

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 23 (186) ГРУДЕНЬ

2009

2009 грудень № 23 (186)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА I

За матеріалами

*IV Міжнародної науково-практичної конференції
«Ціннісні пріоритети освіти XXI століття:
європейський вектор розвитку вищої школи»*

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 25 вересня 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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. Артамонова Е. И., Чистохвалов В. Н. История Болонского процесса: аксиологические ориентиры образовательной политики.....	6
2. Ананьева Н. А. Антропоцентрическая направленность как приоритет образования XXI века.....	14
3. Байда М. В. Використання технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти: постановка проблеми.....	26
4. Бахтіна Г. П. Суспільство постмодерну та проблеми фундаментальної підготовки в системі професійної освіти... ..	30
5. Бернацкая С. Н. Преимущество идеологических ценностей украинского просвещения.....	39
6. Диденко К. В., Дырин А. И. Философия образования в России в XXI в.: основные идеи теоретического содержания и ценностные характеристики.....	44
7. Докучаєва В. В. Синергетична складова процесу створення систем в освітньому просторі.....	51
8. Егорычев А. М. Интеграция науки и образования как стратегия модернизации системы образования в XXI веке....	56
9. Зеленько А. С., Зеленько О. А. Про інтеграцію вищої школи й академічних установ АН України.....	63
10. Зінченко В. О. Теоретичні основи побудови моделі сучасного фахівця.....	74
11. Карпенко И. М. Циклические процессы в духовной культуре: катарсис и антикатарсис.....	80
12. Карпушин С. В. Интегративные основы формирования гуманитарного мировоззрения педагога.....	87
13. Кобзар Н. В. Зміст і взаємозв'язок основних понять у міжкультурній комунікації в сучасному освітньому просторі.....	96
14. Колодяжна Л. Г., Жданова М. М., Жданов С. О. Тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації та інтеграції.....	102
15. Котєнєва І. С. Організаційно-педагогічні основи проектування патріотичного виховання молоді в освітніх системах.....	106
16. Неловкіна Берналь О. А. Технологія організації та проведення моніторингу якості вищої освіти.....	112
17. Плетньов М. В., Мартинюк І. В. Освіта у XXI ст.: шляхи реформування.....	118

18.	Плужник О. М. Суть процесу виховання в сучасному навчальному закладі.....	124
19.	Пономарьова Г. Ф. Порівняльний аналіз варіативності системи ECTS у країнах Європи та Україні.....	128
20.	Приходченко В. В., Приходченко О. В. Взаємодія лікарів з педагогами для розширення знань з проблеми охорони материнства та дитинства.....	133
21.	Проказа А. Т. Реформирование образования в контексте европейской интеграции (проблемы педагогики кибернетически-синергетического периода).....	138
22.	Рашидов С. Ф. Університетська автономія й академічна свобода як цінності громадянського суспільства.....	142
23.	Ржевська А. В. Моделі європейського університету в контексті сьогодення.....	149
24.	Сапіжак Т. О. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій.....	156
25.	Серьогіна О. І. Філософсько-психологічні основи розвитку культури здоров'я особистості.....	165
26.	Терских Л. А. Инновация как неотъемлемый элемент интеграционных процессов в образовании.....	172
27.	Федій О. А. Естетотерапевтична концепція гуманної педагогіки.....	176
28.	Филатова И. И., Агаркова А. А. Синергетика и педагогика: формирование этической системы личности.....	184
29.	Часнікова О. В. До проблеми стандартизації педагогічної діяльності.....	189
30.	Швец Я. М. Інноваційні системи навчання: історія виникнення.....	194
31.	Шовкопляс О. И. Академическая мобильность как один из основных критериев европейской интеграции в системе высшего образования.....	198

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

32.	Гаращенко Л. В. Оздоровча функція дошкільної освіти.....	207
33.	Копитін Р. В. Філософсько-антропологічні ідеї в педагогіці К.Д. Ушинського.....	214
34.	Муромець В. Г. Формування міжособистісного взаєморозуміння підлітків як показник їхнього психоемоційного здоров'я.....	220
35.	Новикова Г. П. Теоретико-методологические основы формирования нравственных ценностных ориентаций в дошкольном возрасте.....	224

36.	Сазонова А. В. Діяльнісний підхід як основа формування суб'єктивного досвіду дошкільників.....	233
37.	Степанова Т. М. Диференційований підхід до навчання дітей у різновікових групах сільського дошкільного закладу.....	244
38.	Ушакова О. С., Соловьева Н. В. Особенности освоения языка эмоций в развитии речи дошкольников.....	253
39.	Цюман Т. П., Пімєнова К. О. Специфіка дослідження готовності дитини дошкільного віку до шкільного навчання.....	257
40.	Шматченко Г. О. Активізація пізнавальної діяльності старших дошкільників на заняттях з математики.....	264
	Відомості про авторів.....	273

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 378.091(4)(091):37.014.5

Е. И. Артамонова, В. Н. Чистохвалов

ИСТОРИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: АКЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Болонский процесс (БП), созданный в 1999г., был предназначен для усиления европейской интеграции и повышения конкурентоспособности европейского высшего образования путем перестройки системы обучения на вузовском и послевузовском уровнях, обеспечения студенческой мобильности и качества обучения. К 2010г. на смену БП должна прийти новая организация Европейское пространство высшего образования (ЕПВО). Однако, в силу того, что не все цели БП выполнены, предлагается пролонгировать его существование до 2020г.

В настоящее время к БП присоединились 46 стран-участниц из 49 государств, ратифицировавших Европейскую культурную конвенцию Совета Европы в 1954г. Ни одной другой инициативы, поддержанной таким количеством людей, еще не было с момента создания Европейского союза (1957г.). БП поддерживают такие международные организации как Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE), Европейский союз студентов (ESU), Европейская ассоциация обеспечения качества (ENQA), BUSINESS EUROPE, совместно с Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО. Они являются консультативными членами БП, внесли весомый вклад в процесс определения и реализации образовательной политики и играют важную роль в облегчении выполнения реформ БП, связанных, прежде всего, с глобальными вызовами века (экологический, технологический, информационный, демографический, нравственный, мировоззренческий).

Университеты призваны выполнять роль центров культуры, представляя собой специфическую среду для обсуждения фундаментальных проблем как глобальной конкуренции, так и межкультурного диалога. Основополагающим ориентиром сосуществования современных обществ является их устойчивое развитие.

57-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН, выполняя положения „Повестки 21” (экологическая сессия ООН, 1992г.), объявила десятилетие 2005-2014 гг. декадой образования для устойчивого развития [2]. Ведущей организацией по проведению Декады является ЮНЕСКО. Декада стартовала 1 января 2005г. и финиширует 31 декабря 2014г. В 2005г. Европейская экономическая

комиссия ООН при активном участии России приняла стратегию в области образования в интересах устойчивого развития. И „Концепцией модернизации российского образования на период до 2010г.” предусмотрено „создание механизма устойчивого развития системы образования. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении устойчивого, динамичного развития российского общества” [3].

Человечество постепенно готовится к внедрению в образовательный процесс аксиологических основ обеспечения устойчивого развития. Базовыми идеями являются: идея единения мира благодаря разумному сосуществованию человечества – ноосфере (В. И. Вернадский, Н. Н. Моисеев, А. Д. Урсул); идея вселенского предназначения личности (Л. И. Новикова, М. В. Соколовский, Г. Полде, Г. Шеффер); идея соборности как идентификации человека с целым (Н. Д. Никандров, К. Касьянова); идея национального дома (Е. П. Белозерцев); идея этической разумности (А. Д. Урсул); идея ненасилия (Л. Н. Толстой, Г. С. Батищев); идея коэволюции (В. И. Вернадский, Н. Н. Моисеев). Педагогам важно осознать и довести до сознания обучающихся то, что от их ценностных ориентаций, гражданской позиции, конкретных действий будет зависеть то, сумеет ли человечество выйти на новый уровень цивилизации, когда обеспечиваются глобальные интересы.

Именно с помощью образования человек и общество могут в полной мере раскрыть свой внутренний потенциал, проявить свою уникальность. Оно становится незаменимым фактором для изменения позиции людей с тем, чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед нами задачи, для формирования ценностей, навыков и поощрения поведения, совместимого с устойчивым развитием, проблемы которого должны быть включены в содержание всех учебных программ [1].

Вузы целенаправленно заботятся о развитии таких направлений учебно-воспитательной работы, которые способствуют пониманию различных культур, обществ, их традиций; формируют компетенции для межкультурных диалогов; культивируют способность этически рассуждать; способствуют познанию духовной культуры (светский и религиозный контекст) как в самой Европе, так и вне ее; способствуют проявлению личностных качеств гражданина мира и патриота.

Глобализация и конкурентоспособность являются новыми вызовами современному высшему образованию. Глобальная конкурентоспособность усиливается с появлением такого явления как „академический капитализм”. Процессы рыночного характера ведут к тому, что учреждения высшего образования функционируют как предприятия на международном уровне. Этому способствуют тенденции к разнообразию путей получения высшего образования,

где успешно соседствуют традиционные и инновационные формы его получения. Значительное увеличение международного спроса на высшее образование связано с расширением возможностей его финансирования, внедрения новых коммуникационных технологий и Интернета для обеспечения востребованных образовательных услуг. Университеты Северной Америки, Европы и Австралии берут инициативу предоставления своих образовательных услуг на международном рынке высшего образования путем активной вербовки платных студентов в свои образовательные учреждения, создают филиалы университетских городков (кампусы), заключая двойные соглашения с местными институтами. Международный спрос на высшее образование породил и новых его поставщиков вне сектора высшего образования.

Коммерциализация учебного процесса дополняется коммерциализацией результатов научных исследований вуза. Это средство увеличения доходов и целевое финансирование научных работ при реализации научно-исследовательских проектов может вызвать усиление автономии исследователя. Следует учесть то, что университеты имеют дополнительные финансовые доходы от консультативной деятельности по юридическим, техническим или финансовым проблемам, проведения экспертизы и т.п. Активизируя участие в „академическом капитализме” они рискуют потерять собственную идентичность, которая всегда связывалась с наличием постоянного штата вуза (штатного места преподавателя), предоставлением возможностей для культурного роста своих преподавателей, проведением долгосрочных программ научных исследований в вузе.

Глобальные проблемы породили и изменения жизни университетов как центров науки. Самые интересные результаты современных исследований наблюдаются на границе научных областей или на перекрестке наук. „Междисциплинарность” научного знания продиктована характером новых исследований, востребованных современным обществом. Исследуемые проблемы глобального уровня таковы, что они не могут быть решены в соответствии с методологией или знанием, полученным только в рамках одной науки. Эти исследования позволяют студентам заниматься проблемами с широким диапазоном перспектив и под различными углами зрения, общаться друг с другом представителям разных наук, лучше понимать действительность.

Эта объективная реальность требует отражения в учебных планах как связи между гуманитарными и естественными науками, так и расширения контактов между вузами, между промышленностью и академической наукой (заключения соглашений) по использованию ресурсов, необходимых для производства знания.

В рамках БП решается проблема создания международной регулирующей структуры, которая превысила бы национальные контексты образовательной политики. В рамках БП решаются основные проблемы, с которыми столкнется высшее образование в последующие годы после „формального завершения” БП: академическая мобильность, демографическая проблема и глобальная конкурентоспособность. Естественно, что конкуренция будет присутствовать наряду с сотрудничеством в глобальном мире, в то же время, уникальным ответом на происходящее будет приоритет социального измерения высшего образования, ибо процессы глобализации наряду с ростом конкуренции требуют разумного отношения человечества к сотрудничеству, разумной реализации аксиологических основ устойчивого существования, диалогу культур.

Современная практика воспитания и высшего профессионального образования детерминирована, во-первых, ориентацией на Человека, как высшую ценность социального бытия, и отношение к нему как субъекту познания, общения и творчества. Сознательно акцентируются экзистенциалы человеческого бытия: духовная свобода, духовность, ответственность. Они базируются на главных ценностях современного человечества – ценности Природы и Человека, и идее сотрудничества людей на планете по гуманизации их сосуществования. Сегодня ставка сделана на духовность человека, сознательную ориентацию на высшие ценности, ибо именно духовности человечество обязано своим прогрессом.

Во-вторых, развитие образования сегодня непосредственно связано с осмыслением новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали (наличие идеала и выстроенной в связи с ним иерархии ценностей) развития (В.С.Соловьев, И.А.Ильин). В условиях информационного общества, которое не только выводит эту вертикаль на космопланетарный уровень (природа трактуется как высшая ценность человеческого бытия и человечность – как родовое, соответствующее природе человека как существа разумного качества), но и определяет ведущую роль самосознания субъекта по организации своего бытия. Как уже было отмечено, реализация этого осуществляется полноценно через идею диалога человека с современным миром на разных уровнях его проявления – диалог с природой, обществом, социальной группой, другим человеком. Это предполагает, прежде всего, уважение ценностей взаимодействующих субъектов, принятие их и активную их реализацию. В учебном процессе с учетом вышесказанного эффективно авторское выстраивание индивидуальных маршрутов учебного процесса.

В третьих, необходимо осмысление образования как ценности, выполняющей в обществе роль социального лифта. Образование для устойчивого развития, подчеркивает Д.С.Ермаков, должно обеспечивать возможность участия каждого человека в

повышении качества собственной жизни и местного сообщества на всех уровнях образования: дошкольном, когда закладываются первоначальные знания об окружающем мире, вырабатываются принципы и привычки поведения, которые определяют в будущем взрослом состоянии сознательность и уважение к природе, другим людям и самому себе; школьном, где ученик осваивает основной объем общеобразовательных знаний, подготавливается к самостоятельной жизни, принятию ответственных решений; вузовском, когда формируется профессиональное мышление, готовятся кадры для сферы социально-экономического развития (в частности, в таких областях, как экологический мониторинг, социальная экология и экология человека, устойчивое развитие, экологический менеджмент, экологическое право, экологическое образование); послевузовском, где идеи и принципы устойчивого развития реализуются в профессиональной деятельности граждан, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки (4).

В контексте задач совершенствования образования разрабатываются рекомендации крупных комиссий и конференций, в частности, Всемирной конференции по правам человека (Вена, 1993 г.); Международного конгресса по образованию и информатике (Москва, 1996 г.); Всемирного конгресса по высшему образованию и развитию людских ресурсов для XXI века (Манила, 1997 г.); пятой Международной конференции по образованию взрослых (Гамбург, 1997г.); Всемирной конференции по высшему образованию (Париж, 1998г.), Болонского процесса (Болонья, 1999; Берлин, 2003; Берген, 2005; Лондон, 2007; Москва, 2008; Челябинск, 2009. Последующие конференции БП будут проведены в 2010, 2012, 2015, 2018 и 2020 годах).

Отличительными аксиологическими характеристиками образования, проявляющими его гуманистическую ценность, выступают: универсальность гуманистических идей, открытость, фундаментальность, непрерывность образования.

В четвертых, образование связано с внедрением в педагогическую практику новых научных подходов к осмыслению духовной (внутренней) культуры субъекта (общества, школы, группы, личности). Особенное отношение к процессам самообразования, самовоспитания, самосовершенствования требует обращения в педагогической практике к таким ценностям как свобода, духовность, ответственность, духовная жизнь человека, духовный мир, духовные отношения, духовная деятельность, духовные потребности, духовные способности и др. Они должны войти в педагогический тезаурус.

Следует сказать о том, что осмысление современной наукой этих понятий, их содержательное наполнение, диктует необходимость изучения их технологического внедрения в образовательный процесс.

Например, свобода сегодня трактуется не как „свобода от...” (обособление), а как „свобода для...” (сотворчества, сотрудничества). Духовность выводится за рамки религиозного контекста к светскому её толкованию. Её трактуют как устремленность к высоким надличностным идеалам. Ответственность все более связывают с „коллективной ответственностью за...”.

Особенного внимания заслуживает идея формирования целостной личности, которая выступает как внутренняя необходимость развития человека. Целостность личности предполагает единство её ценностных ориентаций, позиции и стиля жизнедеятельности.

В-пятых, современная система образования должна утверждать ценность общества. Являясь социальным механизмом совершенствования общества как человечества в целом (А.Д.Урсул), система образования должна культивировать аксиологические функции: экологическую, акцентирующую внимание на сохранении биосферы, природы вообще (земли и космоса); ноогуманистическую, которая сводится к ориентации образовательного процесса на выживание и непрерывающееся развитие человечества, утверждение человечности.

В основополагающих документах „Десятилетие образования для устойчивого развития” предполагается привлечение широкого круга участников, организаций на всех уровнях [2]. И здесь нам видится большое поле деятельности для взаимодействия науки и практики. Как видим, устойчивое развитие современного общества задает новые базовые идеи образованию. В образовательную практику современная педагогика должна транслировать идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, уважения личности, необходимости понимания чужой точки зрения и т.п. Через образование должно быть определено новое понимание смысла жизни человека, философии его существования, духовной культуры.

Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. Однако, современная педагогическая практика показывает, что работа в направлении духовного развития специалиста, формирования его субъектности, ведется слабо. Студент по-прежнему выступает объектом воздействий, наблюдается низкая эффективность использования его образовательного потенциала. Наряду с этим приходится констатировать низкий уровень педагогических технологий в этой области. Существует необходимость разработки методологии (разных уровней) для совершенствования педагогического процесса в высшей школе. Сложность современной социально-педагогической ситуации состоит в том, что сама система образования (СО) продуцирует мировоззренческий кризис, который

проявляется чаще всего в виде избыточного универсализма, оптимистического фатализма и теоретического редукционизма.

Избыточный универсализм – игнорирование научных и практических свидетельств цивилизационного многообразия человечества (того, что на Западе получило название „плюрализма цивилизаций”). Отсюда педагог не придаёт большого значения уникальности отечественной культуры и необходимости профессиональной подготовки к осуществлению полноценного диалога культур.

В западных моделях воспитания, например, все большую популярность и авторитет завоевывают ознакомление с классикой (растет интерес к симфоническому, танцевальному и оперному искусству); уважение к религии (обусловлено религиозным возрождением и подъемом интереса к восточным учениям и новым „религиям”). Вопрос о духовности устойчиво стал оседать в рамках понятия „религиозность личности”; воспитание любви к Отечеству через приобщение к истории (открытие музеев), к национальному искусству, народным традициям. Это все формирует защитный пояс культуры в условиях поликультурного мира: одновременного существования на планете родового сознания (примитивные культуры), коллективного сознания (мифологические культуры), религиозного сознания (культуры „священных писаний”), индивидуального самосознания (современные культуры), планетарного самосознания (культуры будущего).

Следует заметить, что механический перенос заимствованного на Западе педагогического опыта, как передового, не всегда благо. Так утверждение индивидуалистической доминанты в нашей стране привело к разобщенности и в среде педагогов, разрушению ценностно-смыслового каркаса (традиции, идеалы, идеи) учительской группы. В работах Н.Д.Никандрова, Б.Т.Лихачева, Е.П.Белозерцева и др. идет теоретический поиск концептуальной идеи для современного состояния российской системы образования.

В кругу педагогической общественности присутствует и оптимистический фатализм – убежденность, что будущее человечества, как и будущее нашей страны и народов, гарантировано историческими законами „неуклонного поступательного развития”. Присутствует наивная вера в исторические гарантии общечеловеческого будущего. История последнего десятилетия состояния отечественной системы образования убедительно доказывает возможность „выпасть” из мировых лидеров в короткие сроки.

Теоретический редукционизм, распространенный среди педагогической общественности, чаще всего выступает в форме „экономоцентризма”. Однако современная педагогическая практика показывает невозможность преодоления глобального кризиса образования с помощью денег. Это доказал и всемирно известный

педагогический эксперимент в Канзас – Сити (США) 1986 г., где эксперимент в 56 школах с финансированием каждого ученического места в 36 тысяч долларов выявил обратно пропорциональную зависимость учебно-воспитательных достижений от величины финансовых затрат: рост расходов вел к снижению успеваемости. Результаты современных исследований тоже дают основание говорить о том, что девиантное поведение студентов является не столько следствием экономической неустроенности, сколько недостатком культуры.

Аксиологические основания современного образования предполагают гуманизацию этой реально функционирующей системы, обеспечивая единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития человека с учетом общественных потребностей и личных запросов. Это требует пересмотра целей, содержания и технологий образования и связано с перспективами совместных усилий заинтересованных в прогрессе человечества государств.

Литература

1. Повестка дня на 21 век!-М., 1999. – С. 99 – 204. **2. Un Dekade of Education for Sustainable Development.** [http:// www.gdrc.org/sustdev/ undesd](http://www.gdrc.org/sustdev/undesd). **3. Концепция** модернизации российского образования до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – №6. – С.14 – 16. **4. Ермаков Д. С.** Образование для устойчивого развития.-М.:Педагогика, 2006. – №9. **5. Артамонова Е. И.** Философско-педагогические основы формирования духовной культуры учителя. – М. : Прометей, 2007. **6. Чистохвалов В. Н.** Болонский процесс после 2010г: вклад европейского высшего образования в глобальное общественное благо // Педагогическое образование и наука. – М., 2008. — №12. **7. Чистохвалов В. Н.** Болонский процесс после 2010г. // Педагогическое образование и наука. – М., 2009. – №1. – С. 36 – 43.

Артамонова К. Й., Чистохвалов В. Н. Історія Болонського процесу: аксиологічні орієнтири освітньої політики

У статті проаналізовано проблему створення міжнародної регулюючої структури, яка перевищила б національні контексти освітньої політики. У рамках Болонського процесу (БП) визначено основні проблеми вищої освіти після „формального завершення” БП: – академічна мобільність, демографічна проблема й глобальна конкурентоспроможність. Особливу увагу автори приділяють ідеї формування цілісної особи, яка виступає як внутрішня необхідність розвитку людини. Це вимагає перегляду цілей, змісту й технологій освіти й пов'язано з перспективами сумісних зусиль зацікавлених у прогресі людства держав.

Ключові слова: Болонський процес, освітня політика, формування цілісної особи, вища освіта.

Артамонова Е. И., Чистохвалов В. Н. История Болонского процесса: аксиологические ориентиры образовательной политики

В статье проанализирована проблема создания международной регулирующей структуры, которая превысила бы национальные контексты образовательной политики. В рамках Болонского процесса (БП) определены основные проблемы, с которыми столкнется высшее образование в последующие годы после „формального завершения” БП: академическая мобильность, демографическая проблема и глобальная конкурентоспособность. Особенного внимания заслуживает идея формирования целостного лица, которое выступает как внутренняя необходимость развития человека. Это требует пересмотра целей, содержания и технологий образования и связано с перспективами совместимых усилий.

Ключевые слова: Болонский процесс, образовательная политика, формирование целостного лица, высшее образование.

Artamonova K. I., Chystokhvalov V. N. History of the process of Bolonsk: aksyologycheskye reference points of educational policy.

The problem of creation of international regulative structure which exceeded the national contexts of educational policy gets untied in the article. Basic problems get untied Within the framework of the process of Bolonsk (BP), which higher education in subsequent years after „formal completion” of BP will clash with: it is academic mobility, demographic problem and global competitiveness. The special attention is deserved by the idea of forming of integral person which comes forward as internal necessity of development of man. It requires the revision of aims, maintenance and technologies of education and it is related to the prospects of compatible efforts.

Keywords: Bolonskiy process, educational policy, forming of integral person, higher education.

УДК 37.017.4.001 „20”

Н. А. Ананьева

**АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ
КАК ПРИОРИТЕТ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА**

Условия кризиса и социокультурной нестабильности породили ряд проблем психолого-антропологического порядка. Прежде всего постоянные и ставшие уже неизбежными кризисные ситуации привели к некоторым разным линиям поведения людей. Так, для одних, психологически, период кризиса становится периодом „выжидания”, для

других, напротив, периодом поиска и осуществления „проб и ошибок”. В любом случае у индивидов возрастает тревожность, связанная с неопределенностью, опасностью которой в том, что она переходит в напряженность и перенапряженность. Более того, отсутствие отчетливых ценностей, образцов, норм, провозглашаемых через планы и программы самого общества, продуцирует психическую изменчивость индивидуума, что может быть названо своеобразными психическими „мутациями”. Кроме того, в период непонимания схем действия, в силу отсутствия шаблонов у индивидов открывается возможность апробирования индивидуальных способов решения проблем в сложных ситуациях часто путем применения асоциальных действий и девиантного поведения.

В настоящее время в обществе имеется „модель несинхронности” между обществом и человеком. То, что предлагается, с одной стороны, обществом, чаще всего встречает сопротивление со стороны человека или же человек оказывается не готовым к принятию предлагаемого; с другой стороны, его же собственная система представлений, ожиданий и даже требований расходится с предлагаемой обществом.

Практически все ученые, обсуждая проблемы человека, связывают их с кризисом в обществе. Опасность, как замечают некоторые исследователи, в том, что кризис переходит на „антропологический уровень”, то есть чисто человеческий. Предложения ученых об объединении и реализации тенденции на глобализацию не находят своего однозначного принятия. Наряду с перспективами обсуждаются опасности и риски глобализации.

Таким образом, в настоящее время констатируется факт невозможности общества справиться с социокультурной нестабильностью. Причины связывают с ранее длительной стагнацией. Поэтому на пороге XXI века даже социологи признали этот факт и провозгласили первыми девиз „от социоцентризма к человекоцентризму”.

