьків, котрі спрямовані на збільшення у дорослих виховних компетенцій, від яких залежить кінцевий успіх процесу виховання дитини у родині. Необхідно зазначити, що у даному контексті терміни „тренінг”, „програма” та „курс” вживаються у фаховій літературі на позначення одного явища, сутність якого ми розкрили вище.

Завдання усіх програм для батьків, що реалізуються у сьогоднішній Німеччині – запропонувати дорослим інформаційне виховання і надати підтримку у процесі виховання дитини [11], тому на перший погляд може здатися, що усі проаналізовані нами програми ідентичні. Це пов'язано з тим, що особлива увага тут приділяється німецькими педагогами вихованню поваги батьків до своїх дітей, сприйняття їх як рівних у спілкуванні, тож не дивно, що окремими вченими (наприклад, З.Вальпер) наголошується, що успіх виховних заходів залежить не тільки від ступеня освіченості батьків з питань особливостей розвитку дитини у тому чи іншому віці, а, скоріше, від того, яким чином налагоджені стосунки між батьками та дітьми у родині. Це, на думку дослідниці, є вирішальним фактором у процесі сприйняття дитиною батьківських настанов як таких, котрі доводять батьківську любов у прагненні допомогти удосконаленню дитячої особистості через окремі заборони і встановлення меж для певних вчинків дитини [10, с. 125].

Показово, що державою постійно проводиться дослідження з доцільності використання програм, що вже введені у життя [4]. Так, наприклад, у 2008 році закінчилось перевірка актуальності програми „Свобода у рамках”, у результаті якої було виявлено, що даний курс має позитивні впливи на стосунки дорослих і дітей. Крім цього Баварським Міністерством праці, соціального порядку, родини та жінок наразі приймається рішення щодо фінансування безкоштовного розповсюдження у кожную родину оригінальних дисків з цією програмою.

Наприкінці першого десятиріччя XXI ст. у ФРН діє більше 40 виховних курсів для дорослих. В результаті ґрунтовного аналізу наукових джерел ми дійшли висновку, що особливою популярністю у сучасній Німеччині користується декілька програм для батьків, висвітлити особливості яких ми маємо на меті далі.

«**Міцні родини – міцні діти**» („Starke Eltern – starke Kinder“). Ця програма з'явилась у ФРН після того, як вдало пройшла у Фінляндії. У тренінгу зінтегровано різноманітні психологічні концепції й методи, але ядро цього курсу – формування в учасників принципів авторитетного виховання. Мета тренінгів – посилення педагогічної компетентності батьків; усунення фізичного і психічного насилля у родині; збільшення можливостей для дітей брати участь у розмовах з батьками на правах дорослого члена родини. Під час таких занять батьки займаються переосмисленням власних цінностей, виховних цілей, досліджують, яким чином впливають окремі моменти їх біографії на вчинки тощо [10, с. 156].

Програма складається з 8-12 зустрічей, що тривають 2-3 години, коштує вона 60-80 євро [5, с. 290].

«**Позитивна виховна програма**» („Positive Parenting Program”) була започаткована в Австралії, але вже декілька років з успіхом проводиться у ФРН. Провідні ідеї позитивного виховання полягають у сприянні розвиткові дитини через постійне спілкування з нею та формування позитивної картини про саму себе. При цьому негативну поведінку дітей батьки вчать змінити поступово, без погроз, крику та обмежень.

Робота за цією програмою ведеться за 5-ма ступенями, перший з яких – теоретичний, що поступово переходить у суто практичний 5-й [2, с. 12]. Тренінг передбачає 4 двохгодинні зустрічі та 4-разове надання порад телефоном. Кошти, які необхідні батькам для участі у проекті, коливаються у межах 60-175 євро [5, с. 290]. На сьогоднішній день перевагу саме цьому виховному курсу надали вже більше 30.000 німецьких батьків.

Курси для батьків „**Права на виховання**” („Erziehungsführerschein”) – це програма для дорослих, дітям яких не виповнилось 10 років. У своєму роді ці курси є особливими: після їх закінчення батьки отримують оригінальне свідоцтво - символічні права, аналогічні правам на водіння автомобілем.

Автори курсу (німецькі дослідники Ю.Штекель та А.Кляйн-Геслінг) виходили з тієї позиції, що людина на багато речей у своєму житті має отримати певний дозвіл у вигляді посвідчення: на водіння автотранспортом, на можливість працювати після закінчення університету, надавати ті чи інші послуги тощо. То чому ж виховання дитини може здійснюватись без подібної перепустки? [3].