В настоящее время прямо высказываются мнения относительно целесообразности обращения внимания на конструкции, исходящие от самого человека. В научные круги был обозначен „антропологический поворот”. Это нашло свое отражение в отраслях социально-гуманитарного знания в сфере образования. Появились отдельные дисциплины, связанные с человеком: социальная антропология, культурная антропология, юридическая антропология, экономическая антропология и, наконец, психологическая антропология.

Человек является „связующим звеном” этих наук, между тем все они идут в разных направлениях. В настоящее время имеется только одно сходное и объединяющее начало – это „связующее звено” – человек как центр, из которого исходят вектора, но в разных направлениях. Единой концепции по интеграции знаний о человеке не представлено. В настоящее время существенным препятствием является

отсутствие концепции, объясняющей многогранное функционирование человека. Прежде всего это невозможно реализовать в силу неоднозначности компендиума (терминов, связанных и сконцентрированных вокруг одних закономерностей).

В настоящее время перспективы стоят за психологией, которая откроет свои закономерности, связанные с человеком и исходящие только от человека. Такие позиции требуют перераспределения акцентов: с социума на человека. Именно психология, изучающая внутренний мир закономерностей человека, способна реализовать эту задачу.

Закономерности, отражающие психолого-антропологическую детерминацию, позволяют по-новому объяснить многие факты, связанные с проблемами коммуникации, девиации, межличностного восприятия. Применение *антропологического принципа* к решению этих проблем позволяет рассматривать систему представлений самого человека, его ожиданий, готовности, требований; учитывать глубинную, часто скрытую мотивацию; соотноситься с его опытом и психологической логикой; изучать его систему операциональных механизмов; исходные предпосылки и ресурсы; произвольные изменения.

Таким образом, открывается широкий *диапазон антропологических возможностей*, то есть психических составляющих, исходящих от самого человека. В связи с этим видится потребность в особой комплектации материала, что могло бы составить миссию особой „антропологической психологии”. Выяснение диапазона изменчивости и объяснение природы психической изменчивости индивидуума составляет основную идею „антропо-психологии”. В практическом плане подготовки студентов-психологов важно создать особую восприимчивую личность, то есть особо чувствительную к распознаванию широкого диапазона психических различий.

Их истории отечественной науки, как известно, введение антропологического принципа связывают с К.Д. Ушинским, который акцентировал внимание на воспитании „человека во всех отношениях”. Под антропологическим принципом понималось целостное изучение природы человека и всестороннее его воспитание. Это послужило основой для объединения многих наук, связанных с изучением человека. В отечественной психологии, как известно, Б.Г. Ананьев выступил с идеей комплексного изучения человека через многообразные науки и создание, таким образом, системы наук – синтетического человековедения (человекознания). При этом центральное место отводилось психологии, которая самого человека рассматривает как индивида, личность и индивидуальность. Таким образом, под антропологическим принципом понималось изучение биологической, социальной и индивидуальной природы человека. Подобную картину знаний о человеке (образа человека) возможно было бы представить с

помощью синтеза человековедческих наук, которые Б.Г. Ананьев рассматривал сквозь „призму” психологии.

В настоящее время под *антропологическим принципом* понимается центрация ученых на чисто человеческих конструкциях (принцип „антропоцентризма”).

На современном этапе, для того чтобы проследить с точки зрения современности направления „антропологической тематики” ученых, просматривались последние данные по материалам научных конференций (2005-2008 гг.).

Научное обоснование потребности в антропологических исследованиях было представлено последними данными: V Международный социальный конгресс „Социальная модернизация России: итоги, уроки и перспективы” (РГСУ, 2005), VI Международный социальный конгресс „Глобализация: настоящее и будущее России” (РГСУ, 2006), VI Всероссийский социально-педагогический конгресс „Национальные проекты и социальное образование: опыт и проблемы подготовки кадров для социальной сферы” (РГСУ, 2006), VII Всероссийский социально-педагогический конгресс „Современное социальное образование и проблемы модернизации” (РГСУ, 2007), VIII Всероссийский социально-педагогический конгресс „Социальное образование и кадровое обеспечение социальной сферы” (РГСУ, 2008), VIII Международный социальный конгресс „Россия в многополярном мире: новые реалии и перспективы развития” (РГСУ, 2008).

Более того, еще на конференции „Социальная антропология на пороге XXI века” прямо подчеркивался *„антропологический поворот в системе гуманитарных и социальных наук”* (Резник Ю.М.). Это связано с потребностью в смене приоритетов: *„от социоцентризма к человекоцентризму”* (Минюшев Ф.И.). Это ориентирует внимание всех исследователей на чисто человеческие конструкции.

Основные проблемы психологической антропологии были поставлены и обсуждены на заседаниях секции психологической антропологии и секции организационной психологии (РПО, 2005), а также совместных заседаниях на кафедре психологии труда (МГУ). Учитывались также материалы разработок Института культурологии МК РФ.

„Антропологическая тематика” исследований последнего времени.

Большинство исследователей, рассматривая проблемы человека, в первую очередь связывают их с кризисом в современном обществе.

Многими учеными отмечается, что самым серьезным фактором, определяющим современную ситуацию, является кризис. Охватив различные сферы жизни общества, он перешел на *антропологический уровень*. При этом современная глобалистика, создавая свои макросоциальные модели, игнорирует *антропологический фактор*. Сейчас такая позиция влечет за собой кризисно-катастрофические явления большого масштаба (Р.М. Рупова) [4, с. 166].

В период социальных изменений, происходящих в современной России, внимание многих аналитиков, исследователей и ученых сконцентрировано на поиске факторов, определяющих направление эффективного развития и совершенствования жизни нашего общества. Однако процедура „выделения ведущего фактора” обеспечивает реализацию главной стратегической цели при проведении любого рода влияний и воздействий. Все факторы направлены на единственную ценность – человека. Таким образом, *антропологический фактор* – ведущий, он во многом не только объяснительное звено ряда причин и следствий, но и сила задающая, направляющая процесс, определяющая его вектор (Н.А. Ананьева) [4, с. 8].

Однако с чисто человеческой точки зрения высказываются мнения, что многие люди утратили свой жизненный ориентир и уверенность в лучшую жизнь. С одной стороны, они морально подавлены, а с другой – озлоблены (В.И. Новиков) [3, с. 40].

В настоящее время в современном обществе человек часто сталкивается с рядом проблем, неадекватно воздействующих на его развитие. *Способность индивида противостоять воздействию, которое оказывает на него социум*, зависит прежде всего от его внутренней гармонии с самим собой. Именно внутренняя раздвоенность человека, определяемая как амбивалентность, является основной преградой в реализации этой цели (А.И. Лазарев, Ю.А. Блинков) [2, с. 86].

Считается, что в *условиях воздействия на человека психической травмы* возникает альтернатива: либо в связи со стрессоустойчивостью и под влиянием методов психологической защиты человек остается психически и соматически здоровым, либо он заболевает неврозом или психосоматическим заболеванием (В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева) [2, с. 158].

В последние годы, как отмечают отдельные авторы, *кризисные состояния на уровне личности, конкретного коллектива и всего общества* становятся неотъемлемым сопутствующим компонентом. Высказывается, что было бы уместным заявить о новом актуальном научном направлении – кризисология, в связи с этим востребованности научного направления – социальная акмеология. Социальная сфера непосредственно связана с благополучием человека и общества. Сегодня интересы и потребности человека и общества все больше ориентируются на рациональное использование заложенных в них потенциальных возможностей. Для социальной акмеологии одной из новаторских задач является научное освещение феномена „акме”-человека, качественно-количественные характеристики возможного достижения „акме”. Последнее фактически означает важность раскрытия закономерностей и механизмов, наличие которых необходимо, чтобы состоялось продуктивное восхождение человека к собственным вершинам и полноценное „акме” действительно состоялось. Продвижение человека к совершенству, сохранение его личностного ресурса выступает для

социальной акмеологии приоритетным социальным заказом (А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев) [2, с. 15-19].

Таким образом, в наступивший период глобальных изменений и неоднозначных исторических перспектив актуализируется потребность в системных представлениях о сути *сознательного, активного управления человеком развитием собственной личности*. Не случайно, здесь ведущее положение занимают философская и педагогическая антропология. Это особенно остро обнаруживается в связи с необходимостью развития социальной науки и социальной практики, основывающихся на гуманистических идеалах активной социокультурной эволюции личности человека (О.П. Елисеев) [4, с. 40].

Отмечается также, что в условиях современной действительности целесообразно выяснить *представления самих граждан*, образующие контуры желаемых, привлекательных или непривлекательных образцов, норм и ценностей нашего общества. Представления людей отражают происходящие изменения современного общества, его структуру и систему. В связи с переходом на условия демократизации, социальные акценты перераспределяются: с односторонних воздействий, поступающих извне и не приносящих успеха, на изучение среды, ожидающей определенного рода влияний (Н.А. Ананьева) [4, с. 8].

Таким образом, человек – это целостность, сложная система в своих проявлениях и взаимодействиях с миром. Это комплексная проблема, и ее исследование предполагает интеграцию наук, их взаимодействие, синтез, то есть носит междисциплинарный характер. В центре внимания гуманистической сущности социальной работы является *„человек в проблеме“*, его творческий потенциал как способность, возможность и потребность в самостоятельном социальном функционировании в обществе. Понятие *„человек в проблеме“* отражает состояние социального взаимодействия человека с миром как индивида, личности и индивидуальности в конкретной ситуации и в определенном пространстве. Непрерывное возникновение новых *потребностей, противоречий, социальных и естественных рисков, девиация и дезадаптация в жизни человека* – закон жизни и развития общества (Л.И. Кононова) [3, с. 66-67].

Сегодня особый смысл приобретает феномен субъекта в *социальном пространстве, его индивидуальная реализация траектории жизненного пути* (Ю.М. Забродин) [1, с. 39].

В контексте виталистской социологии лежит социологическая концепция *жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъектности*. Практическая эффективность социальной политики обеспечивается последовательным учетом индивидуально-личностных особенностей человека, специфики его жизнеосуществления (Л.Г. Гусякова) [2, с. 14].

Анализ проблем формирования и сохранения, оптимального развития и использования *человеческих ресурсов общества и социальных сил личности* в научной литературе исследуется с различных позиций. Кроме того, векторы рассмотрения этой проблематики задаются и остротой возникающих проблем общественного развития, воспроизводства жизни современного человека, ее рисков. При этом ключевое значение приобретает формирование социальных сил личности, человеческих ресурсов на фоне давления „дикого рынка” в направлении односторонней вульгарной прагматизации (С.И. Григорьев) [2, с. 11].

Обострение проблем общественного и личностного развития в условиях реформ России рубежа XX-XXI веков на фоне обострения рисков глобального масштаба определили необходимость радикальной модернизации, осмысления и решения проблем развития человеческих ресурсов. При этом глобализация, усложнение современного человека и общества в минувшем столетии развития научного знания вывели осмысление обозначенного круга вопросов на уровень комплексного анализа, целостного исследования жизненных сил человека и общества. Это потребовало усиления внимания к развитию человека как *биопсихосоциального существа, его комплексного, междисциплинарного исследования* (Григорьев С.И.) [2. 12].

Наблюдаемый в настоящее время виток глобализации таит в себе как *новые возможности для реализации человеческого потенциала*, так и *новые риски*. Дело осложняется еще и тем, что негативность возможных последствий может быть осознана человечеством не сразу. Исключительную актуальность приобретают вопросы, связанные с изучением, анализом и прогнозированием последствий глобализации, поскольку проявляются новые стереотипы и образцы поведения. В то же время зачастую не уделяется должного внимания исследованию процессов культурной составляющей глобализации. Именно в культурно-духовном компоненте находятся все черты и слагаемые, которые делают человека поистине человеком. Это система ценностей и смысложизненных ориентаций, убеждения, установки, мотивы, моральные принципы, которые выступают отправной точкой при выборе модели поведения и при построении личностью жизненной стратегии (Е.Ю. Молокова) [3, с. 9].

Более того, некоторыми учеными говорится, что глобализация бросает вызов культурно-цивилизационной идентичности. В связи с этим вопрос самоидентификации личности и общества в глобальном контексте является одним из ключевых. *Идентичность* оказывается в центре стремительно меняющейся социокультурной реальности. Утрата отдельным индивидом положительной идентичности означает потерю культурного ориентира, в ряде случаев – маргинализацию и „выпадение” данного субъекта из поля социокультурных взаимодействий (И.В. Лескова) [4, с. 112].

Таким образом, при рассмотрении проблем человека зачастую затрагивается понимание культуры как категории, отражающей степень „очеловечивания” и меру саморазвития человека (Т.А. Плеханова) [3, с. 258]. В условиях реализации стратегии формирования зависимого развития в большинстве так называемых развивающихся и трансформирующихся странах приобретает всеобщий характер *трансформации* морали, культуры, мировоззрения (Т.В. Пушкарева) [3, с. 146]. Совершенно очевидно, что происходит конверсия культуры и субкультуры (Т.Л. Рязанцева) [4, с. 169].

Таким образом, проблема *человека, его сущности и существования* – самая основная из всех, которые когда-либо вставали перед человечеством. Одновременно она выступает и как актуальная научная проблема, и как практическая задача, связанная с образованием. На современном этапе образование превращается в одну из важных сфер человеческой деятельности (Н.М. Генова) [5, с. 224].

Поэтому другая линия анализа проблем человека затрагивает систему образования.

Образование – один из важнейших социокультурных институтов. Для большинства людей полученное образование становится своеобразным фильтром. Образование играет решающую роль в *процессах социализации и инкультурации* (О.В. Родионова) [5, с. 55].

В связи с этим в системе образования возникает необходимость инновационных *педагогико-антропологических подходов* в процессе гуманизации образования. При этом отмечается, что социальное целое сегодня максимально диверсифицировано, фальсифицировано и плюралистично (Т.Л. Рязанцева) [4, с. 169].

Образование как социальный институт представляет собой один из элементов социальной системы и не может не отражать в себе те изменения, которые происходят в обществе в целом. Проблематика образования вынуждена исходить из реалий нашего времени (Р.М. Рупова) [4, с. 166].

На этапе реформирования отечественного образования в 90-е годы XX века В.И. Добреньков и В.Я. Нечаев отмечали, что „тоталитарный характер управления сдерживал самостоятельность, творчество, автономию личности”. Излишняя идеологизация системы образования приводила к ее закрытости, что противоречило требованиям современной цивилизации, в которой обмен научными и культурными достижениями является одним из основных принципов (В.М. Кононенко) [2, с. 23].

В настоящее время особо выделяется *антропоцентрическая направленность содержания образования; концептуально-теоретические основы*. Отмечается, что современные приоритеты в области социальной политики исходят из требований последнего времени, связанных с актуализацией ресурсов, заключенных в самом человеке. Реализация этих приоритетов – это, практически, требование

XXI века, когда становятся востребованными антропологические возможности. В настоящее время образовался специфический подход – „антропологический”, который является общепризнанным и обоснованным в системе дисциплин социально-гуманитарного цикла (Н.А. Ананьева) [4, с. 7].

В условиях демократизации и гуманизации всей общественной жизни значительно богаче становятся образовательные потребности самого человека. Ресурс современного профессионализма, по мнению большинства экспертов, является главным капиталом человека и человечества в XXI веке. Все это вносит существенные коррективы в содержание целей и задач, стоящих перед современной системой образования. Сегодня основной целью образования является не только качественная подготовка людей к профессиональной деятельности, но и создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей, способностей и потребностей каждого. Из широкого спектра проблем, сопровождающих процесс развертывания во времени и социальном пространстве индивидуальных проектов, особо выделяется проблема *успешности* (В.В. Сизикова) [2, с. 123].

Рассматривая проблемы образования, многие исследователи отмечают всеобщий интерес к *психологическим знаниям*, их ценность и значимость для успешного функционирования человека. Это создает престиж и высокий статус профессии психолога. В связи с этим в психолого-антропологическом аспекте акцентируется важность ряда профессиональных особенностей психолога, обеспечивающих реализацию возможности работать в системе „человек-человек”. Подчеркивается, что необходимо сформировать в процессе специального профессионального образования способности: понимать, рассуждать, вчувствоваться, искать и находить индивидуальные и нестандартные решения. Фундаментальность знаний предполагает также формирование *психологического „чутья”*, *„психологической ментальности”* на основе гибкого и осмысленного понимания сущности психического явления (В.Н. Шашок) [2, с. 125]. Другими авторами выделяются специфические качества, значимые для специалиста-психолога: коммуникативность, конвенциональность, толерантность, эмпатия, рефлексия, различительная чувствительность, открытость собственной личности и интерес к личности другого человека (Л.Б. Филонов). Последние рассматриваются в антропологическом аспекте как качества, обеспечивающие проникновение в сферу „человек-человек”, значимую для психолога. Процесс антропо-психологического формирования специалиста-психолога предполагает актуализацию этих качеств посредством воздействия на потенциалы самого человека (Н.А. Ананьева).

Актуальными в настоящее время являются те исследования, которые рассматривают *профессиональную культуру специалиста в аспекте психологической антропологии*. На современном этапе особое значение приобретает обращение внимания к антропологическим

возможностям специалиста, то есть к актуализации его внутренних потенциалов, возможностей и ресурсов. В связи с этим в последнее время в поле внимания многих гуманитарных дисциплин входит понятие антропологии как своеобразного системообразующего компонента и значимой для всех „системы соотнесений” (Л.Б. Филонов) [5, с. 173].

Психолого-антропологическая линия исследования психолога предусматривает и изучение его основных направлений деятельности, в связи с этим рассматриваются психотерапия, диагностика, прогностика в антропологическом аспекте.

Так, в настоящее время ученые усиливают роль *антропологических оснований для психологических практик*, поскольку они направлены на изучение психологии человека – психики как внутреннего субъективного пространства. Человек стоит в центре как исходный момент развертывания психопрактического процесса (И.Н. Карицкий) [1, с. 45].

В области психотерапии помимо нозоцентрической психотерапии, ориентированной на болезненные изменения психики, и социоцентрической психотерапии, направленной на решение проблем социальной адаптации личности, выделяют *антропоцентрическую терапию*, которая помогает решать психологические внутренние проблемы человека. Антропоцентрическая психотерапия решает не столько проблемы психического, сколько проблемы психологического здоровья клиента и ориентируется на все человековедческие дисциплины, в первую очередь, на психологию. И таким образом антропоцентрическая терапия способна оказать поддержку человеку, посредством мобилизации его внутренних ресурсов (С.А. Беличева) [1, с. 12; 2, с. 107].

В теориях психодиагностики в последнее время с позиции психологической антропологии особо анализируется сам *субъект психодиагностической деятельности*, который вносит произвольные изменения. В связи с этим, наряду с основным и известным понятием „объект психодиагностики”, особого понимания заслуживает понятие „субъект психодиагностики” (А.Ф. Ануфриев) [1, с. 7].

В самостоятельную область психологического знания входит *психологическое прогнозирование*. Выделение психопрогностики как самостоятельной области психологического знания является следующим этапом развития не только диагностики, но и знаний о человеке в целом. В более широком понимании открывающиеся возможности психологического прогнозирования могут рассматриваться как следствие накопления знаний об *антросфере*. На основе психопрогностики возможно выделение системообразующих интегральных конструктов, детерминирующих проявления человека, – контуры и последовательность поведения, его тактику и стратегию. В конечном счете прогностический подход позволит изучить вероятность

использования человеком своих потенциалов в различных условиях среды (Д.В. Журавлев) [1, с. 37-39].

Прогностический подход применяется и к развитию компетентности специалиста в вузе. Это обосновывается тем, что перспективы развития общества связаны с *развитием неиспользованных и неизведанных возможностей человека*, который является „центром всех проблем и событий” (Н.В. Гарашкина) [4, с. 23].

В направлении организационной психологии и психологии труда большинство исследователей в последнее время уделяют большое внимание роли „человеческого фактора”. В то же время обсуждаются и проблемы „отказа человеческого фактора” в условиях взаимодействия человека со сложными динамическими системами. Последнее объясняется невозможностью эффективно управлять своими ресурсами (И.А. Васильев, В.В. Кобанов) [1, с. 22].

Обращается внимание на *роль организационной диагностики в оценке человеческих ресурсов*. Под „человеческими ресурсами” понимаются потенциальные человеческие возможности. Суть проблемы связана с организацией производства и качеством человеческих ресурсов (А. Ерофеев, К. Макаров) [1, с. 105].

В аспекте профессиональной деятельности необходимо учитывать, что каждый человек – это *уникальный, сложный и индивидуальный мир со своей индивидуальной смысловой (семантической) точностью значений оценки успешности профессиональной деятельности*, присущей ему как субъекту этой деятельности (Л.П. Караваева, Е.Ю. Николаева, Л.В. Тарасова) [2, с. 120].

Таким образом, в настоящее время отчетливо определились тенденции, связанные с *антропоцентрицией*. Разные стороны человека становятся предметом специального рассмотрения. Человеческие факторы разного профиля признаны ведущими. В центр ставится все, что названо человеческим фактором. Для психологической антропологии возникает проблема выделения собственного предметного поля и возможности „соприкосновения” с другими смежными науками (Л.Б. Филонов) [1, с. 79].

В настоящее время в соответствии с новыми социокультурными требованиями и современными научными ориентирами XXI века в рамках *психологической антропологии* ведутся расширенные поиски и переструктурирование информации, чтобы соответствовать современным научным достижениям (Н.А. Ананьева) [1, с. 3].

Анализ последних научных данных свидетельствует о разносторонности „антропологической тематики” исследований последнего времени. В основном актуальность „антропологической тематики” обосновывается, исходя из потребности в решении ряда социально-психологических проблем, имеющих в условиях современной действительности. Все они касаются человека. Поэтому это нашло свое отражение в формуле: „*Все социальные ориентиры должны*

быть направлены на антропологические приоритеты”. Далее, изменения, происходящие в обществе, потребовали и преобразований в системе образования. В связи с этим был обозначен антропологический подход в социально-гуманитарных науках. Особая роль, как показали исследования, возлагается на психологию, цель которой выявить внутренние закономерности и механизмы, касающиеся психического функционирования человека.

Таким образом, концентрация направлений антропологического анализа связана с:

- целесообразностью применения антропологического принципа при решении социально-психологических проблем современного общества;
- созданием антропологической платформы для объединения социально-гуманитарных наук в сфере образования;
- обоснованием перспектив внедрения антропологического направления в психологии;
- обозначением практической значимости антропологических качеств в профессиональном формировании специалиста-психолога.

Литература

1. Ежегодник Российского психологического общества: Специальный выпуск. Т. 3. – М., 2005. – 288 с. **2. Национальные проекты и социальное образование: опыт и проблемы подготовки кадров для социальной сферы.** Материалы VI Всероссийского социально-педагогического конгресса. – М. : Изд-во РГСУ „Союз”, 2006. – 178 с. **3. Социальная модернизация России : итоги, уроки, перспективы:** Материалы V Международного социального конгресса. – М. : Изд-во РГСУ „Союз”, 2006. – Т. 2. – 316 с. **4. Современное социальное образование: опыт и проблемы модернизации : Тезисы выступлений на VII Всероссийском социально-педагогическом конгрессе.** – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – 252 с. **5. Образование в пространстве культуры:** Сборник научных статей. Выпуск 1. – М. : Российский институт культурологии МК РФ, 2004. – 304 с.

Ананьєва Н. А. Антропоцентрична спрямованість як пріоритет утворення ХХІ століття.

У статті проаналізовано останні наукові дані, які свідчать про різносторонність „антропологічної тематики” досліджень останнім часом. Обґрунтовано „антропологічну тематику” виходячи з потреби в рішенні ряду соціально-психологічних проблем, що є в умовах сучасної дійсності. Сформульовано формулу: „Всі соціальні орієнтири повинні бути направлені на антропологічні пріоритети”.

Ключові слова: антропоцентрична спрямованість, пріоритет освіти, антропологічна тематика, соціальні орієнтири.

Ананьева Н. А. Антропоцентрическая направленность как приоритет образования XXI века

В статье проанализированы последние научные данные, которые свидетельствуют о разносторонности „антропологической тематики” исследований последнего времени. Также обосновывается „антропологическая тематика” исходя из потребности в решении ряда социально-психологических проблем, имеющих в условиях современной действительности. Сформулирована формула: „Все социальные ориентиры должны быть направлены на антропологические приоритеты”.

Ключевые слова: антропоцентрическая направленность, приоритет образования, антропологическая тематика, социальные ориентиры.

Ananieva N. A. Human-centered orientation as priority of formation of XXI age

The last scientific information which testifies to scaleness of „anthropological subject” of researches of for some time past is analysed in the article. A „anthropological subject” is also grounded coming a necessity from in the decision of row of socially-psychological problems present in the conditions of modern reality. A formula is formulated: „All social oryentyry must be directed on anthropological priorities”.

Keywords: human-centered orientation, priority of education, anthropological subject social oryentyry.

УДК 371.134

М. В. Байда

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО
НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ
ОСВІТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ**

Глобалізація є важливим чинником розвитку сучасної вищої освіти, так як від адекватного запровадження в освітній процес складових елементів глобалізації та інтернаціоналізації залежить сама модель майбутньої системи освіти, чи, по-іншому, – рівень кваліфікації майбутніх трудових ресурсів. У силу цього, за наявності нових вимог до якості освіти та її конкурентоспроможності на європейському ринку праці, освіта в Україні все ще вимагає багатьох змін.

Перехід на новий етап розвитку освіти передбачає використання методик та технологій, що відповідають вимогам часу. Вища школа повинна сприяти формуванню гуманної особистості та випускати фахівців, здатних до активної адаптації в умовах постійних змін, які несе

глобалізація; фахівців, що не лише володіють професійними навичками, а й можуть працювати в колективі, взаємодіяти, співпереживати. Успішна реалізація поставленого завдання залежить від того, яким буде зміст освіти. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових ідей та технологій, які б мали потенціал для вирішення поставлених цілей. На сьогоднішній день все більше уваги приділяється дослідженню можливостей кооперативного навчання як такого, що сприяє розвитку особистісних якостей, актуалізації внутрішніх можливостей людини та підвищенню якості засвоюваного матеріалу.

Метою цієї статті є дослідження питання актуальності застосування технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти в умовах глобалізації та інтеграції в європейський освітній простір.

У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір зазначається, що метою розвитку педагогічної освіти є створення такої освітньої системи, яка б на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечувала підготовку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави [1]. Гуманістична педагогіка орієнтована саме на такий саморозвиток особистості, з врахуванням її природної індивідуальності.

Дослідження принципів гуманістичної педагогіки було й залишається об'єктом наукових інтересів багатьох учених. Більшість науковців виокремлюють такі принципи: діалогічності, проблемності, персоналізації, індивідуалізації педагогічної взаємодії, співробітництва та стимулювання суб'єктності учня, принципи постійного оновлення, національно орієнтованої освіти. Зокрема В. В. Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г. Волинець досліджували діалогічну взаємодію в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, Є.Є. Блінова – проблему відкритості майбутнього вчителя в спілкуванні. Одним із принципів гуманістичної педагогіки є принцип інтерактивності, реалізація якого сприяє використанню в навчальному процесі технологій кооперативного навчання. В українській педагогіці увага до використання інноваційних методів та технологій навчання, до яких належать технології кооперативного навчання, починає зростати з початку 90-х років ХХ століття. Протягом доволі тривалого проміжку часу в освіті панував авторитаризм. Проте з переходом на новий етап розвитку на зміну авторитарним моделям організації навчального процесу приходять нові, демократичні моделі. Перехід до гуманістичної парадигми розвитку освіти став вагомим етапом на шляху змін. Однією із спроб утілення ідей гуманістичної школи за радянських часів була педагогіка співробітництва, яка створила підґрунтя для розробки кооперативного навчання. Цей напрям став одним з найгрунтовніших педагогічних

узагальнень, який викликав до життя численні інноваційні процеси в освіті. У цьому підході поєдналися кращі традиції дореволюційної педагогічної думки (К.Ушинський, М.Пирогов, Л.Толстой) та радянської педагогіки (Н.Крупська, С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі) з досягненнями зарубіжної психолого-педагогічної практики та науки (Р.Барт, А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Берн, Я.Корчак, Д.Брунер, Д.Гілфорд, Е.Торренс та інші).

Нова парадигма освіти за змістом та методами навчання й виховання орієнтується на гуманізм як світоглядний принцип: сьогодні педагоги надають перевагу гуманізму як сукупності принципів, які в пізнанні світу, у визначенні місця людини у світі та суспільстві, а також у наведенні контурів співіснування, розглядають усі настанови скрізь інваріантні цінності людини як особистості, цілісності.

Проте аналіз наукових джерел свідчить про відсутність цілісних системних досліджень можливостей і методики використання технологій кооперативного навчання в структурі гуманістичної парадигми освіти. Здебільшого вчені займалися дослідженням організації групової взаємодії на основі кооперації (Т.В. Єрмолова, Н.В. Калініна, Л.Г. Салміна, Г.Н. Бросаліна, В.К. Дьяченко, Л.М. Зеленіна, Х.Й. Лійметс, Е.С. Рабунський, В.В. Рубцова, В.А. Сініцька, Г.А. Цукерман). Вітчизняні дослідники О.І. Пометун та Л.В. Пироженко, Г.О. Сиротенко розглядають кооперативне навчання як одну з інтерактивних технологій [3, с.3-16].

У західній педагогіці ідея кооперативного навчання розроблена, на наш погляд, більш детально. Виділенням та обґрунтуванням ефективності технологій кооперативного навчання займалися Р. Джонсон (R. Johnson), Д. Джонсон (D. Johnson), С. Каган (S. Kagan), Ш. Шаран (Sh. Sharan), Р. Славін (R. Slavin), Д.Барнс (D. Barnes), Ф.Тодд (F. Todd), С. Болі (C. Voileau), Дж. Денн (J. Denn), Р. Хілц (R. Hillz). Американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон виділяють основні умови ефективності скооперованої діяльності й разом з іншими дослідниками розглядають кооперативне навчання паралельно з індивідуальною структурою навчання та структурою навчання через змагання [2, с.2-5], С. Каган концентрує увагу на виділенні методів та структур кооперативного навчання.

Кооперативне навчання – це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду, тобто активне залучення всіх студентів до вирішення проблемної ситуації. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення, мовлення, особистісних якостей [4]. Учені виділяють різноманітні технології кооперативного навчання: „Кути” (Каган, 1990) , „Думай – Працюй у парі – Ділись” (Каган, 1990), „Формулой – Ділись – Слухай – Створюй” (Джонсон, Джонсон і Барлет, 1990), „Навчання разом” (Джонсон і Джонсон, 1991) , „Команда – ігри – турніри” (Славін, 1986) ,

„Складана картинка” (Аронсон, 1980; Джонсон, Джонсон, 1990; Каган, 1990), „Круглий стіл” (Каган, 1990) тощо [4]. Дослідники доводять, що ефективність технологій кооперативного навчання полягає ще й у тому, що учасники взаємодії плекають у собі доброзичливість, відсутність агресії, вільний прояв почуттів, який значно підвищує здатність до творчості, емпатію – уміння відчувати психологічний стан іншої людини, співчуття, способи ненасильницького спілкування – повагу до свободи вибору, зняття чи обмеження заборон, акцент на позитивному, заохочення співрозмовника, терпимість до помилок опонента під час вивчення нового матеріалу, довіру, авансування похвали, уміння розуміти, приймати й визнавати думку інших, здатність стати на позицію іншого, навіть не погоджуючись з ним по суті проблеми, уміння сприймати ситуації (відповіді, пропозиції) не як гарні чи погані, а як такі, що вимагають роздумів, тобто сприймати їх критично [5].

Підсумовуючи сказане вище, слід ще раз зазначити, що інтеграція в європейський освітній простір вимагає перегляду змісту освіти та запровадження інноваційних методик та технологій у навчальний процес. При всій різноманітності сучасних підходів до освітнього процесу технології кооперативного навчання мають зайняти більш вагоме місце в гуманістичній парадигмі освіти, у силу того, що вони акцентують розвиток особистісних характеристик усіх, хто навчається, у відповідності до вимог гуманістичної парадигми освіти. Тому використання даних технологій є особливо актуальним і вимагає подальшого системного дослідження.

Література

- 1. Концептуальні** засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. // <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>.
- 2. Johnson D. W.,** Johnson R. Cooperation and Competition: Theory and Research, Edina, M.N: Interaction Book Company, 1989. – 210 p.
- 3. Помету О. І.,** Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
- 4. Ворон М.** Методична робота в умовах кооперативного навчання (<http://osvita-ua.net/school/technol/1501>).
- 5. Стрельніков В. Ю.** Cooperative learning – кооперативне навчання // <http://www.ukrcoop-journal.com.ua2008-1numstrelnikov1.htm>.

Байда М. В. Використання технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти: постановка проблеми

у статті розглядається питання використання технологій кооперативного навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти в

період глобалізації. З'ясовується ступінь дослідження даного питання в вітчизняних і зарубіжних наукових колах.

Ключові слова: технологія, кооперативне навчання, гуманістична парадигма, глобалізація.

Байда М. В. Использование технологий кооперативного обучения в контексте гуманистической парадигмы образования: постановка проблемы

В статье рассматривается вопрос использования технологий кооперативного обучения в контексте гуманистической парадигмы образования в период глобализации. Выясняется степень исследования данного вопроса в отечественных и зарубежных научных кругах.

Ключевые слова: технология, кооперативное обучение, гуманистическая парадигма, глобализация.

Bayda M. V. The Usage of Cooperative Learning Techniques within Humanistic Paradigm of Education: Stating the Problem

The article deals with the problem of cooperative learning techniques usage within humanistic paradigm of education during globalization. The level of investigation of this problem in native and foreign scientific circles is shown.

Keywords: techniques, cooperative learning, humanistic paradigm, globalization.

УДК 378

Г. П. Бахтіна

**СУСПІЛЬСТВО ПОСТМОДЕРНУ ТА ПРОБЛЕМИ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В СИСТЕМІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Наприкінці ХХ століття людство увійшло в епоху постіндустріального розвитку, головною рисою якої є пріоритет інформаційної діяльності та інформаційних технологій, виробництво інформації та знань. У зв'язку з цим постіндустріальне суспільство визначається також як інформаційне.

Специфічним світоглядом інформаційного суспільства є постмодернізм з його фундаментальним принципом плюралізму, який безпосередньо визначає такі характеристики постмодернізму як змішання різних традицій та норм; свідомо зміна та трансформація крайніх полюсів, які завдають звичні орієнтири в житті людини; децентралізація та деперсоналізація; мінливість; контекстуальність; невизначеність; культ нечіткості, похибки, пропусків; симуляція та

симулякри; віртуальна реальність; дискурс; кліповість, фрагментарність, мозаїчність, принцип монтажу; інтертекстуальність та цитатність; стилевий синкретизм, змішання жанрів високого та низького; пародійність, іронія, мовна гра. Породженням постмодернізму та інформаційних технологій, які мають генетичний зв'язок, є кіберкультура.

Оскільки постмодернізм є світоглядом *першої* стадії нової епохи, а саме, початку історично третього по відношенню до традиційного і техногенного етапів цивілізаційного розвитку та неоднозначним гетерогенним явищем, *проблемою* сьогодення є питання щодо співвідношення конструктивного та деструктивного змісту в постмодерністській концепції та змін в науці та освіті в умовах суспільства постмодерну.

Аналіз робіт, присвячених постмодерну, його зв'язку з інформаційними технологіями, їх впливу на соціокультурне середовище та особистий досвід автора статті виявляють як позитивні так і негативні тенденції розвитку суспільства постмодерну.

Позитивним вважається поширення комунікативних можливостей, лібералізація, оперативність, доступність інформації, можливість врахування індивідуальних інтересів та самовизначення людини, різноманітність, толерантність. Негативний вплив інформаційних технологій визначається в порушенні традиційних механізмів передачі інформації, появі нових форм залежності, виникненні інформаційного перевантаження та інформаційного стресу як для суспільства в цілому, так й для окремої особистості, особливо для такої, яка знаходиться на стадії формування.

У літературі, як завжди, присутні як дві крайні точки зору – від палкої підтримки до повного неприйняття ситуації, так й цілісне бачення проблем, без абсолютизації тої чи тої позицій.

„Информационные технологии нового века необозримо расширили привычный мир за счет киберпространства или виртуальной реальности... Человек получает возможности постижения мира в режиме онлайн и интерактивного участия в процессе культурогенеза, границы его восприятия настоящего расширяются. Все это дает в потенциале возможность каждому строить стратегию своей социальной деятельности, самореализации в соответствии с как никогда ранее многоплановой информацией”. Але „... виртуализация реальности, подобно любой социально-информационной технологии, является амбивалентным процессом, т.е. обладает не менее мощным социальным негативом” [1].

Розглядаючи наслідки Інтернету, як технологічно найбільш розвинутого та оснащеного засобу утримання людей поза процесами діяльності, Н. В. Громико [2] прогнозує потенціальні втрати людиною здібностей, які дозволяють їй включатися в процес створення та розвитку знання, відмову від цінностей теоретичної та цільової проектної дії,

знищення теоретичного мислення та класичної освіти. Він каже, що звичка до мовних ігор та швидкісних інформаційних потоків може привести до деструкції в мисленні та свідомості, а саме, до хаотизму, кліповості, порушенню здатності до зосередженості та утримання в свідомості будь-якого ідеального об'єкту, загубити здатності до ідеалізаційної понятійної роботи. Підкреслюється, що Інтернет є простором, в якому постмодернізм представлений найбільш розвинено і по формі найбільш адекватно; що постмодерністська парадигма поступово підкорює своїм кліпові-контекстуальним та асоціативно-пародійним законам все навколо, а нові інформаційні технології виступають як могутній засіб перепрограмування суспільства на постмодерністських засадах. Там же автор статті визначає антропологічний тип, на який орієнтований постмодернізм. За його висновками, це по-перше, космополіт, який є вільним від догмату будь-яких культурних традицій і норм; по-друге, це „шизоїд”, який цінує перш за все, споживання, в тому числі, й споживання інформації; по-третє, це інтелектуал, який володіє усіма правилами будь-якої мовної гри та може легко відмовитися від них.

Деякі вчені, наприклад, Н. А. Сляднева, вважають, що з точки зору інформаційної безпеки сучасна людина відноситься до групи підвищеного ризику. Зниження ризику лежить в формуванні високої інформаційної культури та її інтелектуального ядра – інформаційно-аналітичної культури особистості; прийнятті нової парадигми виховання Homo informaticus – людини інформаційного суспільства, для якого „владение информационно-аналитическими технологиями является базовой стратегией информационного безопасного социального поведения... Избыток информации не есть бесспорное благо, как и ее ограничение. Свобода – в возможности осознанного выбора информации, в получении оптимальной информации, в умении и готовности действовать в информационном обществе” [1].

Те, що в останні роки ХХ століття став пріоритетним розвиток не інформаційних, а симуляційних технологій віртуальної реальності, відмічає у своїй роботі Д.В. Іванов: „... компьютеризация повседневной жизни вводит в обиход виртуальную реальность в качестве компьютерных симуляций реальных вещей и поступков... Общество в традиционном его понимании замещается киберпротезом – „виртуальным магазином”” [3].

В умовах постмодернізму суспільство стає полікультурним, „мозаїчним”, „клапотним”; модерністські цінності втрачають свою спроможність до мотивації діяльності та інтеграції людей у великі суспільства; принцип функціонування гіпермаркета розповсюджується на усі сфери сучасного життя, в тому числі, науку та освіту: „товари”, які розміщені в „супермаркеті”, їх серіальність та демонстративна впорядкованість виконують функцію підтримки суспільства в стані соціальної інтеграції, стимулюють соціальне життя. Ж. Бодрийяр,

аналізуючи феномен гігантських культурних і торгових універсумів, жахливих механізмів ери симуляції, в яких відбувається неперервне споживання товарів, послуг, культури, констатує, що гіпермаркет є „гіпермаркетом культури, але культури театралізованої” та бачить в ньому модель цілої майбутньої форми контролюємої соціалізації, операціональної симуляції соціального життя. Ж. Бодрийяр підкреслює, що для цього необхідним є еквівалентність або гомологічність мас продуктів та споживачів.

В статті під назвою „Методы субъективности в современном мире” І. А. Мальковська пише: „Структуры визуализации двояки в своей природе: они креативны (способны развивать некий менталитет „серфинга”). Но в то же время они и регрессивны, играя роль идеологических „шор”, закрывающих человеческое сознание от проблем реального мира... Визуальные структуры имплантируются в социальную ткань, подменяя действительные „порядки интеракций” эффектами упаковки в формат того или иного жанра... , превращая самого индивида в полую емкость, способную быть заполненной любым жанром или быть упакованной в любую упаковку... В современной социально-культурной индустрии сегодня происходит явная подмена содержания формой” [4, с. 9-10].

Деперсоніфікований світ сучасної комунікації робить принциповий акцент на візуалізацію (образ, кліп, пакування, формат, шаблон, фрейм, модель, імідж), а потім на взаємодію та самовизначення ідентичностей в віртуальному та реальному просторі, тобто змінюється сутність соціалізації як процесу засвоєння накопиченого попередніми поколіннями соціального досвіду та його інтеріоризації. Кластери комунікацій, структури візуалізації, які провокують візуальні сподівання, входять в соціальний вимір та руйнують або перетворюють його. І. А. Мальковська відмічає, що „отчетливо такие процессы ощутимы, например, в школе – традиционном и достаточно инертном институте социализации, предусматривающем определенный набор исполнений и вознаграждений за исполнение... Кризис школьного образования (равно как и образования вообще, причем практически во всех странах) наиболее очевидное свидетельство разбалансировки выстроенного социального мира под влиянием неких новых факторов. Определяющую роль тут как раз и играет новый подход исполнений и проигрываний ситуаций, формирующихся на основе новых структур визуализации, оторванных от социального мира традиционной школы...” [4, с. 6-7].

У віртуальному світі постмодерністських симулякрів та суспільстві статусного споживання найбільш реалістичним засобом щодо виходу з цивілізаційної кризи є перехід до інноваційних технологій на базі науково-технічного прориву. Основними рисами цього процесу є зростаюча роль теоретичного знання, створення нових інтелектуальних технологій, пріоритетна соціокультурна роль когнітаріату – класу носіїв наукового знання. Однією з умов переходу цивілізації в режим „сталого

розвитку” є зміна освітніх парадигм; зростання ролі науки та освіти, які є ключовим фактором стратегічної безпеки людства в умовах постіндустріальної інформаційної епохи. В роботі Л. Є. Лескова [5], присвяченій прогнозу потенціалу фундаментальних наук, підкреслюється, що характерною ознакою еволюції світової цивілізації в ХХІ столітті є критична залежність її ходу та результатів від фундаментальних наукових досліджень і що вихід до нових рубежів майбутнього здатне надати тільки принципово нове знання або прорив в галузі фундаментальної науки.

Наочною демонстрацією прагматичної спрямованості західної ментальності є втілення в життя постмодерністського принципу „тут та зараз” та реалізації постулату „модель, яка працює є більш корисною ніж найкраща теорія”.

По відношенню до науки та освіти таку позицію з одного боку слід віднести до позитивних факторів. Вона сприяє спрямованості процесу продукування наукового знання не тільки на результат, а й на реалізацію; дозволяє з найбільшою повнотою враховувати соціальні цінності та потреби; підвищує можливості впливу суспільства та мас-медіа на оцінку досліджень та наслідки їх втілення; передбачає більш гнучкі та різноманітні форми організації наукового процесу; примушує при розв’язанні наукових проблем виходити за межі дисциплінарних досліджень та розглядати їх в контексті між- та кросдисциплінарності. З іншого боку, в своєму крайньому прояві, цей принцип формує утилітарний підхід до управління наукою та освітою, призводить до порушення системостворюючих характеристик наукових та освітніх систем, національних традицій та пріоритетів, які є необхідними для самого існування кожної держави як соціальної, культурної та економічної цілісності. Як показує практика, крайні позиції призводять до небажаних наслідків. В умовах культурного плюралізму і науково-інформаційного вибуху сучасні наука і освіта потребують впорядкування ідей і стимулювання синтезуючих процесів, виходячи з актуальної, як ніколи раніше, тези цілісності багатоскладного світу та процесів його всебічного пізнання.

В результаті реформування та модернізації системи освіти та науки взагалі та глобалізації системи вищої освіти, зокрема, фундаментальні знання відійшли на другий план, залишивши місце „добре спакованим” віртуальним формам знання та освіти. При цьому відзначається розширення впливу та присутності закордонних моделей освіти і в той же час підвищується значущість питань щодо оцінки якості освіти.

Багатьма вченими на основі аналізу та прогнозу впливу високих технологій, інновацій та інформатизації на економічний зріст, робиться висновок що тут немає загальних рецептів та що спроби ряду країн копіювати американську стратегію в цих галузях виявилися невдалими. Більшість експертів приходять до висновку, що реальний економічний

потенціал „нової економіки” сильно переоцінений. Цей висновок підтверджується кризовими явищами, які ми маємо сьогодні. Багато вчених вважають, що наївне втілення ліберальних догм в галузі нововведень та некритичне, сліпе копіювання американської національної інноваційної системи та системи освіти є принциповою помилкою. Якщо при цьому повністю ігнорується різниця в реалізаціях, яка пов'язана з великим розривом в технологічних рівнях, в правовому захисті інтелектуальної та іншої власності, в об'ємі потоку пропонуємих нововведень, в принципово різних історично сформованих схемах організації науки та освіти, фундаментальних та прикладних досліджень, то це призводить до вкрай негативних наслідків [6].

Віддаючи належну повагу та захоплення розвитком діяльності передових видатних американських університетів, вважаємо за доцільне зупинитися на тенденціях їх функціонування та потенційних ризиках, які обумовлені сучасною епохою постмодерна.

В середині ХХ століття ведучі американські університети перетворюються в міцні освітні, дослідницькі та науково-виробничі комплекси, які тісно пов'язані з бізнесом, індустрією та системами управління. В наш час під впливом зовнішніх факторів університети стають економічними корпораціями із специфічним управлінням, пов'язаним з виробництвом та розповсюдженням знань. Корпоративна природа освіти США передбачає, що основними критеріями ефективності є конкурентоспроможність та прибутковість діяльності. Комерціалізація університетів тягне за собою низку проблем та серйозних наслідків, які не є однозначними.

Наростає протиріччя між перетворенням університету в економічному корпорацию та потребою суспільства в кумулятивному рості фундаментального знання. Майбутнє фундаментальної науки та фундаментальної підготовки, які менш за все піддаються комерціалізації, викликає найбільше занепокоєння. В системі професійної університетської освіти викладачі змушені надавати перевагу практичним, прикладним питанням. Це призводить до проблеми ігнорування значущості фундаментальності, зниження якісного рівня навчання та протиріччю з місією університету як генератора нових знань.

Вчені С. В. Грачев та Е. А. Городнова, вивчаючи світовий досвід та пріоритети розвитку дослідницьких університетів, прийшли до висновку, що „Все в меньшей степени фундаментальное знание (прежде всего в гуманитарных и социально-экономических дисциплинах) сохраняет свою привлекательность для студентов и университетских структур. Его место постепенно занимает знание экзотическое, то есть ориентированное на необычность, неповторимость, уникальность и при этом раскрывает свои новые потребительские качества на рынке профессий... В известной мере сами фундаментальные знания, прежде всего, в области социально-экономических наук, превращаются в американских университетах в область экзотики, которой занимаются

лишь немногие студенты (в основном из развивающихся стран) и столь же немногочисленные профессора, по разным причинам не вписавшиеся в основной поток корпоративной деятельности... В случае ухудшения конъюнктуры подобные островки чистой науки приносятся в жертву в первую очередь. С другой стороны, университет-корпорация по-прежнему выступает и в роли центра экспертизы по тем или иным научным вопросам, то есть того, что называется „think tank” – мозговой центр. Для поддержки этой функции университета также нужна узкая специализация, основанная на фундаментальном знании, но в его, так сказать, точечном варианте” [7, с. 4].

В умовах перетворення соціального інституту освіти в галузь освітніх послуг, змінюється статус студента, який стає „клієнтом” університету, споживачем його послуг. Лозунг „клієнт завжди правий” призводить до залежності університету-корпорації від своїх „клієнтів”, їх запитів, бажань, життєвих цілей та навіть примхів; принцип „ціна – якість” стає ведучим у визначенні навчального закладу для абітурієнтів та їх батьків. В суспільстві постмодерну університет стає „мегамаркетом” споживання знань з усіма наслідками, які звідси випливають. В роботі [7] автори констатують, що навчальний процес припускає нові споживацькі якості, такі як напіврозважальний характер, доступність та легку засвоюваність складних питань, створення у „клієнтів”-студентів приємного відчуття повноти одержаного знання при її фактичній неповноті, упакування в красиві форми (ігрові методи викладання, мультимедійність, заміна поточних лекцій дискусіями по типу „ток-шоу” і т.п.). Усі ці ознаки мають особливий прояв на рівні бакалавріату, тобто, загальної освіти (general education), трохи скорочуються в магістратурі та аспірантурі, але в цілому залишаються незмінним принципом побудови нового університету.

Корпоративна природа освіти призводить до того, що акцент робиться на внесок будь-якого підрозділу університету, а також окремого викладача в бренд університету на ринку освітніх послуг. Суттєво змінюється стратифікація в середовищі викладачів: лідером стає той, хто будь-якими засобами, іноді далекими від академічних, залучає маси студентів, мобілізує грантову підтримку з боку фондів та приватних донорів, постійно працює над особистим брендом на зовнішньому ринку, не тільки виробляє нове знання, а й вигідно його реалізує в ринкових умовах, має хоча б мінімальні таланти в галузі менеджменту. Чисто академічна стратифікація також має значення, але вона ні в якій мірі не може бути альтернативою вищеозначеній тенденції [7].

В країнах пострадянського простору бездумне, формальне та некритичне копіювання західних стандартів; втілення їх в життя в фармажорному варіанті на тлі економічної розрухи; недооцінка своїх наукових та освітніх пріоритетів, заснованих на фундаментальності та міждисциплінарності в науковій та освітній системах (що саме зараз є першочерговою проблемою світової науки та освіти); неповага до

національних традицій та ментальності своїх суспільств, призвели до руйнування фундаментальної науки та різкого падіння інтересу до неї, дискредитації фундаментальної підготовки в системі освіти.