В основі курсу лежить критичне осмислення дорослими окремих випадків з власного дитинства, визначення недоліків, що були зроблені їх батьками і котрі учасники курсу мають уникати у спілкуванні зі своїми дітьми, та виокремлення позитивних моментів, що можуть застосовуватись у виховному процесі.

Цікавим був досвід заохочення державою рідних дитини до участі у цих курсах, коли протягом року після їх закінчення вони отримували грошову винагороду у розмірі 500 €.

Цей тренінг є безкоштовним, проходить в три етапи, перший з яких триває 5 днів, 2 та 3 – три дні. Існує також окремий варіант вказаної програми, коли вихователі дитячих садків підтверджують право виховувати дітлахів.

Найбільш популярний сьогодні курс для батьків у Німеччині – **„Свобода у рамках. Як компетентно виховувати дітей молодшого шкільного віку”** („Freiheit in Grenzen. Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen“) [12; 13]. Автором проекту, відомим у всьому світі дослідником стилів сімейного виховання К.Шнеєвіндом, на прикладі повсякденних ситуацій демонструється, як педагогічно правильно вирішити ту чи іншу проблему у спілкуванні з дітьми. Особливістю цього тренінгу є те, що він не потребує від батьків безпосереднього спілкування з фахівцем. Програма записана на диску, до якого розроблено зошит з завданнями. Після перегляду короткого сюжету з прикладом проблемної виховної ситуації дорослим пропонується обрати шлях, за яким вони б її вирішили. Після цього вони мають можливість переглянути коментар спеціаліста з приводу обраного варіанту.

Порівняно з іншими курсами, тренінг „Свобода у рамках. Як компетентно виховувати дітей молодшого шкільного віку” є більш вигідним у матеріальному сенсі: витративши один раз певну суму грошей на придбання комплекту, тренінг можуть пройти декілька людей.

Перевага курсу у тому, що батьки мають можливість займатись удосконаленням виховної компетенції в оптимальний для себе час. Програма пройшла перевірку на актуальність і продовжує впроваджуватись у життя.

„Сімейна команда – посилити процес сімейного співіснування співіснування ” (FamilienTeam – Das Miteinander stärken) програма для підвищення виховної компетенції батьків та зближення дітей з дорослими. Особлива увага при розробці курсу надавалась тому, щоб навчити батьків правильно розмістити пріоритети у своїх бажаннях щодо родини і виховання дитини. Зазначені цілі пропонується написати на

окремому аркуші паперу і розмістити на видноті, щоб постійно згадувати про них і поступово вибудовувати подальшу стратегію своєї поведінки з членами родини [7].

Під час занять в одній групі мають можливість спілкуватись 12 дорослих. Специфікою курсу є те, що проводять його завжди дві людини, принциповим є те, що вони різної статі. У такому випадку батькам легше сприйняти ситуацію, котру демонструють тренери, адже все, що пізніше пропонується обговорити, є типовим для кожної пересічної родини.

Зручним є також той момент, що курс може проходити за різними графіками (на вихідних, в першу чи другу половину дня протягом робочого тижня). Щоб взяти участь у цьому тренінгу, один дорослий має сплатити близько 150 євро.

«Сімейна конференція» („Familienkonferenz“) - тренінг для батьків, автором якого є Томас Гордон, відомий дослідник проблем сімейного виховання. Програма виникла як реакція на поширену у суспільстві позицію вказувати батькам на помилки у вихованні, не намагаючись при цьому навчити, яким чином треба поводитись з дитиною, аби їх уникнути [6, с. 24]. Функціонує курс з 1989 року, націлений на дорослих, діти яких вже відвідують навчальні установи. Цей тренінг базується на принципах гуманістичної психології. Під час занять батьки намагаються стати партнером своїй дитині і сприймати її як самодостатню особистість [10, с. 155].

«Систематичні тренінг для батьків» („Systematic Training for Effective Parenting“) вперше був проведений у США, а на території Німеччини введений у 2001 році. В його основу покладено принцип партнерських стосунків між дітьми та батьками. У якості матеріалу для групових занять використовуються спеціально розроблені робочі книги й навчальні відеосюжети. У результаті відвідування тренінгу батьки вчать: поважати дітей; посилювати довіру малечі до себе; обговорювати наявні проблеми з дітьми; установлювати дисципліну по відношенню до них; сприймати помилки як привід отримати потрібний для подальшого успішного виховання досвід [8, с. 125].

Програмою передбачено 10 вечорів, під час яких групи учасників (6-12 чоловік) спілкуються близько 2 годин. Сума коштів, необхідна для участі, складає 190 євро [5, с. 290].