Найбільшої дискримінації зазнала математична підготовка, яка є основою фундаментальних знань та адекватного часу розвитку особистості та фахівця майбутнього. В роботах автора [8; 9], присвячених проблемам кризи математичної освіти в середній школі та математичної підготовки в структурі професійної технічної освіти, надаються конкретні пропозиції щодо подолання існуючої ситуації та відновлення „статусу-кво” математики. Вважаємо, що математичні наука та освіта є прерогативою безпеки держави та потребує, з врахуванням вищезначених в статті тенденцій розвитку освіти в умовах постмодерну, підтримки та захисту саме з боку держави.

Сучасність диктує необхідність визначення статусу фундаментальних досліджень в галузі математики в усіх документах (починаючи з указів Президента України та МОН України), які стосуються наукової та науково-технічної діяльності; визначення статусу математичної підготовки як системоутворюючої в стандартах МОН підготовки фахівців в системі професійної освіти; включення випускного іспиту з математики в середній школі в перелік обов'язкових. Виходячи з вимог конструктивного змісту концепцій постмодерну та зміни психології сприйняття й мотивацій сучасних школярів та студентів, необхідним є концентрація зусиль на створенні наукоємних педагогічних технологій міждисциплінарної спрямованості дисциплін, заснованих на математичному та комп'ютерному моделюванні процесів і систем різноманітної природи.

Задачею сьогодення є розробка та побудова нових вітчизняних моделей інтеграції науки та освіти, заснованих на наших традиціях та ментальності нашого народу з врахуванням досвіду сучасних закордонних університетів, загальних принципів та критеріїв організації, тенденцій їх розвитку та потенціальних ризиків в епоху постмодерну.

Література

- 1. Сляднева Н. А.** Современный человек в виртуальном мире: проблема информационно-аналитической культуры личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.e-journal.ru/pkultura-st1-22.html>.
- 2. Громыко Н. В.** Интернет и постмодернизм их значение для современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.situation.ru/app/j_artp_982.htm.
- 3. Иванов Д. В.** Виртуализация общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.ru/politolog/ivanov_d_v.txt.
- 4. Мальковская И. А.** Метафоры субъективности в современном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/file/sosis/2008-05/malkovskaya_metamorfozy.pdf.
- 5. Лесков Л. Е.** Прогнозный потенциал фундаментальных наук

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sdo.uni-dubna.ru/journal/view_pub.php?id=25. 6. **Малинецкий Г. Г.**, Ахромеева Т. С. Инновации и кризис [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smi-svoi.ru/content/print.asp?sn=1451>. 7. **Грачев С. В.**, Городнова Е. А. Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития. – М. : ООО „Медицинское информационное агентство”. – 2009. – 160 с. – ISBN 978-5-8948-1716-3. 8. **Бахтіна Г. П.** Математична освіта в інформаційному суспільстві: реалії та перспективи / Г. П. Бахтіна // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : Альма-матер. – 2007. – № 21(37) листопад. – С. 5 – 14. 9. **Бахтіна Г. П.** Проблема трансдисциплінарності: шляхи розв'язку в системі професійної освіти / Галина Бахтіна // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Винниченка. – 2009. – частина 1. – С. 7 – 10. – ISBN 966-8089-31-6.

Бахтіна Г. П. Суспільство постмодерну та проблеми фундаментальної підготовки в системі професійної освіти

Робота присвячена проблемі співвідношення конструктивного та деструктивного змісту в концепції постмодернізму, який є специфічним світоглядом першої стадії інформаційного суспільства, та їх впливу на розвиток науки та освіти в умовах постмодерну. Особлива увага приділяється проблемам фундаментальної, зокрема, математичної освіти.

Ключові слова: постмодернізм, інформатизація, візуалізація, „гіпермаркет” культури, фундаментальність, математична освіта.

Бахтина Г. П. Общество постмодерна и проблемы фундаментальной подготовки в системе профессионального образования

Работа посвящена проблеме соотношения конструктивного и деструктивного содержания в концепции постмодернизма, который является мировоззрением первой стадии информационного общества, и их влиянию на развитие науки и образования в условиях постмодерна. Особенное внимание уделяется проблемам фундаментального, в частности, математического образования.

Ключевые слова: постмодернизм, информатизация, визуализация, „гіпермаркет” культуры, фундаментальность, математическое образование.

Bakhtina G. P. Postmodern Society and problems in fundamental preparation of professional education system

The paper analyses a problem of relation between constructive and destructive content in the concept of postmodernism, which represents the worldview of the first stage of information society, and its influence on science and education development under 'postmodern' conditions. Special

attention is given to the problems of fundamental, in particular, Mathematical Education.

Keywords: postmodernism, informatization, visualization, Mathematical Education, “hypermarket” of culture, fundamentality.

УДК 37.017 (477)

С. Н. Бернацкая

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ УКРАИНСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Изучение роли и значения педагогического наследия украинских просветителей XIX века — один из актуальных вопросов в исследованиях современной отечественной педагогики. Михаил Петрович Драгоманов — уникальная фигура педагога — просветителя позапрошлого столетия, которое стало революционно-эволюционным для украинского Возрождения. Современное образовательное пространство может успешно и плодотворно адаптировать, ассимилировать лучшие достижения наших предшественников и одновременно передавать трансформированные знания, разработки, инновации, идеи молодым поколениям. Педагогика, сфера образования — это наиболее перспективный путь контактов внутри нашей украинской цивилизации, его надо всячески совершенствовать и развивать. Несмотря на процессы глобализации, происходящие как во всём мире, так и в образовании, сохраняется локальное национальное украинское геополитическое, этническое, культурное, образовательное, идеологическое пространство. Изучение с сегодняшней точки зрения идеалов и идей, заявленных полтора столетия назад первым украинским политологом М. Драгомановым, педагогом, воспитателем, учёным, которому принадлежит знаменитая фраза о том, что политика требует чистых рук, небезынтересно и актуально для современного педагога-исследователя.

Наследие Михаила Драгоманова изучалось ещё при его жизни, а также на протяжении XIX, XX, XXI столетий педагогами-исследователями с различными целями и с разнообразных ракурсов в разных областях педагогической, политологической, исторической, правовой науки [1], [2], [3], [4], [5], [6], [9]. Одним из наиболее многоплановых и неисчерпаемых исследовательских аспектов остаётся задача выявления и трансформаций применительно к процессу воспитания и образования мыслей и идей М. Драгоманова о воспитании „нового человека”, „нового украинца”, человека будущего.

Цель статьи выделить основные идейные компоненты воспитательного характера в педагогических взглядах Михаила

Драгоманова, а также рассмотреть процесс возрастания роли и значения этих идейных установок применительно к современному национальному отечественному образовательному и социальному пространству.

В начале XX столетия С.Петлюра писал, что труды Драгоманова, став „достоянием родного ему сообщества, будут иметь большое влияние на развитие его политического самосознания и будут способствовать установлению нормальных взаимоотношений между россиянами и украинцами” [9], и речь шла в первую очередь о том, что является по сей день острейшим и актуальным не только для учащейся молодёжи, но и для всего нашего народа – о славянской дружбе, о внутриславянских отношениях, об этническом многовековом единстве.

У Михаила Драгоманова немало работ по украинскому национальному вопросу – „Историческая Польша и великорусская демократия”, „Письма на Украину”, „Свободный союз”, „Турки внешние и внутренние”, „Внутреннее рабство и война за освобождение” и другие труды, напечатанные в XIX столетии в женевском „Обществе” и иных изданиях, привлекавшие внимание всей Европы. Особо выделяется работа под названием „Мысли чудака по украинскому национальному вопросу”, написанная в 1891 году [8], которая несколько отличается от других политологическо-педагогических произведений, но именно в этом произведении можно выделить главные идейно – воспитательные аспекты как для молодёжи, так и для всего украинского социума в целом.

Взгляды Драгоманова не сходились с уже устоявшимися к концу XIX столетия националистическими идеями украинства. Его главными мыслями стали борьба с национальной исключительностью, которую культивировала украинская общественность, и вопрос о взаимосвязях с российской культурой, которую отрицали националисты как чуждую, имперскую. Драгоманов критикует идею национального самоопределения, за что в ответ сам был обвиняем в „объединительстве” и „обрусительстве”. Он показал националистам непрочность и малограмотность их позиций и раскритиковал современное ему украинство с его невысоким уровнем политического развития, культурной отсталостью, отсутствием ясной цели будущего Украины и её народа. В противоположность этому Драгоманов предлагает космополитические идеи и интересы общечеловеческого развития, придя к выводу о естественности, жизненности и праве развития отдельных наций и народностей как составных частей человеческого социума, в том числе и национальности украинской. Он считает, что лишь глубоко воспринятая идея космополитизма может придать устремлениям отдельных народностей моральные и социальные черты, необходимые для каждого культурного человека, в том числе и украинца. Наибольшее значение в культуре Драгоманов придаёт литературе. Он считает, что российская литература – космополитична, освещает и позитивные, и негативные реалии жизни всех народов империи, потому она является

образцом для украинских авторов. Отмечая малограмотность, необразованность украинцев, недостаточное распространение между ними знания европейских языков, Драгоманов спрашивает : „Каким же должно быть просветительство в таком обществе, если оно взбунтуется и против российского писательства ?” [8, с. 270].

Также Драгоманов упрекает сам народ, украинцев, в бездеятельности, малоподвижности, инертности, в нехватке активной инициативы и широких общественно-научных интересов. Всё самое лучшее в украиноведении написано русским языком, на это тоже указывал Драгоманов, хотя сам он был одним из первых, кто воспользовался украинским языком как языком науки и журнальной публицистики, и в этом его мало поддержали другие украинские учёные; но это объяснимо, если вспомнить ситуацию российской „тюрьмы народов” и усиленную русификацию. Видя упадок культурного уровня украинцев в художественной литературе и украиноведении, Драгоманов высоко оценивает выдающиеся литературные и научные явления в украинстве Панаса Мирного, Нечуя-Левицкого, Кониского, Костомарова, Кулиша. Общий вывод Драгоманова : необходимо обновление, возрождение украинства методом непосредственных отношений, связей с европейской литературой, наукой, политикой, но на данной стадии (в конце XIX века) ближайший путь к этому лежит через Москву и Петербург. Драгоманов убедительно доказывал необходимость пересмотреть уже укоренившиеся в украинском обществе взгляды на язык, обычаи и национальные отличия как на то, что подлежит консервированию: „Язык – не святыня, не господин человека, народа, а слуга его. Литература должна нести в массы народа просвещение легчайшим способом” [8, с. 271].

Драгоманов считал, что задача каждого человека и народа в целом -стремиться идти к цивилизованности вместе с цивилизацией, он настаивал на том, что необходимо связать украинское национальное движение и его программу с европейскими либерально-демократическими концепциями, нам было и есть чему поучиться у европейцев. В те века, когда большая часть народов Европы создавала свои государства, нам это не удалось, потому что этнические украинские территории попали как раз в состав этих самых держав. Чтобы желать народу познать себя, необходимо высокое национальное самосознание, а уровень цивилизованности нашего народа настолько низкий, что не позволяет ему подняться до самосознания и до стремления возродить свою свободу.

Таким образом, можно сделать первый вывод, что в воспитании нового человека, нового украинца Михаил Драгоманов видел главную цель – воспитывать не изолированного в своей „национальной квартире” националиста, а образованного европейского человека, космополита, глобалиста, ощущающего себя одновременно и жителем Европы, планеты Земля, и жителем своего края, соблюдающим свои родные

традиции и уважающим общечеловеческие гуманные ценности. Эта идейная цель несколько не утратила своего значения и своей роли как в обыденной жизни, так и в образовании сегодня, в условиях возрождённой Украины.

Главным в истории человечества Драгоманов считает непрерывный процесс социального развития, а важнейшими его составляющими – движение вперед человека и общества, движение политическое, культурное и социальное. Но при этом особенностью идеологии Драгоманова является то, что он не считает функции государства по управлению социумом „законными”, называя их чуждыми, насильственными, неприродными, неестественными, а будущее человечества ему видится как общество „свободных индивидов”, „товарищество товариществ”, которое создаётся „снизу” по инициативе личностей-индивидуумов, и это должен быть, по мысли Драгоманова, федеративный союз с максимальной децентрализацией и самоуправлением обществ, товариществ. Ближайшим к идеальному социальному строю Драгоманов считал швейцарские кантоны, в которых он прожил 15 лет в эмиграции [6, с. 506]. Демократическая система организации общества, в которой бы интересы государства не противоречили интересам и народов, в нём проживающим, и интересам каждого человека, в котором бы государство служило человеку, конституционно гарантировав ему максимум прав и свобод, – вот идеальное государственное устройство. Но при этом каждая личность обязана быть ответственна не только перед собой, но и перед социумом за разумность и грамотность своих потребностей, поступков и действий, потому идеи просветительства, постоянной эволюции общества путём „устной пропаганды”, просветительства, повышения уровня образованности как политической, правовой, так и культурной, стоят у Драгоманова на самом приоритетном месте. Именно эта социальная эволюция, исключая революционное кровопролитие, станет основой и двигателем общественного прогресса, возродит украинское национальное самосознание, а культура, по мнению мыслителя, должна стать основой функционирования будущего республиканского федеративного государства, без тирании и диктатуры, в котором будут жить свободные люди-личности с новым мышлением. При этом он полагал, что политическая, национальная, культурная автономия вполне возможна и без национально-государственного отделения от России; империю надо только реорганизовать конституционно-правовым способом в демократическую федеративную республику, в которой субъектами федерации будут вольные самоуправляемые „громады”, и федеративный союз этих „громад” будет альтернативой унитарным бюрократическим государственным структурам. Приоритетными в этих громадах будут права личности, среди которых главное право – равенство всех в гражданских правах, равное право каждого гражданина на участие в политическом самоуправлении государством. Но чтобы

уметь исполнять функцию политика, каждому гражданину необходима высокая цивилизованность, культурность, образованность, просвещённость [7, с. 684].

Таким образом, во втором выводе мы возвращаемся к первому: необходимо воспитывать нового человека сознательным гражданином, обладающим чувством ответственности перед собой, перед своей громадой, страной, человеческим сообществом в целом, который будет понимать свой долг быть высокообразованной личностью, постоянно повышающей свой уровень просвещения, знаний. И именно такая личность будет гражданином, патриотом и своей страны, и мира в целом.

Таким образом, при исследовании воспитательно-педагогических трудов Михаила Драгоманова можно вывести две актуальнейшие воспитательные идеи:

1) современный украинский педагог должен воспитывать нового человека – патриота своей страны и одновременно патриота планеты Земля, глобалиста, уважающего и национальные, и общечеловеческие ценности;

2) воспитывать индивида таким образом, чтобы он понимал роль и значение образования, просвещения и считал своим долгом перед обществом, страной, миром постоянно повышать свой образовательный уровень, быть высокоинтеллектуальной, культурной личностью, способной к личностному самоуправлению, самовоспитанию, самообразованию и к политическому самоуправлению своим сообществом, громадой, своим государством.

Литература

- 1. Атанасов П.** Михайло Драгоманов і Софійський університет: Про викладацьку, публіцистичну і громадську діяльність українського вченого-історика в Болгарії //Всесвіт.- 1962.-№12.-С.98-100.
- 2. Будняк Т.Г., Шпак О.Т.** Педагогічні погляди М.П.Драгоманова і сьогодення: Тези Драгомановських читань.-К.: УДПУ, 1995.-С.31-32.
- 3. Гермайзе О.М.** М.П.Драгоманов в українській історіографії //Україна: Наук.двомісячник українознавства.- К.:ВУАН, 1926.- Кн.2-3.- С.125-145.
- 4. Мельник В.А.** Український просветитель М.П.Драгоманов // Вопросы истории. – 1968. – №3. – С.205 – 208.
- 5. Пілка О.** Спогади про Михайла Драгоманова // Україна: Наук.двомісячник українознавства. – К.: ВУАН, 1926. – Кн. 2 – 3. – С.38 – 64.
- 6. Пілка О.** Твори. – К.: Дніпро. 1988. – С.498 – 553.
- 7. Драгоманов М.П.** Вибране („...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні”). – К.: Либідь, 1991. – 684 с.
- 8. Історія української Школи і педагогіки.:** Хрестоматія / Уклад.: О.О.Любар; за ред.В.Г.Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
- 9. Симон Петлюра.** Драгоманов про українське питання: Історія національного руху України 1800- 1920 годы: Украинские страницы, <http://www.ukrstor.com/>.

Бернацька С. М. Спадковість ідеологічних цінностей української освіти

У статті розглянуто ідеї Михайла Драгоманова про виховання „нової людини”, свідомого громадянина української держави і загальнолюдського соціуму в цілому. Порушено питання про необхідність реалізовувати проаналізовані ідеї сьогодні у виховному процесі молоді.

Ключові слова: виховання, виховні ідеї, цінності, національна самосвідомість, суспільство „вільних індивідів”.

Бернацкая С. Н. Преемственность идеологических ценностей украинского просвещения

В статье рассматриваются идеи Михаила Драгоманова о воспитании „нового человека”, сознательного гражданина украинского государства и общечеловеческого социума в целом. Поднимается вопрос о необходимости реализовывать проанализированные идеи сегодня в воспитательном процессе применительно и к учащейся молодёжи, и ко всему нашему обществу в целом.

Ключевые слова: воспитание, воспитательные идеи, ценности, национальное самосознание, общество „свободных индивидов”.

Bernatskaya S. M. Succession of ideological values of Ukrainian enlightenment

In the article the ideas of Michael Dragomanova are examined about education of „new man” conscious citizen of the Ukrainian state and common to all mankind sotsyuma on the whole. A question rises about a necessity to realize the analysed ideas today in an educating process to the studying young people, and to all our society on the whole.

Keywords: education, educating ideas, values, national.

УДК [37.0:1](470+571), „18”

К. В. Диденко, А. И. Дырин

**ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XXI В.:
ОСНОВНЫЕ ИДЕИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ
И ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Философия образования в России как особое направление теоретического поиска складывается в первой половине XIX века. Её возникновение было связано с общим всплеском общественно-философской мысли того времени, которая не могла обойти своим вниманием проблемы образования. Уже в то время присутствует отчётливое понимание того, что образование является важнейшим

социальным институтом, главной задачей которого является воспроизводство определённого типа человеческой субъективности.

Вместе с тем, несмотря на достаточно интенсивную разработку проблем философии образования на протяжении долгого времени, всё ещё не получил достаточного осмысления вопрос о её исторических корнях и ценностных характеристиках.

Да, в своем историческом движении отечественная философия образования насчитывает более полутора сотен лет. Но при этом в современных философских дискуссиях, посвящённых образовательной проблематике, она считается относительно новым направлением теоретического поиска. В. М. Розин называя философию образования молодой дисциплиной, которая интенсивно развивается в последние 20-30 лет, и делает замечание, что многие её темы открываются заново, что „...в ней заново обсуждаются фундаментальные педагогические идеи: идеал образованности, цели образования, рассматривается история образовательных систем, влияние философии на образование и т.д.” [11, с. 5]. Все это так. И всё же ретроспективный взгляд на историю отечественной философской мысли выделяет именно XIX век в качестве отправной точки отсчёта истории философии образования как относительно автономной сферы исследования.

Философия образования в России начинается с того момента, когда в проблемное поле различных философских направлений вовлекаются фундаментальные проблемы образования. В это время представители разных философских направлений и течений обратились к вопросам образования сквозь проблемы духовной культуры и философия образования складывается на пересечении разных точек зрения, несущих на себе отпечаток специфики соответствующих философских подходов. Общим для философско-образовательных концепций в период её активного становления было стремление вписать проблемы образования в более общий вопрос об исторических судьбах России, о её национальном своеобразии, возможности и необходимости диалога с западной и другими культурами и т.д.

Интерес к образовательной проблематике всегда прослеживался в истории философии, хотя и существовал скорее в качестве сопутствующего размышления в решении вопроса о специфике человеческого бытия, его идеалах и ценностях. Истоки размышлений о проблемах образования в России связаны с православием, которое никогда не оставалось равнодушным к разным сферам общественной жизни, в том числе и к образованию. В истории отечественной философии рефлексия в отношении образования осуществлялась первоначально в религиозных терминах сквозь призму соотношения веры и знания. При этом сильное влияние на становление русской образованности оказали учения святых отцов православной церкви. Для святоотеческой традиции характерно понимание библейских текстов как исчерпывающего и непререкаемого в своём авторитете источника всех

знаний о мире. Но уже начиная с XVII века закладываются предпосылки для бурного развития общественно-философской мысли, которая в XIX веке создаст философию образования как специфическую область исследования.

В XX веке, в советский период философско-образовательная проблематика развивается, разумеется, в контексте марксизма о фундаментальных вопросах образования – развития личности, целей воспитания, его основных задач и принципов, его ценностных параметрах. Наиболее значимыми фигурами этого времени являются А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский и другие. Характерным для философско-образовательных учений этого периода является подход к системе образования с позиций воспитания личности в соответствии с общими принципами советского социалистического государства. К тому же советский период характеризуется повышенным интересом к педагогическому опыту и разработке образовательных методик, которые могли способствовать развитию общего и высшего образования и фундаментальной науки.

Обращаясь теперь к нашему времени, в первую очередь отметим, что всякий раз, когда предпринимаются попытки описать современную действительность, ни один исследователь не может оставить вне поля своего зрения проблемы современной философии образования, в явной форме обозначившиеся на рубеже XX – XXI вв. Эти проблемы отражаются в обострённой борьбе позиций и мнений, манифестирующих приоритет плюрализма, в чём видится ярчайший проблеск свободы, нашедшей, наконец-то, путь из тупиков единой идеологии к стихии жизнеутверждающего многообразия. Но если бы всё было именно так! В реальности всё далеко не так!

В. М. Розин указывает на то, что большинство, казалось бы, на первый взгляд принципиально новых и эффективных концепций в области образования, быстро теряют свой инновационный потенциал [9, с. 17]. Предполагаем, что это связано вовсе не с недостатками самих концепций, недостатком импульса новизны, а с ситуацией общей теоретической растерянности, свойственной современному гуманитарному дискурсу. Более широко указанная проблема иногда формулируется как кризис гуманитарно-антропологического характера.

Так, Н. Р. Сидоров полагает, что этот кризис обусловлен самой логикой развёртывания европейской культуры с её всепроникающим рационализмом. В соответствии с этим обозначились такие жизненные установки как трезвый ум и точный расчёт как залог успеха [8, с. 10]. Поэтому в образовании усматривалось средство достижения социального, карьерного успеха, истолкованного через категории власти, богатства. Вот эта установка: „...карьера и общественное положение как неременная основа самореализации взамен беспокойства о собственной душе”. Именно так, по мнению Сидорова, можно обозначить „...образ мира выпускников наших общеобразовательных школ” сегодня [8, с. 11].

В.М.Розин считает, что сегодня, классическая модель образования фактически исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию современным обществом и производством. В связи с этим он предлагает искать новый комплекс педагогических и философских идей, создающих интеллектуальную основу для современной школы [11, с.11]. Созвучную мысль высказывает Т. К. Клименко. Образование для него это – „сфера воспроизводства человека”, обусловленная востребованностью „нового человека, способного ответить на вызовы времени” [7, с. 4]. Противоречие, которое характеризует кризисное состояние образования, по его суждению, состоит в том, что человек нового типа востребован, а существующая система образования его не „производит”.

Эффективным для этих авторов может быть путь, при котором модернизацию образования будет предварять философский анализ не общественных потребностей, а потребностей личности: образование должно стать одним из основных средств реализации человеческой свободы, истолкованной не в категориях осознанной необходимости, но свободы как неотъемлемой внутренней потенции человека.

Вероятно, именно необходимостью решения этих вопросов были инициированы чрезвычайно активизировавшиеся в последнее время дискуссии относительно философии образования. На переднем плане этих дискуссий особенно заметна позиция Б. С. Гершунского. „Философия образования – это самостоятельная область научных знаний, предметом которой можно считать наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования”, – пишет он [2, с. 90].

Сам феномен образования есть не что иное, как единая целостная практика, которая реализуется в обществе. Следовательно, рефлексия над проблемами образования должна быть оформлена в виде столь же единой целостной теории. Причём образование как единая социальная практика обладает всеобщностью, она едина для всей человеческой цивилизации. Однако её содержательное наполнение может значительно меняться в зависимости от места и времени, уровня образования, его целей и задач.

А проектируя определённую образовательную модель, необходимо соблюдать методологическую последовательность „цель – содержание – методы”. В соответствии с этим первичной задачей философии образования должна быть выработка определённой цели. Современное образование, реализуемое в настоящий момент, тоже не может быть взято вне определённых целей. Но это целеполагание содержит ряд негативных моментов. Дело в том, что сами цели носят чаще всего утилитарный, прагматический характер, ориентированный на ситуативные потребности конкретных учебных предметов. При этом указанные цели отличаются декларативностью, идеологической нагруженностью. И, наконец, они с силу своей случайности,

хаотичности, неспособны быть организованы в строгую упорядоченную иерархию, в чём так нуждается и человек, и общество.

Эта ситуация в образовательной сфере, по мнению Гершунского, вполне объективна и закономерна. Образование не может быть изъято из общей социокультурной среды, более того, современное образование именно ею и задаётся. А поскольку настоящее состояние общества характеризуется как переходное, транзитивное и даже кризисное, то это не могло не наложить соответствующий отпечаток и на само образование. Гершунский настаивает на необходимости рассматривать образование как триединую ценность – государственную, общественную, личностную. Результат образования полиструктурен и включает в себя такие понятия как грамотность, образованность, профессиональная компетенция, менталитет.

В современном понимании грамотность – это уже не просто умение читать, писать и считать. Грамотный человек – это, прежде всего, человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала. Она обеспечивает человеку определенные стартовые возможности. Образованность – это грамотность, доведенная до общественно и личностно необходимого максимума.

Категория „профессиональная компетенция” определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Менталитет – высшая ценность образования и его иерархически высшая цель – формирование менталитета личности и социума. Это те глубинные, „корневые”, духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания, способствующие самоидентификации личности.

Словом, глубинная теоретическая установка современной философии образования, несмотря на всю её внешнюю противоречивость, по сути своей удивительно единообразна. Большинство учёных сходятся во мнении, что сегодня на фоне смены антропологических оснований, назрела потребность в новых представлениях о человеке и образованности. Но содержательно здесь прояснения не наблюдается.

Еще одно настоятельное требование – формировать нравственного ответственного человека. Очевиден некий мировоззренческий вакуум в отношении осмысления человеком нравственных реалий, добра и зла, своего места в жизни, познания, ответственности за природу, за судьбу культуры, близких и т.п. Эта ситуация усугубляется расколом культуры на гуманитарную и техническую – эти две сферы все дальше отходят друг от друга, так, что иной раз кажется, что уже сформировались два разных вида человечества

– „гумантарии” и „техники” (ученые, инженеры, вообще люди с рациональной технической ориентацией и образом жизни). Развитие техногенной цивилизации в XX веке оказалось неразрывно связано с обострением проблемы отчуждения, которая обнаруживает себя у истоков всех глобальных коллизий современности.

Вероятно, если обособление технической и гуманитарной культур становится нетерпимым, способствует углублению кризиса нашей цивилизации, то нужно работать на их сближение, стремиться к целостной гуманитарно-технической личности. Идеал – целостный, органичный человек, ориентирующийся в обеих культурах, в них видны „ростки” новой культуры, где уже не будет самой этой оппозиции – „гуманитарно-техническое”. Впрочем, естественнонаучное мировоззрение, можно сказать, вмещается современной культурой и образованием едва ли не каждому второму человеку, но все более ощущается недостаток мироощущения гуманитарного.

Таким образом, идеи образования в русской философии (в первую очередь со стороны их социального содержания и ценностных характеристик) глубочайшим образом выражают (должны выразить!) „душу” народа, его внутренний духовный опыт, его сокровенные мечты и чаяния. Осмысливая этот опыт и заключающиеся в нем тенденции, мы видим, что развитие отечественной философии образования происходило как в сотворчестве, так и в определенной „оппозиции” к философским исканиям Запада и Востока. Но наши философские дискуссии об образовании сегодня, в XXI веке должны быть направлены на интегративную функцию образования, которая будет способствовать духовному единению и взаимопониманию людей, и прежде всего – молодежи, новых поколений граждан страны.

Литература

- 1. Бердяев Н. А.** О назначении человека. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 329 с. 119.
- 2. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. – М. : Академия, 1998.
- 3. Замалеев А. Ф.** Лекции по истории русской философии. – СПб., 1995.
- 4. Зеньковский В. В.** История русской философии. Ростов н/Д. – 1999. – Т. 1.
- 5. Илларион,** Митрополит Киевский. Слово о Законе и Благодати // Красноречие Древней Руси (XI – XVII вв.). – М.: Наука, 1987.
- 6. Киреевский И. В.** О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России (письмо к гр. Е.Е. Комаровскому) // Киреевский И.В. Избранные статьи. М. : Наука. – 1984.
- 7. Клименко Т. К.** „Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании” – Чита. : Изд.-во ЗабГПУ, 1999.
- 8. Сидоров Н. Р.** Философия образования. Введение. – СПб. : Питер, 2007.
- 9. Розин В. М.** Образование в конце XX века. Материалы „круглого стола” // Вопросы философии. – 1999. – №9. – С. 3 – 21.
- 10. Щедровицкий Г. П.** Соч. : Избр. труды. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Просвещение, 1995.
- 11. Розин В. М.**

Философия образования: этюды-исследования. М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЕК”, 2007.

Діденко К. В., Дирін А. І. Філософія освіти в Росії у ХХІ ст.: основні ідеї теоретичного змісту й ціннісні характеристики

У статті представлений погляд на історію вітчизняної філософської думки. Розглядаються ідеї освіти в російській філософії, осмислюється досвід розвитку вітчизняної філософії освіти. Визначено основні ідеї теоретичного змісту і ціннісні характеристики філософії освіти до початку ХІХ століття, які послужили основою для сучасних філософських дискусій про освіту.

Ключові слова: філософія освіти; утворена; письменність; педагогіка; навчання; виховання, цінності.

Диденко К. В., Дырин А. И. Философия образования в России в ХХІ в.: основные идеи теоретического содержания и ценностные характеристики

В статье представлен взгляд на историю отечественной философской мысли. Рассматриваются идеи образования в русской философии, осмысливается опыт развития отечественной философии образования. Обозначены основные идеи теоретического содержания и ценностные характеристики философии образования к началу ХІХ века, которые послужили основой для современных философских дискуссий об образовании.

Ключевые слова: философия образования; образованность; грамотность, педагогика; обучение; воспитание, ценности.

Dydenko K. V., Dyrin A. I. Philosophy of education in Russia in ХХІ age: basic ideas of theoretical maintenance and valued descriptions

In this article we consider retrospective opinion about Russian's philosophy of education. We consider the ideas of education in Russian philosophy, reasoning the experience of development Russian's philosophy of education. We indicate the general tendencies of development philosophy ideas about education in Russia.

Keywords: philosophy of education, scholarship, literacy, pedagogy, education, values.

УДК 37.012.001.76

В. В. Докучаєва

СИНЕРГЕТИЧНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ СИСТЕМ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Досліджуючи інноваційні педагогічні системи [3], ми переконалися, що життєвий цикл таких систем відбувається під впливом зовнішніх чинників, що за формальною ознакою можуть бути розподілені на об'єктивні та суб'єктивні, інтенсивні чи екстенсивні, конструктивні й деструктивні тощо.

Проте, як показує наше дослідження, на кожному етапі життєвого циклу інноваційної педагогічної системи виявляється сукупність домінуючих чинників, що, по-перше, обумовлюють траєкторію розвитку цієї системи, по-друге, відбиваються в її сутнісних характеристиках, по-третє, уможливають доцільне управлінське втручання – за умови необхідності.

По-як, у неоднозначних ситуаціях розвитку систем відкритого типу головним показником їхньої правильної „поведінки” є здатність перебувати в співдружності із зовнішнім середовищем, а далі – й конструктивно взаємодіяти, не позбавляючись при цьому власних концептуальних рис.

Отже, цією статтею ми маємо на меті з'ясувати роль чинника самоорганізації процесу виникнення, становлення й розвитку систем соціального класу, що типологізуються як системи відкритого типу (або „м'які”) (Джон Ван Гіг), окремих випадок яких становлять інноваційні системні об'єкти освітнього середовища, а саме – інноваційні педагогічні системи. З огляду на це, як дослідницьке завдання, ми висуваємо обґрунтування доцільності використання синергетичного методу в процесі вивчення інноваційного потенціалу освітнього середовища й можливостей перетворення останнього – у спосіб проектування інноваційної педагогічної системи.

Стисло звертаючись до історії питання, зазначимо, що часом народження нового міждисциплінарного наукового напрямку – синергетики, або теорії самоорганізації, вважаються сімдесяті роки ХХ століття. Основоположниками його є Й. Пригожин – бельгійський учений російського походження та Г. Хакен – німецький фізик-теоретик. У 1977 р. Й. Пригожин отримав Нобелівську премію за дослідження термодинаміки нерівноважних процесів та згодом видав монографію „Самоорганізація в нерівноважних системах”. Водночас із цим Г. Хакен оприлюднив власну книгу „Синергетика”. Саме ці події ознаменували важливу віху в розвитку принципу інтеграції в науці, потреба в якому зростала у зв'язку з необхідністю досліджувати складноорганізовані

системи. Насправді, чим вищим виявлявся ієрархічний рівень системи, тим більше знань від різних галузей вимагалось для її опису [2, с. 4].

Синергетика надає уявлення про світ як процес розвитку ієрархічно вибудованої макросистеми. На відміну від класичної науки, що переважно вивчає об'єкт, його структуру та взаємозв'язки між елементами, синергетика досліджує загальні принципи самоорганізації та еволюції складних систем різного рівня та різного походження, особливості процесу зміни якісних станів упродовж розвитку, механізми, динаміку та просторовочасову розгортку цього процесу. Синергетична парадигма базується на твердженні про фундаментальність імовірних закономірностей у розвитку світу і всіх його підсистем, при цьому випадковість і невизначеність постають як фундаментальні властивості Всесвіту [2, с. 6].

Предметом дослідження синергетики є закони самоорганізації і еволюції надто нерівноважних відкритих систем, що перебувають у стані нестійкості. Йдеться про системи будь-якої природи, що обмінюються енергією (речовиною, інформацією тощо) з навколишнім середовищем.

Нерівноважним вважається такий процес, час перебігу якого менший за період релаксації, тобто часу вирівнювання параметрів до стану рівноваги. Якщо слабко нерівноважні процеси пояснюються з позицій класичної термодинаміки, то надто нерівноважні підпорядковуються іншим законам.

Самоорганізація пов'язана саме з останніми, що притаманні відкритим системам. Для складноорганізованих систем відкритого типу є характерними постійна змінність, стохастичність. Саме з поняттям стохастичності пов'язані явища флуктуації та біфуркації.

Біфуркаційні точки – це критичні точки руйнування старих структур та виникнення можливостей переходу системи до іншого стану. Точка біфуркації є переломним моментом в існуванні нерівноважної системи: ніяким чином не можна передбачити – чи набуде система ще більшої хаотичності, чи вона перейде на більш високий рівень упорядкованості (організації), що розглядатиметься як дисипативна структура [4; 5].

Дисипативна структура – є утворення більш високої складності, ніж попередні, що руйнуються; вони отримують енергію з навколишнього середовища. Суттєвою особливістю дисипативних структур є те, що вони здатні „запам'ятовувати” вихідні умови власного формування та, долаючи точки біфуркації, обирати одне з декількох можливих напрямків подальшої еволюції [5, с. 12].

Таким чином, самоорганізація – це процес самодовільного виникнення у відкритих надто нерівноважних системах нових структур, які зазвичай (адже, крім прогресу, є можливим і регрес) вирізняються більш високою складністю та більшою енергією в порівнянні з попередніми. Нерівноважність є вихідним станом системи й водночас джерелом її саморуху [2, с. 9].

З позицій парадигми самоорганізації стає очевидним, що умовою розвитку не лише живих (природних), але й динамічних систем взагалі є взаємодія системи й навколишнього середовища. Виключно в результаті такої взаємодії відбувається обмін речовиною, енергією, інформацією між системою та її оточенням. Завдяки цьому виникає й підтримується нерівноважність, що, як ми зазначали вище, саме й призводить до спонтанного виникнення нових структур. Отже, самоорганізація є джерелом еволюції систем через те, що вона спричиняє процес виникнення якісно нових, більш складних структур розвитку системи.

Еволюція соціальних систем принципово відрізняється від еволюції природних систем. На відміну від останніх, еволюція соціальних систем не передбачає генетичної передачі спадкової інформації від батьків до нащадків [2, с. 27]. Саме тому, що соціальна (культурна) еволюція пов'язана не стільки з передачею індивідуального досвіду, скільки з засвоєнням колективного досвіду, соціальна еволюція відбувається більш стрімкими темпами, ніж еволюція біологічна.

Сучасна психологічна наука намагається позитивно розв'язувати питання щодо зв'язку між генетичною і соціальною еволюцією – за рахунок здатності людини до навчання засобом наслідування. Існує точка зору, що саме навчання в спосіб наслідування в поєднанні з трудовою діяльністю спрямувало людство на шлях соціально-культурної еволюції.

Вочевидь, що висновки, подібні до цього, є можливими за наявності синергетичного бачення проблеми. Сьогодні в галузі психології здійснюються спроби застосування концептуальних ідей синергетики для більш глибокого дослідження роботи головного мозку й процесів пізнання. Проте, виявляється, імовірніше за все, неможливість (чи недоцільність) дескрипції процесів пізнання виключно на засадах синергетики, адже осягнення світу відбувається також через образ, почуття, віру, інтуїцію, які не можна описати за допомогою існуючої моделі нелінійного мислення.

Отже, якщо в межах наукового знання синергетика може слугувати єдиною узагальнюючою ідеєю, то, на думку В. Белікова, Т. Клімової та ін. у галузі перекриття наукового й позанаукового такими ідеями були й залишаються конвергенція, принципи аддитивності, додатковості і загальні філософські ідеї [2, с. 29].

Як показують дослідження, реалізація рівня інтеграції змісту освіти, що ґрунтується на ідеях теорії систем та теорії самоорганізації (синергетики), сприяє формуванню в суб'єкта навчання продуктивного мислення, системних теоретичних уявлень щодо соціоприродного середовища, структури й функцій його елементів, їхньої ролі у його функціонуванні.

На нашу думку, це передбачає насамперед активне занурення у приграничні області знань, вибудування навколо генеральної лінії множини прибічних когнітивних відгалужень, що в свою чергу, надасть

можливості показати імовірний характер процесів, багатоманіття можливостей шляхів розвитку систем та способів управління ними.

Таке нове парадигмальне бачення освітнього процесу потребує уведення в його контекст нових змістових доміант. Для визначення останніх як необхідні й достатні поняття пропонуємо зокрема такі: нелінійні уявлення, варіативність, імовірність, багатофакторність, полівекторність можливостей розвитку. Як бачимо, відбувається заміна лінійного й технократичного мислення з його провідною характеристикою односпрямованості – на нелінійне, альтернативне гуманітарне мислення, як таке, що є більш адекватним для оцінки явищ сучасної нелінійної реальності.

Оскільки синергетика є когнітивною моделлю для вивчення законів розвитку систем різного походження, загальних принципів їх самоорганізації і еволюції, то її наукова матриця понять має включати поряд з традиційними природнонауковими поняттями (система, процес, організація, випадковість, імовірність, періодичність, симетрія, еволюція, інформація, зворотній зв'язок, рекурсія, ентропія тощо) також і специфічні (синергетичні) поняття, а саме: відкрита система, флуктуація, кооперативна взаємодія систем, коеволюція, зовнішній резонансний вплив, точка біфуркації, поле шляхів розвитку, фазовий простір, фазова траєкторія, нестійкість, аттрактор, дисипативна структура, самоорганізація тощо [2, с. 32]. З огляду на це, актуалізується й відповідний математичний апарат, що включає нелінійну динаміку, теорію біфуркацій, теорію катастроф, теорію нелінійних диференціальних рівнянь.

Цілком обґрунтовано ми прираховуємо до систем, що сомоорганізуються, педагогічні системи, адже, за Г. Хакеном, „...ми вважаємо систему такою, що самоорганізується, якщо вона без специфічного впливу ззовні набуває певної просторової, часової або функціональної структури” [6, с. 20].

Вочевидь, саме у відповідь на актуальні потреби педагогічної науки і практики й виникла така міждисциплінарна галузь наукового знання, як педагогічна синергетика.

Сучасна реальність вже не дозволяє освіту розглядати лише як цілеспрямовану навчальну діяльність, що відбувається в навчальних закладах, за спеціально організованих умов. Вона стає складовою будь-якої продуктивної діяльності, що триває протягом всього активного життя людини. Звідси випливає синергетична місія освіти в інформаційному суспільстві, відповідно до якої освіта стає способом інформаційного обміну індивіда з іншими людьми, такого, що здійснюється в кожному акті його життєдіяльності; інформаційного обміну, що передбачає, крім засвоєння й передачі, ще й виробництво нової інформації – в обмін на отриману (Д. Белл).

Парадигмальне переосмислення цілей сучасної освіти припускає висунення відповідних завдань.

До найбільш перспективних галузевих завдань російські вчені-освітяни відносять такі, що на нашу думку, насправді мають інтерконтинентальну значущість, а саме:

- формування нового менталітету, що базується на переконанні продуктивної місії інформації щодо виробництва нових знань;
- створення нових видів когнітивної методології, що декларує відмову від психологічних стереотипів та спрямовується на продуктивні технології отримання нових знань;
- створення нового освітнього середовища, що дозволяє людині здобути якісну освіту в будь-який час, у будь-якому місці, впродовж усього життя [2, с. 34 – 35].

Підкреслимо, що саме на таких аксіологічних засадах ґрунтується запропонована нами технологія проектування інноваційних педагогічних систем [3, с. 136 – 172]. Втім, на користь нової ментальності сучасного освітнього простору, вважаємо, свідчать і самі феноменологічні ознаки інноваційної педагогічної системи, що були розроблені в нашому дослідженні для класифікаційної дескрипції параметрів системи цього класу: ангажованість; експансивність; інтегрованість; концептуальність; широта; інтенсивність; енергетичність; стихійність; синергічність [3, с. 178 – 185].

Література

1. Ван Гиг Дж. Прикладная общая теория систем. – Ч. 1, 2. – М., 1981.
2. Беликов В. А., Климова Т. Е., Климова М. В., Робков А. В. Синергетический подход в исследованиях педагогических проблем. Научно-методическое пособие. – Магнитогорск : МАГУ, 2000. – 168 с.
3. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ, 2005. – 304 с.
4. Пригожин Й., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. К решению парадокса времени. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 240 с.
5. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития // Философские науки. – 1989. – №5.
6. Хакен Г. Синергетика. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

Докучаева В. В. Синергетична складова процесу створення систем в освітньому просторі

У статті автор з'ясовує роль чинника самоорганізації в процесі утворення й розвитку відкритих (соціальних) систем та обґрунтовує можливості синергетичного підходу як когнітивного інструменту в дослідженні й проектуванні інноваційних педагогічних систем.

Ключові слова: освітній простір, педагогічна система, інновація, проектування, відкрита система, життєвий цикл, взаємодія, коеволюція, енергообмін, самоорганізація.

Докучаева В. В. Синергетическая составляющая процесса создания систем в образовательном пространстве

В настоящей статье автор выясняет роль фактора самоорганизации в процессе образования и развития открытых (социальных) систем, обосновывает возможности синергетического подхода как когнитивного инструмента в исследовании и проектировании инновационных педагогических систем.

Ключевые слова: образовательное пространство, педагогическая система, инновация, проектирование, открытая система, жизненный цикл, взаимодействие, коэволюция, энергообмен, самоорганизация.

Dokuchaeva V. V. Synergetic forming process of the making the systems in educational space

In persisting article author realizes the role of the factor of self-organization in process of the formation and development opened (social) of the systems, motivates the possibility synergetic approach as cognitive of the instrument in study and designing innovative pedagogical systems.

Keywords: educational space, pedagogical system, innovation, designing, open system, life cycle, interaction, koevolution, power exchange, self-organization.

УДК 37.0.001.76

А. М. Егорычев

**ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЯ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ**

Начиная с XVI века, наука, научный способ познания мира выбрали путь дифференциации. Дифференциация стала одним из ее основополагающих принципов. Недостающий поток научных открытий по самым разнообразным направлениям требовал глубокого сосредоточения на конкретном научном поле. Дифференциация привела к рождению многих новых наук, которые стали интенсивно развиваться. Дифференциация в образовании породила профессиональную подготовку по узким специализациям. Необходимо отметить, что, начиная с XVI века, наука и образование начали организовываться в особую социальную систему, соподчиненную вектору социально-экономического развития мирового сообщества.

XXI век обострил многие противоречия в мировом социокультурном сообществе, которые породились веками. Противоречия породили глобальный по своим масштабам кризис, который затронул практически все сферы жизненной организации человечества. Настоящий кризис можно обозначать и объяснять по-разному. Мы обозначим его как мировоззренческий. Идет глубинное разрушение ядра общественного и индивидуального сознания,

включающего выработанные и устоявшиеся во времени основные жизненные позиции человека, его убеждения, идеалы, ценностные ориентации, систему отношений к себе и к окружающему миру. Мировоззренческое ядро определяет философскую, социальную, нравственную, религиозную, политическую, научную, иную ориентацию человека, группы людей, целого сообщества. Воздействуя на отношения человека к окружающему миру (труду, другим людям, быту, моде, вкусам, прочему), мировоззрение формирует социальные нормы и социальные стереотипы поведения, тем самым сплачивая и укрепляя социальные институты, делая общественное развитие устойчивым и предсказуемым.

Все бесконечное многообразие человеческого мира, отраженное в сознании человека, составляющее его содержание, со временем превращается в мировоззрение, главной характеристикой которого являются убеждения как осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать согласно своим ориентациям.

Сегодня человечество живет в ситуации мировоззренческого кризиса, слома (разрушения) мировоззренческого ядра, что выражается в многочисленных социальных (сознательных и бессознательных) протестных формах как на групповом, так и на личностном уровнях. Состоявшаяся современная культура и цивилизация в своем выражении открыто эксплуатирует материальную (физическую) ипостась человека и почти полностью игнорирует духовную. Сложившаяся индустрия по организации человеческого бытийного мира по удовлетворению бесконечных потребностей в своих выражениях не знает границ. Удовлетворяя материальные (плотские) потребности человека, она подчинила все его психические структуры, сформировала мотивационную сферу, направила себе на службу многие научные направления (социологию, психологию, педагогику, медицину), а также политику, информатику, социальные технологии. Весь огромный арсенал современной цивилизации направлен на удовлетворение человеческих потребностей физического плана и его психологического освобождения от ответственности за грех. И как результат – социальная и духовная анестезия личности и общества. Мировоззренческий кризис – состояние, за которым следует изменение сознания человека и всего общества. Коллективное сознание современного человечества стоит на границе перехода в новое качественное состояние, за которым следуют новые формы и способы жизнеустройства. Настоящий переход будет являться следствием не только накопленных противоречий, но и интегрированного взаимодействия науки и образования.

Наука и образование на рубеже XX-XIX веков приобретают особое, судьбоносное значение, что стало результатом всех существующих взаимосвязанных социальных процессов, характерных для исторической эпохи, начиная с XVI века.

Речь идет прежде всего о нарастающей динамике научной, социальной, культурной, иной информации, все более масштабно воздействующей на мировое сообщество, его образ жизни, характер взаимодействия, ценности и смыслы жизни. Такие воздействия в совокупности с накопленной социальной энергией, лишенной высоких идеалов и ценностей, привели к возникновению массовой социально-психологической неудовлетворенности основной части человечества. Социальная неудовлетворенность провоцировала, усиливала существующие тенденции социальных болезней: наркомании, алкоголизма, суицида, психоза, отклоняющего поведения, многого другого. Вместе с тем возникла и стала активно проявляться новая научная сопряженность научного, философского, религиозного, мифологического, технологического, феноменологического, духовного, что явно предполагает вступление человечества в новую сферу развития и организацию жизнеустройства и жизнедеятельности, где будут модернизированы и реформированы все государственные и социальные структуры и прежде всего наука и образование как социальная сфера, отвечающая за формирование ноосферного человека.

Все обозначенное требует уже сегодня новой социальной подготовки человека. Вполне справедливо высказывание на этот счет известного российского социолога С.И. Григорьева: „При отсутствии такой подготовки будут возрастать риски, угрозы жизни людям, усиливаться процессы деградации, депопуляционные изменения” [1, с.6].

Сегодня научно-образовательное, экономическое и политическое сообщество находится в состоянии неопределенности в разрешении проблемы – какое необходимо образование? Существуют десятки концептуальных подходов к рассмотрению построения системы образования как национальной стратегии устойчивого развития человечества, государства, общества.

Несмотря на широкий спектр мнений, оценок, проектов можно выделить некие общие основания, которые могут быть положены в основу концепции ноосферного образования XXI века.

Важнейшим философским итогом эволюции научного знания, начиная с XVI века, становится новое понимание интегративного подхода к познанию, составлению картины мира, формированию и жизнеосуществлению человека. Новое понимание предполагает и новые подходы к организации научного познания и построения системы образования.

В этих условиях возникает необходимость глубокого осмысления возможностей, закономерностей и тенденций развития человека и общества. Ведь преобразование социальной сферы, всего жизнеустройства человечества всецело зависит от понимания истинной природы человека, истинного смысла его жизни. Проблема изучения человека, наверне, – самая древняя и одновременно самая актуальная. Написаны тысячи трудов, защищены сотни диссертаций по самым

разным научным направлениям, но сказать, что проблема человека, понимания его истинной сущности стала более понятней – нельзя. Попытаемся, на основе имеющихся знаний, выявить те посылы, концепции, которые определяют эволюцию человека.

Из всех многочисленных концепций и теорий происхождения человека можно выделить как минимум три основных: антропогенетическую; божественную; космическую.

Антропогенетическая. Ее представители: К. Линней, Ж. Бюффон, П. Кампер, Ж. Буше де Перта, Ж.Б. Ламарк, Ч. Дарвин, Ж. Кювье.

Революционную роль об антропогенезе сыграли научные изыскания и идеи Ч. Дарвина. В своих трудах и прежде всего в книге „Происхождение человека” он убедительно, для своего времени, показал (доказал?), что человек представляет собой последнее, высокоорганизованное звено в цепи развития живых существ и имеет общих далеких предков с человекообразными обезьянами.