«Тренінг для посилення виховних компетенцій у батьків та для формування соціальних навичок у родині» був розроблений співробітниками університету Ерланген-Нюрнберг у 2004 році. Його мета – виявити причини асоціальної поведінки у дитини та спланувати ряд попереджальних заходів для батьків з метою їх усунення. Ця програма націлена на дорослих, діти яких ще не відвідують школу. Групи рідних малечі протягом п'яти зустрічей з психологом вчать вірно застосовувати різноманітні виховні методи, при чому у рамках одного засідання розглядається одразу декілька актуальних питань, присвячених вихованню дошкільняти у родині [10, с. 156].

Ретельний аналіз наведених нами приклади варіантів удосконалення виховних можливостей батьків за допомогою тренінгів доводить, що організація додаткової педагогічної освіти для дорослих у Німеччині знаходиться на високому рівні. Батькам залишається лише обрати серед різноманіття запропонованих програм ту, яка їм найбільше підходить. Але беззаперечним є той факт, що кожна родина може знайти такий варіант удосконалення свого виховного потенціалу, який її задовільнить.

Ретельний аналіз напрацювань провідних спеціалістів сімейного виховання Німеччини дозволяє нам стверджувати, що:

- істотною особливістю сімейного виховання у ФРН є той факт, що держава підтримує молодих батьків від самого народження дитини протягом усього процесу дорослішання маленького громадянина країни;

- більшість тренінгів були введені у практику на території Німеччини після того, як були з успіхом проведені в інших країнах;

- переважна кількість курсів для батьків передбачає вирішення таких завдань: навчитись слухати дитину, поважати її думку, уникати у процесі виховання авторитарного стилю, сприймати помилки у вихованні як позитивний дозвід;

- наявність багатьох програм для удосконалення виховних можливостей, що пропонуються дорослим у сьогднішній Німеччині, дає батькам можливість обрати саме такий тренінг, який їм найбільше підходить за метою, що переслідують її автори, за методами, які використовуються протягом занять, за часом відвідування та коштами, які треба сплатити за участь у ньому.

Той факт, що більшість тренінгів та курсів, котрі діють сьогодні у ФРН, були запозичені німецькими педагогами після того, як з успіхом пройшли в інших країнах, доводить можливість їх творчої адаптації і українськими освітянами до вітчизняних реалій. У такому випадку можна було б уникнути матеріальних та часових витрат на те, щоб спроектувати, апробувати та впровадити у життя власні тренінги для батьків.

Подальше вивчення варіантів покращення виховного потенціалу українських батьків може бути здійснено у напрямку аналізу курсів та програм для удосконалення виховних можливостей дорослих в інших розвинених країнах світу.

Література

1. Кузьмінський А. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання – Прес, 2003. – 418 с. **2. Byn H.** Erziehen nach Regeln. Die wichtigsten Elternkurse und für wen sie geeignet sind / Heike Byn // Mobile. Das Elternmagazin für Kindergartenzeit. – 2009. – № 3. – S. 12 – 13. **3. Der Erziehungsführerschein - Qualifizierung als Trainerin für den Erziehungsführerschein** [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.erziehungsfuehrerschein.de/26419.html>.

4. Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. CD-ROM. Herausgeber – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin, 2005.
5. Fuhrer U. Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familie stark macht / Urs Fuhrer. – Bern : Hans Huber Verlag, 2007. – 350 S. **6. Gordon T.** Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind / Thomas Gordon. – München : Wilhelm Heyne Verlag. – 2000. – 366 S.
7. Graf J. Familienteam – das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Lebens / Johanna Graf. – München : Herder. – 2005. — S. 192.
8. Kalicki B. Ansätze der Familienbildung in Kindertageseinrichtungen / Bernhard Kalicki // Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen / Martin R. Textor. – Freiburg : Verlag Herder, 2006. — S. 122-134. **9. Keller A. J.** Herders paedagogisches Woerterbuch / Joseph A. Keller, Felix Novak. – Erfstadt : Verlag HOHE GmbH, 2007. — 392 S. **10. Walper S.** Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe / Sabine Walper. – München : Juventa Verlag Weinheim und München, 2005. – 164 S. **11. Wulfen Y.** Qualitätsanforderungen für Elternkurse // Yvonne von Wulfen [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_1098.html. **12. Schneewind K. A.** Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Die interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“ / Klaus A. Schneewind, Beate Böhmert. – Bern : Verlag Hans Huber, 2008. — 192 S. **13. Schneewind K. A.** Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Die interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“. Interaktiver DVD / Klaus A. Schneewind, Beate Böhmert. – Bern : Verlag Hans Huber, 2008. — 192 S.

Чирікова Г.І. Застосування тренінгів як методу удосконалення виховних можливостей батьків у Німеччині.