Божественная. Человек есть акт творения Божественной Воли. Изначально сотворен таким, какой он есть.

Космическая. Человек как вид пришел из космоса. Его предки жили (живут) на других планетах.

Все три концепции имеют право на существование, так как истинных доказательств происхождения человека нет.

Тем не менее накоплено достаточно доказательств того, что человек есть часть природы (биосферы) и что жизнь на Земле есть системное общепланетное явление, истоки которых уходят в историю всей Вселенной.

Вершиной направленного развития жизни на планете Земля стал человек разумный, который начал творить ноосферу. Рождение разума и сознания на планете Земля есть абсолютно новый качественный этап в развитии Вселенной, предполагающий следующий этап духовного развития человека, где духовность будет не просто его качеством, характеристикой, а его определяющей антологической сущностью.

Рождение разума непосредственно связано с рождением мозга. За последние 40-50 тыс. лет мозг человека количественно не изменился. Эволюция мозга идет, по всей вероятности, лишь на качественном уровне (молекулярном, клеточном, тканевом).

Мозг таит множество загадок, одна из них заключается в поистине безграничных его возможностях, которые, как бы не парадоксально звучало, уже заложены и обусловлены функционированием миллиардами клеток. Необходимо отметить, что сегодня существуют исследования, ставящие под сомнения устоявшиеся представления о прямой связи мозга и интеллекта, в том числе сознания.

Основная причина, сдерживающая познание природы, в том числе и феномен человека, – это отсутствие интеграции в мире науки, что проявляется в несогласованности действий философов, физиков,

биологов, представителей других научных дисциплин, что в конечном итоге приводит к ущербному представлению как частных проблем, так и в целом картины мира. Можно заключить, что отсутствие интеграции – это плата за дифференциацию науки.

Насколько возможна интеграция мира науки в контексте ее восприятия человеческим сознанием и интеллектом? Способен ли человеческий мозг сразу емко, системно, холистически воспринимать огромный и разнообразный по содержанию поток информации, перерабатывать и выбирать единственно верное решение? Каким образом необходимо перестроить систему обучения и воспитания, чтобы раскрыть такие способности мозга? Настоящие вопросы являются проблемами, от решения которых зависят ближайшие и далекие перспективы развития человеческого сообщества.

Наличие у человека огромных и незадействованных потенциалов мозга (интеллекта) и целеполагающего сознания предполагает огромный функционал (способностей) на их базе. Рассматривая понятие „интеллект” как умственные способности человека, основой которого является мозг, мы тем самым объединяем две природы человека – биологическую и психическую. Предполагая, что интеллект участвует в формировании духовно-нравственной сферы человека, мы, тем самым, объединяем четыре его природы – биологическую, психологическую, социальную и духовную. Все четыре ипостаси человека: биологическая, психологическая, социальная и духовная – не просто его характеристики, а конституирующие структуры (особенности). И в своем существовании человек должен их постоянно осознавать, самовыражаться через них и при этом ни коем образом не ограничиваться какой-либо одной ипостасью. Целостность пространственного измерения человека есть необходимое условие его сущности, гармоничного существования. Лишь в этом случае мы можем говорить о гармонии как некоем созвучии и согласованности в актуализации человека. Обратимся к модели человека (см. рис. 1).

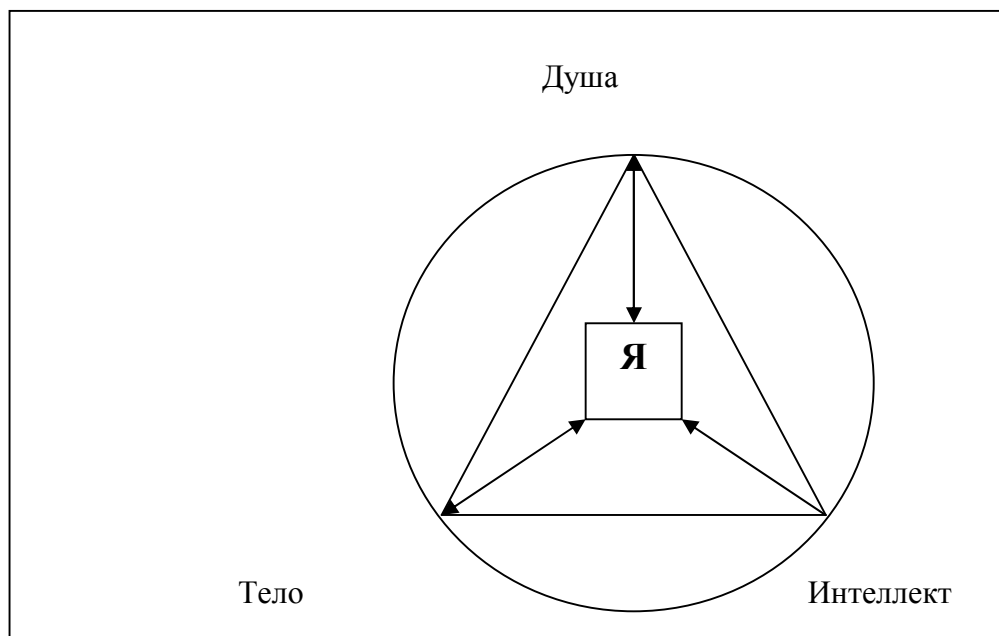


Рис. 1. Модель человека

Треугольник символизирует три основных (базисных) ипостаси человека: тело, интеллект, душу, которые находятся во взаимосвязи, т.е. в состоянии гармонии. Идеальным вариантом была бы реализация данного представления в образовательно-воспитательной системе. Отметим, что при равном соотношении базисных ипостасей человека, определяющим в его эволюции является все же духовная составляющая.

Во многие эпохи у многих народов педагогическим идеалом было воспитание гармоничного человека. У И.В. Гете (1749-1832) – „воспитание гармонически свободного человека”, т.е. развитие всех ценных человеческих способностей в прекрасное равновесие. Ж.Ж. Руссо (1712-1778) приписывал воспитанию задачу устранения всего, что тормозит естественное гармоничное развитие и создание для последнего наилучших условий. В советское время также идеалом выступала гармонично и всесторонне развитая личность. Правда, во все времена гармонию понимали по-разному.

В российском законе „Об образовании” (2006 г.) сказано, что образование есть воспитание и обучение. Три понятия – „образование”, „воспитание” и „обучение” – образуют тот логически связанный контекст, сущность которого и определяет холизм в формировании человека. В подтверждение сказанному обратимся к мнению известного ученого и просветителя И.А. Ильина: „...образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развивает и поощряет в человеке „волка”” [2,с.309].

Исторический опыт социального развития человека и общества позволяет не только на философском и теоретическом уровнях, но и на практическом (технологическом) рассматривать и реализовывать идеи и концепции, позволяющие мировому сообществу не просто сохранять социокультурный потенциал, но и активно его развивать.

Как нам представляется, в настоящее, историческое и социальное время наиболее перспективным в контексте развития ценностных приоритетов образования XXI века является **интегративный подход**, который включает:

- понимание образованности человека как основной социальной характеристики человеческого сообщества, которое собственно и определяет развитие всех его социальных институтов, человека как личности, всего общества;
- образованность как интегративная социальная характеристика человека, предполагает гармоничное сочетание и развитие всех социальных качеств и способностей человека с приоритетом духовных;
- интегративный, системный подход к пониманию социальной реальности, взаимосвязь всех ее социокультурных структур, обуславливающих устойчивое развитие мирового сообщества;
- интегративный подход в организации системы образования, его содержания и целеполагания, что предполагает философское, методологическое и методическое сближение научных дисциплин в формировании как общей картины мира, так и целостного мировоззрения будущего профессионала любого направления деятельности.

Все это в конечном итоге позволит формировать новые представления о социальном пространстве, времени, человеке как сущности не только социального, но и духовного порядка, образе жизни новых поколений, образовании и науке как форме социокультурного единения, общения и коммуникации, и тем самым создавать предпосылки перехода в новое сообщество – ноосферное по сути и содержанию.

Литература

1. Григорьев С. И. Культуроцентричность – основа образованной модели подготовки студентов по направлению „социальная работа”. – М. : РГСУ, 2009. – 130 с. **2. Ильин И. А.** Собр. соч. : В 10 т. – Т. 1. – М., 1998. – 408 с.

Єгоричев А. М. Інтеграція науки та освіти як стратегія модернізації системи освіти у XXI столітті

У статті виділено загальні підстави, які можуть бути встановлені в основу концепції ноосферної освіти XXI століття. Проаналізовано три основні концепції і теорії походження людини: антропогенетична, божественна, космічна. Авторами виділено найперспективніший в

контексті розвитку цілісних пріоритетів освіти XXI століття інтеграційний підхід.

Ключові слова: інтеграція, наука, освіта, стратегія, модернізація системи освіти, ноосферна освіта, інтеграційний підхід.

Егорычев А. М. Интеграция науки и образования как стратегия модернизации системы образования в XXI веке

В статье выделены некие общие основания, которые могут быть положены в основу концепции ноосферного образования XXI века. Проанализированы основные концепции и теории происхождения человека. Авторами выделен наиболее перспективным, в контексте развития целостных приоритетов образования XXI века интегративный подход.

Ключевые слова: интеграция, наука, образование, стратегия, модернизация системы образования, ноосферное образование, интегративный подход.

Egorychev A. M. Integration of science sciences and educations as strategy of modernization of the system of education in XXI age

The certain common grounds which can be fixed in basis of conception of noosferного education of XXI age are selected in the article. The basic conceptions and theories of origin of man are analysed. By authors selected to most perspective, in the context of development of integral priorities of formation of XXI age integrative approach.

Keywords: integration, science, education, strategy, modernization of the system of education, noosferное education, integrative approach.

УДК 378.1+159.9.01

А. С. Зеленько, О. А. Зеленько

**ПРО ІНТЕГРАЦІЮ ВИЩОЇ ШКОЛИ Й АКАДЕМІЧНИХ
УСТАНОВ АН УКРАЇНИ**

У статті обґрунтовується об'єднання академічних наукових установ з університетами. Це робиться на основі аналізу жалюгідного функціонування науково-дослідних установ та низької кваліфікації випускників вишів й виявлюваного уже зв'язку перших з другими у тіньовій економіці.

Розвідка виконується як складова частина комплексного дослідження "Реформування вищої освіти України". У ній ставиться питання про те, що зміна соціально-економічної ситуації в Україні і вимагає реформування й переструкталізацій усієї освіти, зокрема вищої. Докорінне поліпшення названої сфери у перспективі стане можливим,

думається, за умови інтеграції освіти й науки. Це ж відбудеться у процесі приєднання науково-дослідних інститутів до університетів подібно до того, як це зроблено у західноєвропейських державах.

Численні факти свідчать про неувагу держави, її офіційних органів, неувагу громадськості до функціонування науки, неврахування зміни соціально-економічної ситуації у державі. Ми вже й в інших розвідках наголошували на необхідності не на словах (утворивши міністерство освіти й науки), а на ділі об'єднати науку й освіту, зокрема науку з вищою школою. Робимо це ж і в даній розвідці, дещо деталізувавши й уточнивши свої попередні судження.

Розвідка є однією з багатьох, підготовлених молодим ученим психологом-аналітиком, який приступив до написання докторської дисертації, присвяченої питанням реформування вищої школи. Ним аналізується стан і функціонування вітчизняних вишів та стан і перспективи функціонування університетів США та Західної Європи через призму сприйняття його старшого колеги ветерана-освітянина з понадп'ятдесятирічним стажем роботи. Зважаючи на жанр публікації, аргументація поки що обмежена. Зрозуміло, соціальна ситуація й посталі проблеми, зважаючи на футуристичне прогнозування й логічне переконання державотворців, здійснюватиметься психологічно. Певен, що нині неминуча переорієнтація в Україні у виробничій сфері на сільське господарство України з її багатими чорноземами, а також з надмірно роздутої металургії та хімії на наукомістке виробництво знову таки у зв'язку з сприятливими для цього умовами, успадкованими від колишнього СРСР, бо можна опертися на все ще дещо збережену високорозвинуту науку та зв'язану з нею якісну освіту. А вони можуть стати й надалі саме такими, якщо відбудеться трансформація вищої школи та науки. Ми абсолютно переконані, що орієнтація в Україні на європейський стандарт співвідношення мільйона населення з одним університетом у світлі розпочатого скорочення держбюджету на освіту про це вже сигналізує. Наша позиція базується на необхідності трансформації вищої освіти через її диференціацію. Робитиметься це, зрозуміло, на основі утвердження динамічного узгодження принципів якості навчання і її доступності. Одним з ймовірних шляхів розв'язання такої опозиції нами бачиться, найперше, у процесі інтеграції названих сфер. Не починати реорганізацію – значить задовольнитися одним відсотком розумової праці в українському продукті та п'ятьма відсотками ціни валового продукту у заробітній платі бюджетника, а в кінцевому наслідку це означає жити й надалі українцям у борг.

Отже, піднесення ефективності науки на тлі соціально-економічних змін у державі, актуалізоване кризою, буде співзвучним з диференційованою інтеграцією університетів з науково-дослідними академічними установами, зокрема з виділенням невеликої кількості науково-дослідницьких університетів. Ця теза обґрунтовується, зважаючи не на суспільні потреби та зарубіжний досвід й на незначну

ефективність науки в Україні, як і невисоку кваліфікацію випускників вишів, а опосередковано, зважаючи ще й на недостатній загальнотеоретичний і галузевий рівень еліти у державі. Не ставиться за мету обтяжувати розвідку великою кількістю наукових джерел. І це тим більше, що лише останнім часом в АПН України створено відділ педагогіки й психології вищої освіти, а при МОН – Інститут вищої освіти. Знаємо, що дещо раніше почала формуватися в Росії педагогічна психологія, у якій, на жаль, питанням про реформування освіти у цілому, а особливо вищої поки що належної уваги не приділяється. До речі, спробу поєднати педагогіку і психологію зроблено у підготовленій до друку розвідці "Про педагогічну психологію". Назвемо кілька книг та розвідок, у яких йдеться про проблеми педагогічної психології. Найперше, йдеться про книгу [3] та розвідку [6].

Почнемо з констатацій того, що лише в умовах тоталітарної соціально-економічної формації могла сформуватись і тривалий час функціонувати така неефективна науково-освітня бюрократична піраміда. Її успадкування нібито демократичною Україною з утвердженням ринком небезпечне тим, що робить неконкурентоздатними освіту й науку, остання ж нині забезпечує акумулювання у національному продукті лише одного відсотка розумової праці при п'ятдесяти у європейському. А це ставить під сумнів майбутнє держави. Абсурдність функціонування й атестації бюрократичної системи захисту й затвердження дисертацій під кутом зору констатації наявності одного відсотка розумової праці в українському продукті при п'ятдесятипроцентному у європейському стає абсолютно очевидною на тлі таких фактів. Як все це узгоджується з вимогою ВАК про те, що у докторській дисертації розв'язується важлива загальнотеоретична проблема, а в кандидатській – якась її частина. Науковцю ж доктору, при спробі одержати оплачуване звання професора, щоб зайнятися справжньою наукою, ставляться штучні перешкоди у вигляді потреби підготувати трьох – п'ятьох кандидатів наук і видати підручник чи посібник з грифом МОН України. Про перше мова піде далі. А стосовно грифа МОН, здається, дається взнаки стара хвороба. А почнемо з того, що відзначимо непрофесіоналізм працівників відповідного відділу. Скажімо, постає питання, як могло статися, що, хай і цікаві книги Ф.С. Бацевича [1], О.О. Селіванової [5] при всій їх високій якості безпідставно кваліфікуються як підручники незрозуміло з яких дисциплін.

Та продовжимо з приводу аргументованості положення про необхідність підготовки доктором наук трьох – п'ятьох кандидатів. Наш приклад засвідчує, що з легкістю, маніпулюючи ерзац-науковою діяльністю студентів та аспірантів, можна одержувати звання професора за псевдонауку, дослідницьку творчість. Адже десятки некваліфікованих студентських робіт на різних містечкових неконтрольованих ні МОН, ні науково-дослідними інститутами конкурсах, десятки захищених

псевдодисертацій у системі наукових цехів за участю приручених науковців академічних установ і скоординованих та затверджених у напівприватизованих експертних радах справді нівелюють наукову діяльність. Справжня ж наука не визначається розміром і кількістю публікацій, оптимально обмежуючись двома-трьома публікаціями. В умовах штучно створеного кількісного паперового ажіотажу науковець нівелюється, бо його мимоволі втягують у псевдонауку системою псевдорейтингів. Невпевненість монополізуючих колег з академічних установ стає очевидною, коли чути від членів координаційної ради одного науково-дослідного інституту застереження, ніби вивчення лексики й фразеології за концептами, ставши модою, втратило актуальність, а в другому спостерігається, як координуються теми й захищаються неспіввідносні з відповідними вимогами докторські дисертації, присвячені аналізу концептів "Бог", "Душа". Про яке опанування й науковий диспут може йтися й у випадку, коли монополюю зосереджено в одному науковому (хай і академічному) центрі відбувається не лише визначення теми (а треба б й проблеми), але й затвердження наслідків її розв'язку.

Усе вищесказане налаштовує автора на серйозні розмисли. Можливо, у нинішніх скрутних економічних умовах така невизначеність, спотворювана посиленням комерціалізації, яка має тенденцію трансформуватися у корпоративну корупцію, має бути подолана. Уникнути цього явища треба, за нашими переконаннями, демократизуючи бюрократичний характер організації й контролю та атестації процесу захисту дисертацій, зокрема зліквідувавши монополізацію координування тем дисертацій й хибну бюрократичну практику повторного захисту в експертній раді при фактично академічних установах. У перспективі у зв'язку з цим актуалізується питання про інтегрування науково-дослідних інститутів АН у відповідні структури університетів, замінивши тіньові зв'язки перших і других на відкриті реальні й посиливши науковий потенціал вишів, давши можливість їм поборотись за місце у рейтингу університетів світу. Можливо, радикальним заходам мають передувати попередні організаційні заходи реорганізації функціонування роботи спеціалізованих рад й упорядкування присвоєння наукових ступенів за європейським зразком з розрізненням магістранта та доктора філософії й уточненням вимог до реферата магістра (якими фактично є більшість сучасних кандидатських дисертацій), захищувального у виші за місцем роботи, й дослідної роботи доктора філософії, захищеної у спеціалізованих радах при організовуваних науково-дослідницьких університетах. Такі заходи знімуть ажіотаж навколо штучно створеної нині комерціалізованої моди на здобуття учених ступенів. Про доцільність ліквідації нині не актуальних і вже не потрібних колись монополюю пропагуючих марксистсько-ленінську філософію ідеологічних гуманітарних науково-дослідних, як також непотрібних

мілітаризованих природничих та технічно-дослідних установ. До речі, російські науковці-колеги припускають, що місце МДУ у світовому рейтингу університетів світу підвищилося б і перемістилося б якщо не в першу, то в другу десятку при переведенні науково-дослідних установ АН Російської Федерації до структури університетів. До того ж, якщо у Росії відповідно гуманітарні установи АН продовжують утверджувати державну ідеологію, а природничі й технічні й надалі обслуговують мілітаризовану промисловість, то в демократичній Україні ці чинники втратили свою значимість і потреба утримувати усіма фібрами всотувану освітньою системою АН роль відпала. Необхідність переведення науково-дослідних установ до структури університетів уже відчувалася тодішніми радянськими академіками, які відзначали неефективність вузівської науки в СРСР через те, що формування викладацьких колективів вузів держави відбулося в умовах незабезпеченості їх достатньою кількістю науковців. Причини названого явища зрозумілі сучаснику, обізаному з історією СРСР.

Так, згадаймо, що академік АН СРСР А. Шейдлін, колишній директор науково-дослідного інституту високих температур, напередодні розпаду СРСР констатував кризовий стан розвитку науки у державі, супроводжуваний старінням науковців та посиленою домінантністю нездар в АН Радянського Союзу, як і волюнтаристським втручанням партійних органів у наукову роботу академічних установ; він неспіввідносність великої кількості учених і низького рівня фундаментальної науки пояснював недостатністю потрібних науковців на етапі формування вузівських колективів [7, с. 3-4].

Вищевідзначене – то одна з причин, що підштовхує органічно поєднати наукові установи й університети у науково-дослідні центри. Адже сподіване природне еволюційне визрівання науково-дослідницьких університетів України може затягнутися на десятки років, а цього може не діждатися українська держава. Зрозуміло, знову ж таки на швидке успішне тоталітарне розв'язання проблеми марно сподіватися, бо в колишньому СРСР те вже робилося. Нинішня меркантилізуюча ситуація в Україні ще небезпечніша для формування науки й освіти в Україні своїми корпоративно-корумпованими негативами. Про інтеграцію науки з освітою у процесі створення на основі академічної та вузівської науки навчально-наукових центрів на базі провідних навчальних закладів країни [2, с. 31] вів мову на звітних зборі АН ВО України її президент М.І. Дубина. Цілком обґрунтовано він наголошував на ефективності такого об'єднання, зокрема тому, що наука у вищих навчальних закладах виконується за участю молоді, там вона має кадрове забезпечення і легко впроваджується у практику [2, с. 31].

Учорашнє радянське, на жаль, утверджується нинішніми радикалами. Так, утверджуючи вимогу підготувати трьох чи п'ятьох кандидатів наук як умову одержання звання оплаченого професора, МОН України ще більше сприяє утвердженню корупції у системі підготовки

викладачів зі ступенями, бо з одного боку, низька заробітна плата навіть викладача-доцента, а з другого – відносно невідповідна щодо оплати офіційна компенсація роботи наукового керівника штовхають у багатьох випадках останнього на стосунки із здобувачем у системі тіньової економіки. У багатьох випадках вони набувають меркантильного характеру, бо не для всіх набраних і керованих доктором аспірантів чи здобувачів можна визначити наукову проблемну тему. Вимога мати до п'яти здобувачів нехтується, бо у багатьох столичних керівників їх у регіонах багато; для них фактично створені цехи по виробництву дисертацій.

Автори щойно названого законодавчого акту мали б пам'ятати про успадкований від СРСР принцип подвійних стандартів, який виявляв себе неспіввідно великою кількістю ступеньованих викладачів-науковців й фактично відсутньою фундаментальною наукою. Фундаментальна ж наука не завжди робиться бюрократично організованими колективами. Згадаймо, основоположників теоретичної космонавтики, зокрема учителя жіночої гімназії К. Цюлковського чи Ю.Кондратюка. Останній не мав ні вищої освіти, ні постійного місця проживання й роботи. Згадана вимога, з одного боку, творчу діяльність формалізує, перетворюючи науковий пошук у написання рефератів-описів, рефератів-звітів, спланованих у часі, а з другого, потворно комерціалізує науковий пошук. Якщо раніше науковець роки чи десятки років витрачав час, пишучи відповідно до бюрократичних вимог ВАК дисертацію на сотні сторінок, то нині заради підвищення оплати він готуватиме ще й не завжди кваліфікованих і схильних до науки здобувачів. Можливо, пам'ятаючи про невисоку офіційну плату науковця, урядовці-освітяни підказують йому взятися за репетиторську роботу по підготовці кандидатів та докторів наук. Корпоративно корумповане поглинання центральних державних й приватних установ та організацій пояснюється закономірностями функціонування успадкованого від колишнього СРСР тоталітарно-імперського підпорядкування і визискування метрополією регіонів. Централізованого офіційного асигнування на науку у необхідному обсязі в умовах необмеженої корупції не вдається домогтися, через те створюються умови для забезпечення функціонування сфери науки через тіньову економіку. Освітяни на місцях часом відкрито офіційно через позабюджетну форму освіти й у тіні акумулюють значні ресурси, утримуючи надміру розпухлу некваліфіковану освітню систему й одночасно на плаву неефективну науку. Як правило, із заможних прошарків у гуманітарні галузі науки й на викладацьку роботу молоді люди не йдуть. Зважаючи на слабку оплату науковців-керівників й слабке фінансування наукових установ та вишів, єдиним засобом зарадити справі стало асигнування претендентами на наукові ступені цієї сфери за рахунок тіньових поборів з батьків та студентів. Отже, слабка соціально-економічна ситуація держави й нерозуміння ролі науки й з нею органічно зв'язаної освіти українським бізнесом формують тіньове

функціонування усієї освіти поза наукою, створюючи фундамент усього функціонування держави у тіні.

Отже, дається взнаки успадкована від тоталітарного минулого практика окомиллювання у сфері науки, яка виявляє себе прямо надмірною кількістю науковців (кандидатів та докторів) безпосередньо у вишах і опосередковано – в академічних наукових установах. У перших автори рефератів-оглядів під керівництвом старших колег чи науковців академічних установ прямо готуються до оволодіння науковою галузевою літературою з метою передачі наукових здобутків студентам, у других через незайнятість, незабезпеченість засобами для наукової роботи та недостатнє чи відсутнє фінансування примушує робити це заради самозбереження на робочому місці. А в підсумку у кращому разі аспіранти й здобувачі виконують якусь комплексну аматорську роботу, наприклад, готують матеріали для енциклопедичного чи лінгвістичного словника, збирають і систематизують матеріал для діалектологічного атласу тощо у лінгвістиці, збирають і упорядковують мемуари чи листування письменників – у літературознавстві, збирають і упорядковують матеріал про історію міст та сіл чи голодомор – в історії, розроблюють приклади методики використання комп'ютера і т.п. чи відтворюють історію формування освітніх закладів у регіоні – у педагогіці тощо. На жаль, самі науковці не хочуть бачити, а освітні й наукові контролюючі установи не здатні констатувати, що уся ця наукова робота навіть у дожовтневий період виконувалася за суміжністю аматорами. На жаль, в Україні у минулому академіками національної академії й галузевих та громадських організацій, були чиновники різних рангів – від найвищого до нижчого. Плагіат і під егідою вельмож реалізована псевдонаука стали нині мало не загальним явищем у практиці освіти й науки України. Якщо в СРСР академіки різних рівнів, зокрема Всесоюзної академії у Москві й республіканських у республіканських центрах, а в регіонах – професори й доценти готували за привілеї догідливі доповіді й звіти, то нині останні в додачу ще й присвоюють шефам наукові ступені й звання.

Певні, що колишній державний комітет по науці й техніці разом з ВАК та МОН мав би нині диференціювати науку й аматорство у науці, фундаментальну науку й прикладну. Не лише у техніці, природничих науках, але й гуманітарних галузях це можна зробити. Але все ще ні ВАК, ні МОН ніяк не можуть чи не хочуть до цього часу це зробити, хоч, повторимось, навіть у сфері гуманітарних наук це можливе. У питанні розрізнення науки й аматорства у науці, у кожному конкретному випадку можна й треба розрізнити предмет науки як наслідок творчого наукового осмислення у дисертації і предмет аналізу здобутків проблем певної науки у монографії: у першому випадку – пошук закономірностей будови й функціонування визначеного об'єкта для дослідження й упорядкування проблеми та тем з певної галузі чи сформування методики роботи з уже визначеним об'єктом. Скажімо, химерність

обіцяного розв'язку проблеми автоматичного перекладу в СРСР у шістдесяті роки групою Ю.О. Мельчука, як уже у вісімдесяті – обіцянка укласти автоматизований тематичний тезаурус групою російських мовознавців під керівництвом Ю.М. Караулова – не позначилася б на обмеженні фінансування дослідників інших проблем. Не робити цього – значить марно витратити значні державні кошти й нівелювати призначення науки у прямому її призначенні. У даному випадку автор розвідки згадує про кількаразове попередження мовознавців-прикладників його старшого колеги про неможливість передчасно розв'язати проблему автоматичного перекладу чи укласти автоматизований тезаурус національної мови. Небажання вслухатись в попередження обійшлося значними витратами у галузі мовознавства в СРСР та Росії. До речі, деякі впливові чиновники й політики (за сумісністю зрозуміло, науковці) уже зробили гібрид студента-аспіранта у вигляді магістранта. Адже якщо за першим варіантом до магістратури зараховувались кілька здібних випускників, що готувались до роботи викладачем відповідної кафедри, чи особливо талановиті у галузі науки, то нині десятками й сотнями фактично за плату набираються ті, хто працюватиме на якому робочому місці чи перебуватимуть у декреті. Сліпо копіюючи практику зарубіжних європейських університетів, дехто з регіональних ректорів з дозволу МОН уже визначають певний відсоток магістрантів, аспірантів і докторантів. Подібне бачимо й у випадку визначення додаткових бюджетних місць для абітурієнтів з високими балами за тестами. Повторимось вкотре, що згубні наслідки втрати науки у державі підтверджуються тим фактом, що, виявляється, у сучасному українському продукті реалізується лише один відсоток розумової праці при п'ятдесяти відсотках у європейському.

Урешті-решт, пропонуємо деякі конкретні заходи по вирішенню проблеми. Та зробимо екскурс у минуле. Від СРСР дісталась у спадок України бюрократична ієрархічна наукова піраміда, у якій на вершині функціонує національна академія, кілька державних (педагогічних, юридичних, аграрних, медичних тощо наук) та все зростаюча кількість громадських асоціацій-академій. Вони ієрархічно підпорядковані по вертикалі й горизонталі. Ця бюрократична тоталітарна піраміда органічно переплітається з державною бюрократичною наскрізь корумпованою чиновницькою пірамідою. Нами констатується, що державні академії, як правило, певним чином співвідносяться з відповідними міністерствами чи відомствами: з МОН співвідноситься АПН, з міністерством охорони здоров'я – академія медичних наук, з міністерством сільського господарства – аграрна академія, з міністерством юстиції і суміжними відомствами – юридична академія і т.д. Таке переплітання не просто бюрократизує науку, роблячи її зовнішнім прикрашальним атрибутом, але й губить науку, орієнтовану на пошук істини, виявлення внутрішніх закономірностей, визначення об'єктивного стану речей у природі, суспільстві, підготовки

рекомендацій владі в особі законодавчої Верховної Ради й виконавчої в особі Ради Міністерств. Отже, у тісній єдності з управлінською тісно формується наукова бюрократія, бо значною мірою, скажімо, членами АПН стають колишні міністри та їх заступники, ректори не лише педагогічних університетів, членами й кореспондентами правничої академії – працівники державних юридичних установ та силових відомств, знову ж таки ректори вишів міністерства юстиції, академію аграрних наук формують працівники міністерства сільського господарства та ректори сільськогосподарських вишів. Констатуються випадки одночасного сумісного перебування у складі національної й державної академії, державної й громадської академії. Мабуть усякому із здоровим глуздом зрозуміле, що, будучи державним службовцем високого рангу, фактично не під силу систематично вести повноцінну наукову роботу. Отже, наукова бюрократична піраміда, переплітаючись з державною управлінською, нівелює усю наукову діяльність. Створюється лише видимість функціонуючої наукової піраміди, у якій підвищення у рангах від члена-кореспондента, академіка громадської чи державної до національної академії здійснюється здебільшого не за рахунок внеску конкретного претендента, його наукових здобутків, а як винагорода й відзнака чиновнику високого рангу за спонсорування установи чи керівника. У багатьох випадках обрані членами-кореспондентами та дійсними членами державних галузевих, а часом і національної академії науковці-чиновники згадують про це лише на святах та ювілеях. Саме тому, зважаючи, що хай і в тіньових зв'язках уже відбулося поєднання науково-дослідних установ АН з університетськими кафедрами, логічним було б їх офіційне об'єднання, щоб академіки і члени кореспонденти не були сторонніми спостерігачами негативів інтеграції, бо у нинішній ситуації вони, не відповідаючи за справу в умовах гіпертрофованої меркантилізації, керуючись лише своєю тимчасовою вигодою, мимоволі роблять кандидатами й докторами не завжди тих, хто мав би стати кваліфікованими викладачами, понижуючи і без того невисокий науковий рівень вузівських працівників. Так, нині лише некваліфікована поверхова атестація МОН вишів суміщається з функціонуванням багатьох комплексних строкатих щодо спеціальностей кафедр і всезростаючої кількості інститутів (і навіть науково-дослідних), які виявляють себе не фундаментальними чи навіть прикладними дослідженнями, а маніпулюванням великої кількості компілятивних розвідок та науково подібних не завжди чітко визначених за жанром регіонального рівня монографій, які стали об'єктом примітивно організованих рейтингів. Науково-дослідні установи в умовах АН в умовах недофінансування і через цілий ряд інших причин, здаючи в аренду комерційним організаціям свої приміщення, відрядивши у зарубіжні відрядження активніших своїх співробітників, фактично уже стали на шлях поступової самоліквідації. Розкладаючись самі по собі, вони остаточно розвалюють тліючу вузівську науку й навчальний процес

у вишах. Досить було почути, що у солідному у минулому науково-дослідному інституті ще недавно науковці установи збиралися на свої щорічні збори якщо не Європі, то у США й побачити таблички з назвами комерційних установ на кабінетах й лабораторіях інституту, щоб з усім щойно висловленим погодитись.

Отже, неминуче упорядкування й відповідно скорочення асигнувань на науку й освіту у державному бюджеті, з одного боку, й уже виявлені тенденції до інтеграції науково-дослідних установ та університетів у сфері тіньової економіки, по-друге, будучи актуалізовані кризою у державі, ставлять на порядок денний потребу реформувати обидві сфери, об'єднавши їх. До того ж, не секрет, що чимало науковців академічних установ працюють викладачами. Якщо нині вони це роблять поханцем, бігаючи по різних місцях, то по об'єднанні робитимуть це покійно. Хай нікого не дивує, але ніяк незрозуміло, чому до цього часу Київському педагогічному університету не підпорядковано науково-дослідні інститути і вся АПН України. До речі, в університетах уже не факультети, а інститути і навіть науково-дослідні. Тим більше, якщо знати, що нинішній його ректор і колишній заступник міністра освіти обійняв посаду ректора, звільнившись від обов'язків директора науково-дослідного інституту вищої освіти. Саме у процесі об'єднання вишів з національною й галузевими академіями визначиться статус університетів, відбудеться їх диференціація, а разом з ними структуралізація й кількісне упорядкування; ні в кого не викличе сумніву передача технічних і природничих науково-дослідних інститутів у Києві Київському політехнічному інституту-університету, в інших містах – іншим вишам, гуманітарних – Київському національному і т.д. Зрозуміло, інтеграція має відбуватися осмислено й диференційовано. Скажімо, Київська академія чи, можливо, Уманський аграрний університет можуть прийняти до свого складу аграрну академію. А ось найбільший у колишньому СРСР Транспортний університет у Дніпропетровську мав би інтегрувати в себе державну чи громадську транспортну академію. Отже, інтегрування науки й вищої школи ніколи має відбутися, будучи підказане усією логікою розвитку економіки держави, логікою реформування науки у державі та вищої освіти. Бюрократична система формування й функціонування наукових колективів стала умовою формування корпоративного ненаукового середовища, яке в атмосфері загальної гіпертрофованої комерціалізації вироджується в корпоративно корумповане. Якщо у тоталітарних умовах воно якимось чином стримувалось і корегувалось, то в умовах безконтрольності й нерегульованості на етапі початкового процесу демократизації втратило їх і за законами збереження системи безпошадно бореться за своє самозбереження, ставлячи понад усе корпоративні інтереси, вироджуючись у колектив інтелектуальних циніків. Успадкована ж від тоталітарного СРСР бюрократична система наукової системи у демократичній ринковій державі не просто

неефективна, але й шкідлива. Побіжні поки що зауваження з приводу нинішнього стану розвитку науки в Україні, зокрема невизначеного статусу Академії наук, її коригуючої ролі на тлі недостатнього державного асигнування при нерозумінні ролі науки й небажанні її субсидувати приватним капіталом остаточно переконують у необхідності пропагування у змінених соціально-економічних умовах у державі інтеграції академічних установ з університетами. І це тим більш, що гіпертрофовано, у сфері тіньової економіки вона уже фактично реалізується більшою мірою освіти, а наука через її опосередкування функціонувала завдяки тіньовій економіці. Маємо визнати, що навіть усунення прямої взятки на вступних екзаменах чи фіктивних захистів за відповідну оплату не зумовить детінізації в обох сферах, бо ні тести, ні посилення вимог до захисту дисертацій не посилюють мотивації студентів до навчання, а дисертантів – до розвитку науки. Як крига скресає поволі, щоб з часом відбувся льодохід, так нині започатковані заходи лише оголюють актуальні проблеми освіти й науки, актуалізуючи їх трансформування. Це не під силу ні ВАК, ні МОН, бо потребує загальнодержавного підходу з попереднім обговоренням ученим та освітянським загалом і законодавчим підведенням підсумків.

Література

- 1. Бацевич Ф.С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник.** – К.: ВЦ "Академія", 2008.– 240 с.
- 2. Дубина М.І. Звітна доповідь президента // Інформаційний вісник АН ВО України.** – № (62). – Січень – лютий Гол. ред. Зозуля І.С. – К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2009.– 155с.
- 3. Зинченко В.П. Живое знание: Психологическая педагогика.** 4.1. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Самарский Дом печати, 1998
- 4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений.** – Ростов-на-Дону: изд.-во "Феникс".– 1998.– 544с.
- 5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Підручник.**– Полтава: Довкілля, 2008.– 712 с.
- 6. Степанова М.А. Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопросы психологии.**– 2008.– №1.– с.111-112
- 7. Шейндлин А.Е. Реальности нашей науки // Наука и жизнь,** 1998.– № 6.– с. 2 -9

Зеленько А. С., Зеленько О. А. Про інтеграцію вищої школи й академічних установ АН України

У розвідці аналізуються умови і причини необхідності інтеграції науки і освіти у процесі приєднання науково-дослідних установ АН України до університетів.

Ключові слова: наука, освіта, інтеграція, виш, науково-дослідний інститут.

Зеленько А. С., Зеленько А. А. Об интеграции высшей школы и академических учреждений АН Украины

В статье анализируются условия и причины необходимости интеграции науки и образования в процессе присоединения научно-исследовательских учреждений АН Украины к университетам.

Ключевые слова: наука, образование, интеграция ВУЗ, научно-исследовательский институт.

Zelenko A. S., Zelenko O. A. About integration of higher school and academic establishments of the Ukrainian national Academy of Sciences

In the article the necessity conditions and reasons for integration of science and education in the process of joining of research institutes to the universities are analysed.

Keywords: science, education, integration, institute of higher education, research institute.

УДК 378.001

В. О. Зінченко

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО
ФАХІВЦЯ**

Сучасний науково-технічний прогрес, загострення демографічної ситуації, необхідність подолання світової кризи висуває перед системою вищої освіти питання необхідності формування ринку освітніх послуг, спираючись на визначені якості особистості випускника ВНЗ. У новій концепції освіти, зазначають В.Бабак та Е.Лузік [6], знання, уміння та навички розглядаються не як мета освіти, а як засіб розвитку та формування особистості студента. Саме тому викладачі ВНЗ та сучасні педагоги відчують нагальну потребу у відновленні фундаментальних основ процесу різнобічного розвитку особистості сучасного студента.

Метою цієї статті є викладення підходів щодо побудови моделі сучасного випускника ВНЗ.

Проблематика побудови моделі сучасного фахівця активно розробляється ще з другої половини ХХ століття і знайшла своє відображення у фундаментальних розробках Р.Бібріха, І.Васильєва, І.Володарської, А.Маркової, А.Мітіної, Н.Тализіної, Д.Толлінгерої та ін. Теоретичною основою цих моделей є психологічна теорія діяльності та метод планомірного формування розумових дій і понять.

На сучасному етапі в педагогічних колах триває широка дискусія щодо змісту та методів професійного навчання, побудови моделі спеціаліста й основних вимог щодо нього (В.Бабак, О.Бабаян,

В.Свтушевський, Б.Ількевич, Е.Лузік, О.Матвієнко, О.Мельничук, В.Петрук, О.Романовський, Л.Сьомушина, Н.Трофімова, В.Шадриков та ін.). Модель фахівця визначається деякими вченими як сукупність вимог, що відображають потреби суспільства й мають бути реалізовані у процесі навчання у ВНЗ. Інші вважають, що це сукупність знань, умінь, якостей, якими має володіти спеціаліст вищої кваліфікації, щоб відповідати вимогам, які ставить до нього суспільство в цілому й забезпечує йому задоволення особистих потреб. Саме тому багато науковців продовжують напрямок розробки моделей підготовки фахівців на основі типових завдань або ключових компетенцій, відносячи їх до двох головних напрямків – професійних знань та особистісних якостей.

Так Л.Сьомушина вказує, що „матеріальним виразом моделі професійної діяльності є склад, зміст та послідовність пред'явлення студентам навчально-виробничих завдань, які в комплексі охоплюють усі основні дії, що входять у професійну діяльність спеціаліста (типові професійні завдання)” [1, с. 25]. Застосування такого підходу, коли використовуються й типові завдання, і навчально-професійні, дозволяє студентам оволодіти способом досягнення професійної, виробничої мети. Зазначене конкретизує зміст професійного навчання й дає можливість сформулювати професійну складову моделі випускника та його спеціальні, загальні, інтелектуальні та інші компетентності.

Однак, модель сучасного фахівця має відбивати вплив різноманітних чинників впливу суспільства та його окремих економічних, демографічних, соціальних, культурних та інших проблем. Саме тому сьогодні мова йде про підготовку широко освічених, творчих і критично мислячих фахівців, що здатні до різнобічного, цілісного бачення й аналізу складних проблем життя та пошуку нових рішень нагальних проблем. Згідно з цим, О.Матвієнко пропонує розробляти моделі спеціаліста, використовуючи теорію освітньої інноватики, що допоможе визначити по-новому мету, завдання, зміст, форми та технології навчально-виховного процесу [2]. Зазначене, уважає науковець, може бути реалізоване, якщо провести конкретизацію, доповнення, виділення або змінення особливості наявних моделей підготовки фахівців відповідно до нових вимог часу.

Розробляючи узагальнену модель спеціаліста, В.Шадриков ставить у центр своїх досліджень той факт, що нове суспільство та його економіка будуть основані на знаннях як головному двигуні економічного зростання. Він вважає, що принципові зміни в економіці диктують такі нові вимоги до фахівців, як уміння трансформувати свої знання відповідно до сучасних інноваційних технологій; поповнення знань за допомогою сучасних інформаційних технологій; використання методів наукових досліджень; володіння комунікативними здібностями, цінностями демократичного суспільства, громадськими та соціальними компетенціями; отримання гнучких професійних знань, що відповідають змінам потреб ринку праці [3, с. 28].

Викладене дає змогу визначити модель фахівця як опис того, до чого повинен бути придатний спеціаліст, до виконання яких функцій він підготовлений та якими якостями володіє. Така модель повинна включати уяву про цілі, зміст та функції майбутньої професійної діяльності; результати підготовки та індивідуальні якості, що потрібні в роботі; нормативні вимоги професійної діяльності; навички прийняття рішень та роботи з інформацією. Завдяки цим компонентам модель сучасного фахівця за визначеною спеціальністю буде відрізнятися цілями, функціями, компетенціями, якостями, знаннями, інформаційним забезпеченням, що виходить за межі кваліфікаційної моделі спеціаліста, затвердженої державним стандартом. Тому такі науковці, як Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Серіков, І.Чемерис, В.Шадриков та інші вважають, що замість поняття „кваліфікація” необхідно остаточно перейти до поняття „компетентність”(синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, володіння спеціалістом необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість його професійної діяльності, спілкування та особистості фахівця, як носія визначених цінностей, ідеалів та професійної свідомості), або до поняття „компетенція” (коло питань, у яких будь-хто добре поінформований). Зазначене окреслює інтегровані характеристики якості підготовки спеціаліста, пов’язує цілі професійної освіти з виконанням конкретних завдань, можливістю вирішувати різні ділові та життєві ситуації, працювати у колективі.

І.Чемерис указує на необхідність наявності у фахівця:

– професійної компетентності, що має певну нормовану основу застосування з указаними критеріями якості діяльності та продуктів цієї діяльності;

– загальнокультурної компетентності, що визначає рівень освіченості, достатній для самоосвіти й самостійного розв’язання поставлених при цьому пізнавальних проблем і визначення своє позиції;

– соціально-педагогічної компетентності, що означає поінформованість й уміння реалізувати свої соціально-педагогічні можливості у взаємодії з іншими людьми; у зміцненні сім’ї, внутрішніх сімейних відносин і вихованні своїх дітей; у професійній діяльності при роботі з іншими людьми;

– соціально-психологічної компетентності, що розуміється, як поінформованість і вміння індивіда ефективно взаємодіяти з людським оточенням у системі міжособистісних відносин [4, с. 86].

О.Мухачьова та О.Аренд зазначають, що завдяки застосуванню „компетенцій” процес формування особистості фахівця можливо переорієнтувати від звичної трансляції знань та формування вмінь з обраної професії на створення умов щодо оволодіння комплексом компетенцій, які визначають потенціал, здатність до активного професійного життя [5, с. 33].

Сучасному суспільству потрібні ініціативні спеціалісти, здатні

постійно вдосконалювати свою особистість та діяльність: мати високий ступінь соціально-професійної мобільності, готовності швидко оновлювати знання, розширювати арсенал навичок і вмінь, оволодівати новими сферами діяльності. Педагогіка відводить особистісній компетенції важливе місце в процесі формування спеціаліста, відносячи до її характеристик уміння особистості спілкуватися з іншими людьми, навчатися, визначати себе як індивідуум та суб'єкт діяльності, що формує в студента професійно-значимі принципи, погляди, ідеали, мотиви та бажання; впливає на навчально-пізнавальну, комунікативну, цільову, стимулюючу діяльність майбутнього фахівця. Зазначене покладено Е.Лузік у модель творчої особистості професіонала (поєднання головних рис її характеру) та такі її властивості:

- щодо професійної діяльності – ініціативність, здатність до ризику, підприємливість, самостійність, організованість, діловитість, працездатність;

- щодо інших людей – гуманність, товариськість, чуйність, доброта, уважність, тактовність;

- щодо самого себе – самовладання, почуття власної гідності, скромність, самокритичність, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

- щодо продуктів діяльності – акуратність, сумлінність, щедрість, дбайливість [6, с. 80].

В.Виноградов і О.Сінюк взагалі розглядають майбутнього спеціаліста як людину професійної культури, що є інтегральним виразом культури розумової діяльності (логічний, інформаційний, мовний та інші компоненти), а також фізичної та духовної культури (досвід ціннісно-нормативної діяльності в їх соціально-професійному відношенні) [7, с. 40]. Отже, формування особистості сучасного студента – це створення в нього необхідних якостей за допомогою певних педагогічних умов, що сприяють засвоєнню елементів культури обраної професійної діяльності та відповідають індивідуальним особливостям студента.

О.Мельничук та А.Яковлева вважають за необхідне перейти в процесі професійного навчання від вузькопрофесійного підходу до формування спеціаліста як суб'єкта культури, реалізуючи багатобічну підготовку інтелектуально-розвинутої особистості студента відповідно до високої ролі фахівця в сучасному суспільстві [8]. Тому, уважають науковці, крім кваліфікаційних вимог, детально розроблених у державних стандартах, модель спеціаліста має включати такі його особливості, як інтелектуальну компетентність та ініціативу, самоорганізацію й саморегуляцію. Визначене забезпечить формування в майбутнього фахівця якостей самостійності, ініціативності, творчості, здатності до самоосвіти. О.Новиков виділяє такі якості сучасного фахівця „як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити її до кінця, уміння постійно навчатися. Це – гнучкість, наявність абстрактного, системного та

експериментального мислення; уміння вести діалог і комунікабельність, здатність до співпраці тощо. Над власно професійною – технологічною – підготовкою виростає велика позапрофесійна надбудова вимог до спеціаліста” [9, с. 27]. Без даних аспектів (з цим згодні всі педагоги вищої школи) неможливо молодій людині реалізувати власні здібності та використати отримані професійні знання. Сама специфіка завдань, що має вирішувати сучасний спеціаліст, носить більш творчий характер. Усвідомлення останнього студентами зробить процес професійного розвитку більш ефективним.

Зазначена палітра поглядів науковців щодо сутності підготовки сучасного фахівця призводить до необхідності розробки узагальненої моделі, що відображає групи основних компетенцій, а саме:

1. Особистісної:

- взаємодія з іншими людьми, комунікативність, робота в колективі, планування та організація спільної роботи, з урахуванням „людського фактору”, національних та релігійних особливостей;
- самоорганізація та самоконтроль власних дій, оцінка їх ефективності;
- організація безперервної освіти, інтелектуальний розвиток;
- розуміння цінностей демократичного суспільства, володіння громадськими та соціальними компетенціями;
- володіння національно орієнтованими цінностями.

2. Професійної:

- пошук, систематизація, аналіз та використання інформації;
- використання технологічних знань для рішення загальних та спеціалізованих питань професійної діяльності;
- здійснення пошуково-дослідницької діяльності з досягненням результату у вигляді наукових досліджень, прикладних розробок, створення дослідних зразків, упровадження новинок у виробництво та ін.;
- застосування нормативно-правового забезпечення відповідно професійній діяльності, вимогам, інтересам держави й суспільства.

Таким чином, модель сучасного фахівця повинна служити основою для організації професійної підготовки молоді у ВНЗ поряд з урахуванням вимог державних стандартів та можливостей системи вищої освіти. Потрібно розробити конкретний перелік загальнопрофесійних та спеціальних компетенцій для певних професій, що дасть змогу студентам зрозуміти зміст обраної професійної діяльності та визначити основні цілі навчання, а викладачам краще організувати процес навчально-пізнавальної діяльності з вибором конкретних форм, методів та засобів.

Література

1. Семушина Л.Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе // Л.Г.Семушина // Специалист. – 2004. – № 6. – С. 23 – 28. 2. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на

засадах теорії освітньої інноватики / О.В.Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 44 – 52. **3. Шадриков В.Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31. **4. Чемерис І.** Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І.Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84 – 87. **5. Мухачева Е.В., Аренд О.Ю.** Об организации профессионально-образовательного процесса с заданными параметрами / Е.В.Мухачева, О.Ю.Аренд // Специалист. – 2005. – № 6. – С. 33 – 34. **6. Лузік Е.** Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е.Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76 – 82. **7. Виноградов В., Синюк А.** Подготовка специалиста как человека культуры / В.Виноградов, А.Синюк // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 40 – 42. **8. Мельничук О., Яковлева А.** Модель специалиста (К вопросу о гуманизации образования) / О.Мельничук, А.Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 19 – 25. **9. Новиков А.** Принцип деятельности направленной на образование / А.Новиков // Специалист. – 2005. – № 7. – С. 2 – 5.