У статті охарактеризовано найбільш поширені тренінги для підвищення виховної компетенції батьків у Німеччині. З огляду на можливість їх подальшої творчої адаптації на теренах вітчизняної педагогіки, було висвітлено основні завдання німецьких курсів для батьків, цілі, що переслідуються їх авторами, часові рамки, у які вони проводяться, та зазначено розмір коштів, необхідних для участі у найбільш поширених програмах для удосконалення виховних можливостей батьків у Німеччині.

Ключові слова: сімейне виховання, тренінг, Німеччина.

Чирикова Г.И. Использование тренингов в качестве метода усовершенствования воспитательных возможностей родителей в Германии.

В статье охарактеризованы наиболее распространённые тренинги для повышения воспитательной компетенции родителей в Германии. Ввиду возможности их дальнейшей творческой адаптации в

отечественной педагогике, были рассмотрены основные задачи немецких курсов для родителей, цели, которые преследуются их авторами, временные рамки их проведения, указана сума средств, необходимых для участия в наиболее распространённых программах для усовершенствования воспитательных возможностей родителей в Германии.

Ключевые слова: семейное воспитание, тренинг, Германия

Chirikova G.I. Using of trainings like method of improvement of parents' educational possibilities.

In this article the most widespread trainings in Germany for the increase of parents' educational competence are characterized. Taking into account a possibility of their subsequent adaptation in the native theory of education not only the main tasks of German courses for parents were formulated, but also purposes which are pursued by their authors, time period in which they take place and funds which are necessary for participating in the most widespread programs for the improvement of parents' educational possibilities.

Key words: family education, training, Germany.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алфімов Валентин Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник народної освіти України, академік Академії економічних наук України.

Бірюков Михайло Юрійович, асистент кафедри Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Величко Тетяна Олександрівна, магістрантка спеціальності «Педагогіка вищої школи» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Горбулінська Світлана Михайлівна, асистент кафедри генетики та біотехнології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Горобець Данило Валентинович, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, заступник директора з виховної роботи Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Деркач Людмила Степановна, викладач кафедри медичної біофізики, медичної інформатики, біостатистики Луганського державного медичного університету.

Івашко Лариса Михайлівна, викладач кафедри економічної кібернетики Одеського економічного університету.

Качмазова Лія Василівна, магістрантка спеціальності «Педагогіка вищої школи» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кашпур Тетяна Олександрівна, аспірантка кафедри дошкільного та початкового навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кобилянський Олександр Володимирович, кандидат технічних наук, доцент кафедри менеджменту будівництва, охорони праці, безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.

Кокурнікова Вікторія Вікторівна, аспірант кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коляда Михайло Георгійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри радіотехніки та захисту інформації Донецького національного технічного університету, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кононова Ольга Олександрівна, старший викладач кафедри загальної математики Інституту інформаційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кругляк Михайло Суренович, президент громадської організації «Об'єднання підприємців-християн», політолог, докторант МАУП (м. Київ).

Кузніченко Ольга Василівна, аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв ЛНУ імені Тараса Шевченка.

Лобода Світлана Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики і видавничої справи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Момць Вкція Григорівна, аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ніколайчук Ірина Юрійівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Овчаренко Ганна Едуардівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пантюхін Володимир Олександрович, старший викладач кафедри адміністрування Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Рашидов Сейфулла Фейзуллаєвич, кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Сорокіна Галина Олександрівна, кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сура Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені В. Даля.

Сяська Інна Олексіївна – аспірант кафедри біології і прикладної екології Рівненського державного гуманітарного університету.

Токман Андрій Андрійович, старший психолог центру практичної психології Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Трегубенко Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Філімонова Тетяна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України.

Харченко Олена Олександрівна, викладач природничих дисциплін Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Химченко Олена Миколаївна, викладач кафедри образотворчих мистецтв та професійної підготовки Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,

Чернуха Ганна Сергіївна, викладач кафедри політології Міжрегіональної академії управління персоналом (МАУП).

Чернуха Надія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, генеральний директор науково-методичного інституту Міжрегіональної академії управління персоналом (МАУП).

Чирікова Галина Іванівна, Слов'янський державний педагогічний університет.

Швець Валентина Дмитрівна, кандидат хімічних наук, доцент кафедри інформаційних технологій Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій.

Шпарик Оксана Михайлівна, викладач туристичного країнознавства та іноземної мови в Ліцеї Туризму, м. Київ.

Якібчук Мирослав Ілліч, голова Національного форуму профспілок України.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. **Лобода С. М.**

Здано до склад. 31.07.2009 р. Підп. до друку 31.08.2009 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 30,8. Наклад 200 прим. Зам. № 99.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail: mail@luguniv.edu.ua