Зінченко В. О. Теоретичні основи побудови моделі сучасного фахівця

У статті розглянуто проблему побудови моделі сучасного фахівця, представлені основні підходи щодо розуміння професійних та особистісних компетенцій та окреслені їхні характеристики.

Ключові слова: модель сучасного фахівця, професійні та особистісні компетенції.

Зинченко В. О. Теоретические основы построения модели современного специалиста

В статье рассматривается проблема построения модели современного специалиста, представлены основные подходы к пониманию профессиональных и личностных компетенций и очерчены их характеристики.

Ключевые слова: модель современного специалиста, профессиональные и личностные компетенции.

Zinchenko V. O. Teoretichny bases of construction of model of modern specialist

The problem of construction a model of modern specialist is examined in the article. Basic approaches to understanding professional and personal competences were presented and their characteristics' wert outlined.

Keywords: a model of modern specialist, professional and personal competences.

УДК [37.015.31:17.022.1]:008

И. М. Карпенко

**ЦИКЛИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЕ:
КАТАРСИС И АНТИКАТАРСИС**

Духовная культура – одна из важнейших сфер жизнедеятельности современного общества, основа его стабильного развития и процветания. Согласно историческим традициям эпохи Просвещения, „чем культурнее нация, тем спокойнее общество” (Я. А. Коменский). Посредством усвоения культуры обеспечивается внутреннее единство общества и целостность каждого его субъекта.

Духовность, целостность и развитие – это если не синонимы, то явления, принадлежащие к одному смысловому полю, диалектически проявляющиеся друг через друга. Можно сказать, что духовность есть внутренняя целостность человека, которая существует и проявляется в развитии. Высокодуховная личность отличается своей принципиальной незавершенностью, открытостью, неполнотой. Такая личность одновременно есть и не есть, она – живое всеединство, „непрерывно движущееся единство множества” (Л. П. Карсавин). Парадоксально, но духовно развитая личность всегда, в каждый момент своей жизни требует единства и в то же время является постоянно несовершенной. Поэтому закономерно, что духовное развитие дано личности как преодоление ее неполноты и несовершенства, как обретение целостности в себе самой и в своем единстве с миром.

Духовное развитие как создание внутренней целостности в человеке возможно только в наиболее насыщенных духовным содержанием видах деятельности. Культурно-историческая практика показывает, что духовная целостность личности по-настоящему эффективно формируется через ее участие в деятельности катарсического типа. В пространстве духовной культуры может оставаться лишь тот, в ком развиты потребность и способность к постоянному духовному катарсису.

В целом развитие духовной культуры личности и общества разворачивается как циклический процесс. **Цикличность в духовной культуре – это повторяющаяся закономерная смена духовных состояний личности или общества, построенных на доминировании или утрате социально значимых целей, ценностей и идеалов, определяющих содержание их жизни и деятельности на длительный период времени.** Знание цикличности духовных процессов позволяет направить развитие духовной культуры в социально приемлемое русло, содействовать её саморазвитию согласно законам синергетики.

Исходя из социальной и педагогической важности циклических процессов в духовной культуре общества, их непосредственного влияния на воспитание и формирования личности, можно говорить об актуальности научного исследования этой проблемы.

Среди последних научных исследований по проблеме цикличности (катарсис – антикатарсис) в духовной культуре можно назвать следующие: В. Е. Семенов проанализировал катарсические и антикатарсические тенденции в современном искусстве, их отражение в социальной психике и культуре[1]; Ю. Мель отметил явление духовного катарсиса и антикатарсиса в поведении восточных и западных немцев после их воссоединения в одном государстве[2]; В. Е. Сергеева раскрыла влияние духовного катарсиса на процесс формирования общечеловеческих ценностей личности[3]; И. М. Карпенко изучил соотношение катарсической парадигмы в культуре с духовным идеалом ноосферы В. И. Вернадского[4].

Целью данной статьи является раскрытие сущности и содержания катарсических и антикатарсических тенденций в духовной культуре личности и общества.

Духовная культура является открытой социальной системой, находящейся в неравновесном состоянии и постоянной внутренней динамике. Вследствие этого она обладает специфической цикличностью своих процессов. Причем эта система одновременно живет в различных циклах: с одной стороны, во внутреннем цикле, который она сама задает собственным частям и подсистемам, с другой стороны, во внешнем цикле, предлагаемом ей некой сверхсистемой, в которую она входит как составная часть или подсистема.

В научной литературе выделяют самые разнообразные циклы общественного развития: политические, экономические, религиозные, этно-национальные, культурные и др., которые делятся 3, 5, 12, 36, 50, 100, 144 и более лет. Используя данные циклы, можно прогнозировать наступление различных событий и определять продолжительность разных периодов развития.

Эта закономерность натолкнула нас на предположение о существовании цикличности духовных процессов, в основе которой лежат катарсические и антикатарсические тенденции. **Катарсис – это целостное, насыщенное, динамическое состояние личности, выражающее высшую степень ее духовной организации и возникающее в результате очищения, усложнения и возвышения ее целей, ценностей и идеалов до уровня социально значимых, национальных, общечеловеческих.**

В соответствии с теоретическим подходом, предложенным выше, духовное очищение состоит в активном осознании человеком неадекватного, неактуального или вредного опыта деятельности и общения, в устранении его элементов из содержания и способов понимания, оценки, отношения к объектам и явлениям

действительности, к другим людям. Духовное усложнение предполагает внутреннюю структурную перестройку сознания, чувств и поведения личности посредством введения новых элементов и связей в ее социокультурный опыт. Духовное возвышение означает сознательное принятие индивидом новых для него социально значимых целей, ценностей и идеалов, устойчивую ориентацию на их реализацию в личной жизни, в деятельности и общении с другими людьми.

Антикатарсис – это кризисное состояние духовной сферы личности или общества, которое характеризуется существенным снижением или утратой потребности и способности социальных субъектов к духовному очищению, усложнению и возвышению. В общем виде антикатарсис отражает крайнюю степень духовно-культурной энтропии в обществе, процесс и результат абсолютного упадка, деградации и разложения всей системы общественной культуры, морали и психики.

Цикличность смены катарсических и антикатарсических периодов в духовной культуре имеет ряд особенностей.

Во-первых, катарсическим и антикатарсическим процессам присущ волновой характер, в них проявляются периоды количественных накоплений и качественных скачков, переходов в новое духовное измерение. При этом указанные катарсические и антикатарсические процессы не только отрицают, сдерживают, но и взаимно стимулируют и усиливают друг друга.

Во-вторых, периоды катарсиса и антикатарсиса не всегда ярко выражены в духовной культуре, чаще всего находятся в диффузном состоянии, имеют переходные формы.

В-третьих, они характеризуются нечеткими временными границами и разной, непропорциональной длительностью.

В-четвертых, хотя в целом антикатарсические состояния захватывают большую часть общества или личности и длятся дольше, катарсические выбросы духовной энергии обладают большей интенсивностью и инерционностью, способны вызывать катарсическую индукцию в общественной и индивидуальной культуре.

В-пятых, имеются существенные различия в развертывании катарсических и антикатарсических процессов на индивидуально-личностном уровне, которые обусловлены целым рядом экзогенных (внутренних) и эндогенных (внешних) факторов: степенью духовного развития и социальной зрелости личности; глубиной усвоенных ранее взглядов и убеждений, ценностей и идеалов; особенностями национального и семейного воспитания; характером общественных и межнациональных отношений; морально-психологической атмосферой в обществе; положением личности в иерархии общественных ценностей и т.д.

В-шестых, духовный катарсис и антикатарсис проявляются на двух уровнях – общественном, коллективном и личностном,

индивидуальном. Причем процессы катарсиса и антикатарсиса могут не совпадать по времени на уровне личности и общества, поскольку отдельный духовно зрелый социальный субъект способен противостоять массовым антикатарсисным тенденциям в обществе.

Катарсическая парадигма в развитии духовной культуры характеризуется следующими чертами: 1) социальная направленность, 2) реальный гуманизм, 3) культурный плюрализм, 4) этическая зрелость, 5) жизненный оптимизм, 6) личностная целостность, 7) положительная креативность.

Раскроем содержание указанных черт:

1. Итак, социальная направленность духовной культуры катарсического типа выражается в защите государственных и общественных интересов, утверждении коллективистических идеалов, сохранении духовного единства общества, преемственных связей между различными поколениями и социальными группами, поддержании социального мира и взаимопонимания, вовлечении граждан в социально полезную деятельность и общение, формировании у них установок социального самопожертвования и гражданской ответственности.

2. Реальный гуманизм в культуре проявляется через позиции действенной любви к людям; уважения к личности, ее правам и свободам; защиты ее чести и достоинства на государственном и общественном уровне; отказа от духовного и физического насилия, любых форм агрессии в социальных и межличностных отношениях; утверждения национальной и расовой терпимости; готовности к взаимной помощи и сотрудничеству с другими людьми; личного альтруизма и бескорыстия.

3. Позиция культурного плюрализма утверждается в духовной сфере посредством отказа государства от монополии на истину и единственно правильную точку зрения в идеологической, политической и других сферах жизни общества; свободного участия граждан в социальном диалоге, межкультурной коммуникации; поощрения диссидентского движения и конструктивного инакомыслия; признания многообразия путей социального и индивидуального развития; уважения к традициям и культурным ценностям других народов.

4. В этической зрелости духовной культуры заложены такие императивы, как активная жизненная и социальная позиция личности; следование ее нормам общественной морали и культуры; жизнь и деятельность в соответствии с возвышенными ценностями и идеалами; приоритет духовного начала над материальным; напряженный поиск цели и смысла жизни; ответственность за судьбы страны и мира; единство национальных и общечеловеческих интересов; противодействие всем видам социального зла и активное утверждение добра.

5. Жизненный оптимизм проявляется в интегральном положительном мироощущении, мировосприятии и мироотношении,

основанном на вере в лучшее общественное и личное будущее, на способности человека быть субъектом личной жизни и исторического процесса, на доминировании в общественной культуре идей социального прогресса, демократии и гуманизма, на признании неограниченных перспектив развития личности и человеческого сообщества, на морально-психологической стойкости человека в преодолении трудностей, на его способности к духовным и физическим сверхусилиям, наконец, на активном противодействии пессимистическому миропониманию и мироотношению.

6. Личностная целостность выступает главной целью культурно-исторического существования любой цивилизации и ее закономерным результатом. Реализация этой цели предполагает свободное и всестороннее развитие личности как высшего вида творчества, в котором предметом для нее является она сама, ее общая духовно-психо-физическая природа. Личностная целостность построена на единстве человеческого сознания, чувств и поведения, на стремлении индивида к постоянному самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию, на гармонизации взаимоотношений с окружающим социальным и природным миром и самим собой, на космопланетарном предназначении человека, то есть его функции быть сознанием природы и средством ее познания и преобразования.

7. Положительная креативность предполагает защиту, сохранение и укрепление духовных основ общества; разработку новых нормативных программ его жизни и деятельности; широкое вовлечение граждан в различные виды социального и духовного творчества, не направленные на разрушение культуры, дестабилизацию общества или нанесение вреда природной среде. Субъектом креативной социальной позиции является личность, обладающая творческим мышлением и способностью к самокритике, умеющая сочетать в работе традиционные и новаторские подходы, реализующая себя как самостоятельный творческий деятель в производственной, научной, художественной и других сферах.

Антикатарсис в духовной культуре проявляется в следующих процессах:

1. Нарастание острого кризиса доверия к власти; снижение ценностного отношения к главным социальным и политическим институтам – государству, коллективу, семье; неуважение к законам и традициям; нарушение прав и свобод человека и гражданина; нежелание личности идентифицировать себя с социальной и национальной общностью; неверие в высокие общественные цели, ценности и идеалы.

2. Тотальное падение общественной морали и культуры; дегуманизация социальных, межличностных отношений; эгоизация личностного сознания; рост индивидуалистических настроений; открытое проявление агрессии и насилия, национальной розни и расовой нетерпимости; неуважение к чести и достоинству человека.

3. Быстрое свертывание социальных связей; ограничение внутрисоциального и межкультурного диалога; утрата национальной, исторической и культурной памяти; пренебрежительное отношение к предкам; преследование носителей иного мировоззрения и культуры.

4. Утрата цели и смысла жизни; непонимание перспектив личностного развития; примитивизация духовной сферы; крайнее ограничение жизненных интересов и потребностей личности; снижение социальной и жизненной активности; нарастание духовной апатии и безразличия.

5. Доминирование социального и личностного пессимизма; неверие в позитивные перспективы развития общества; пассивное восприятие и отношение к жизненным трудностям; покорность обстоятельствам; неумение и нежелание строить долгосрочные программы жизни; отказ от профессионального и культурного роста.

6. Разрушение духовной целостности человеческой личности; отказ от усилий по ее совершенствованию и развитию; утрата высоких критериев в оценке ее духовного облика и образа жизни; искажение эталонов социального поведения и личностного совершенства; моральная и психологическая дисгармония в отношениях личности с социальным окружением; снижение чувства собственного достоинства и уважения к себе.

7. Свертывание социального заказа на творческую личность и инновационное поведение в общественной, производственной, научной, художественной и др. сферах; отсутствие условий и программ развития творческих качеств личности в системе общего и профессионального образования; ослабление нравственных критериев при формировании творческого потенциала личности; острое неприятие творческого поведения и стиля деятельности со стороны рутинных исполнителей и обывателей; утрата социальной ответственности творческих работников за результаты своей деятельности.

Духовную ситуацию в развитии современного украинского общества можно охарактеризовать как переход от антикатарсического к катарсическому состоянию.

Этот процесс обусловлен, с одной стороны, утратой специфической духовности советского общества, разрушением его сакральной среды, отказом от системы значимых для него целей существования, ценностей жизни и деятельности, идеалов личного и общественного развития, с другой стороны – созданием новой духовно-нравственной парадигмы, выработкой новых общественных, национальных, личностных ориентиров, составляющих ценностно-смысловую основу бытия для социальных субъектов всех уровней. Ядро будущей духовности составляет так называемая национальная идея, над определением которой сейчас напряженно работают лучшие представители украинской интеллигенции - политики, ученые, деятели культуры и искусства. **Национальная идея – это система**

общезначимых идеологических, политических, культурных целей, ценностей и идеалов, духовно консолидирующих общество, снимающих противоречия и примиряющих вражду. В любом случае, катарсичность национальной идеи, то есть её устремленность на духовное очищение, усложнение и возвышение личности, – важнейшее требование к разработке её содержания.

Учитывая обоюдную обусловленность и взаимную связь циклических процессов в культуре и педагогике, можно добиться использования педагогических средств для позитивной корректировки и нейтрализации негативных тенденций в духовной сфере общества и направить усилия учителей и воспитателей на достижение целей гуманистической, демократической, поликультурной школы. Таким образом, катарсическая педагогика станет действенным фактором прогрессивного преобразования всего украинского общества.

Важно подчеркнуть также, что профессиональный исследователь, занимающийся изучением вопросов духовной культуры, сам должен быть духовным человеком, обладать развитым духовным опытом, и прежде всего - потребностью и способностью к духовному катарсису.

В качестве перспективной научной гипотезы можно предположить, что указанная цикличность (катарсис – антикатарсис) в духовной культуре общества совпадает и даже непосредственно вызывает периодическую смену доминант в сфере воспитания и формирования личности. Ведь школа, как и искусство, всегда была своеобразным духовным камертоном общественной культуры. Это позволяет говорить о катарсических и антикатарсических тенденциях в педагогической теории и практике. Катарсическая педагогическая парадигма строится на тех же доминантах, которые свойственны катарсической парадигме духовной культуры (социальная направленность, реальный гуманизм, культурный плюрализм, этическая зрелость, жизненный оптимизм, личностная целостность, положительная креативность).

С учетом научной и практической значимости циклических процессов в духовной культуре, необходимо дальнейшее исследование следующих аспектов проблемы: структура и внутренние механизмы катарсиса и антикатарсиса; социальные факторы, вызывающие противоположные тенденции в духовной культуре; проявление циклических процессов в сфере воспитания и формирования личности и др.

Литература

1. Семенов В. Е. Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства / В.Е.Семенов // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 116 – 122. **2. Мель Ю.** Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я

в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 61 – 68. 3. **Сергеева В. Є.** Про роль духовного катарсису у формуванні загальнолюдських цінностей / В. Є. Сергеева // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 13 – 19. 4. **Карпенко І. М.** Духовний ідеал ноосфери і катарсична сутність виховання / І. М. Карпенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 48 – 53.

Карпенко І. М. Циклічні процеси в духовній культурі: катарсис і антикатарсис

У статті розглянуто проблему циклічних процесів у духовній культурі в аспекті катарсису та антикатарсису.

Ключові слова: духовна культура, духовний катарсис, духовний антикатарсис, духовний розвиток.

Карпенко И. М. Циклические процессы в духовной культуре: катарсис и антикатарсис

В статье рассматривается проблема циклических процессов в духовной культуре в аспекте катарсиса и антикатарсиса.

Ключевые слова: духовная культура, духовный катарсис, духовный антикатарсис, духовное развитие.

Karpenko I. M. Cyclic processes are in a spiritual culture: catharsis and anticatharsis

In the article, the problem of repeated processes in the spiritual culture according to the aspect of catharsis and anticatharsis is revealed.

Keywords: spiritual culture, spiritual catharsis, spiritual anticatharsis, spiritual development.

УДК 378.011.3-057.175

С. В. Карпушин

**ИНТЕГРАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ГУМАНИТАРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПЕДАГОГА**

На протяжении истории образовательная парадигма неоднократно претерпевала качественные изменения. Русский философ и педагог С. Ой. Гессен верно замечал, что „цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни” [1, с. 25].

В контексте перестройки 80-х годов был декларирован исключительно важный тезис о необходимости возврата от классовых к

общечеловеческим нравственным ценностям. Мы все увереннее возвращаемся к признанию прекрасным того, что нравственно, что не несет в себе заряда злости, ненависти, враждебности, социальной или национальной нетерпимости, что пробуждает в человеке чувства добрые. И постижение истинно прекрасного для человечества в целом и для каждого отдельного человека является процессом длительным, сложным, неизбежно вызывающим полемику, дискуссию. Эстетика – именно та сфера, в которой о вкусах спорят, ведь сама эволюция культуры, искусства обеспечивается расширением, пересмотром творческих возможностей человека.

Десятилетия господства тоталитарной коммунистической идеологии наложили зримый отпечаток на всю систему гуманистических представлений. Человеку всегда трудно сознавать свои заблуждения, значительно сложнее, если он не просто искренне верил идее, а неоднократно ради нее жертвовал всем самым дорогим, вплоть до собственной жизни, убеждаться, что политические демагоги использовали тебя лишь как материал для достижения собственных амбициозных целей. Считавшийся, безусловно, истинным „наш” пролетарский, социалистический, революционный гуманизм оказался просто „куклой” в руках политических вождей. Они произвели гениальную подмену: *вместо* утвердившейся еще в эпоху европейского Возрождения и Просвещения идеи безусловной ценности *личности* с ее правами, убеждениями, взглядами в центр своего „гуманизма” они *поставили идею, объявив личность лишь средством* достижения этой идеи.

Как показывает жизнь, легче открыть спецхраны, доступ к огромным ранее тщательно скрывавшимся пластам культуры, искусства, историческим документам, чем сформировать качественно иное, основанное на прочном нравственном фундаменте, подлинном эстетическом вкусе отношение к этим фактам и явлениям. Смена нравственно-эстетических ориентиров – дело не одного десятилетия. Однако объективная сложность заключается не только в необходимости осмыслить лавину новых фактов, но и освоить всем: преподавателям вузов, студентам, учителям, учащимся школ – принципиально иную методологию дискуссионного, основанного на плюрализме подходов, оценок, мнений восприятия нашего прошлого, его изучения с целью обретения понимания дня сегодняшнего и недопущения повторения ошибок в дальнейшем.

В основе формирующейся современной образовательной парадигмы утвердилась идея развивающего обучения. „В общественном сознании оформляется совершенно новая концепция отношения к человеку – управление человеческим ресурсом, в отличие от прежней концепции учёта человеческого фактора” [2, с. 14]. И если сегодня ведется серьезная работа по определению путей устойчивого развития

общества, то не менее важной является забота о ресурсах, которые могут обеспечить это развитие.

Вторая половина XX века стала для общества временем гигантского роста объемов информации. Век научно-технической революции сменился веком информационных технологий. Существенно уточняются или даже меняются наши представления о месте человека в макром мире, об истории, о роли отдельных личностей, о генезисе и содержании событий, в духовный обиход включается огромное количество артефактов из сферы культуры и искусства. Отказ от традиционной концепции монопольного господства единой государственной идеологии также породил немало проблем, связанных с образованием: какими быть учебникам, как учить, кто будет учить, чему учить?

В 70-90-х годах в методике заметно активизировались тенденции, ориентированные на исследование дидактических возможностей межпредметных связей, однако до сих пор так и не найден действенный механизм, позволяющий в необходимой степени разрешить проблемы отражения в общем среднем и высшем образовании процессов интеграции, протекающих в академической и прикладной науке. В результате многочисленных экспериментов была подтверждена потребность в преодолении предметоцентризма, установления прочных взаимосвязей между различными учебными предметами. Однако со всей очевидностью было обнаружено, что не может быть какого-либо метапредмета, объединяющего в себе всю, даже самую важную, информацию из той или иной предметной области. Экстенсивный путь развития образования, который определенное время был вполне логичен, себя исчерпал.

Неотвратимо возникла проблема информационной перегруженности предметов, что отрицательно влияло на качество мотивации в обучении. Наглядный пример – масштабность программы по мировой художественной культуре (МХК). Понятна благородная идея ее составителей дать представление об основных тенденциях в истории эстетической практики человечества. Но реально ли этот замысел воплотить в жизнь при одном часе в неделю и существующей материальной обеспеченности большинства школ? Именно поэтому данный предмет был обречен на исключение из школьного плана. Сегодня же большинство предметов гуманитарного цикла изучаются один час в неделю.

В качестве первоочередной встает проблема усвоения этих объемов информации, перевода ее в прочные знания. Практика показывает, что стремление вложить в головы учеников бесконечно возрастающий поток сведений заведомо обречен на неудачу. Тем более при условии неуклонного сокращения количества часов на изучение многих школьных предметов. К тому же в школе, к сожалению,

непозволительно большую часть учебного времени все еще занимают репродуктивные формы работы с информацией.

Именно поэтому конец 20 – начало 21 веков стал также временем активной методологической и методической разработки интегративных подходов в образовании. Инициация научных поисков педагогами обусловлена вовсе не модой на термин, вовлеченный в общественный обиход политиками и социологами, экономистами. Причины лежат значительно глубже: они в принципиальных качественных изменениях, которые объективно происходят во всей структуре образования и затрагивают весь комплекс сложившихся социокультурных взаимосвязей, традиций и представлений. Сегодня речь идет уже не о привычных для методики межпредметных связях, а о принципиально ином, интегративном, подходе к разработке всего комплекса учебников и кардинальной перестройке всего учебного процесса.

Одна из основных причин остроты сегодняшних дискуссий по проблемам интеграции в образовании связана с неоднозначностью смыслов, которые вкладываются в этот термин. Нами *интеграция* понимается как *особая технология отбора, систематизации и предъявления учащимся понятийной, специальной терминологической и историко-культурной информации, а также способов ее востребования в различных учебных ситуациях с целью прочного усвоения, а также воссоздания возможно полной объективной картины мира.*

В контексте данной проблемы обратим внимание на следующее обстоятельство: программы по гуманитарным дисциплинам по-прежнему создаются в соответствии с различными методологическими установками. Так, в основу школьной программы по истории положен историко-хронологический принцип, что вполне обоснованно. Литература же в младших и средних классах изучается в соответствии с концентрической моделью. Только в старших классах материал располагается историко-хронологически. На протяжении самого важного возрастного периода формирования представлений об истории языка и литературы в сознание учащихся изначально закладывается мозаичная модель вневременного существования различных пластов культуры. На простейшие вопросы о том, когда было создано то или иное произведение, учащиеся и даже многие студенты-филологи не могут ответить. Попросите их назвать, например, современников Льва Толстого или Тургенева. Или рассказать о том, какие события в это время происходили в Российской империи или на территории Украины? Какие научные открытия были сделаны в годы жизни Лермонтова, Тургенева или Чехова?

Значимым представляется нам факт, что в учебниках по истории практически отсутствуют даже упоминания о крупнейших писателях и какой-либо обзор тех произведений, „в которых отразился век”. В мутном потоке экранного и современного книжного бандитизма и

Достоевский выглядит как один из авторов детективного жанра. Из курса истории практически удалены многие высказывания идеологов октябрьского переворота 1917 года. Они заменены суммарными оценками. Но ведь именно в идеологии государственного терроризма можно найти ответ на вопрос, почему Достоевского до конца 50-х годов XX века исключали из курса „прогрессивной” литературы: ужас охватил Разумихина, когда в теории Раскольников о тварях дрожащих и право имеющих он увидел призывы социалистов-революционеров! Достоевский один из первых гениально раскрыл антигуманистическую суть любой диктатуры: фашистской, сионистской, коммунистической, вохабистской с их претензиями диктовать свою волю всем людям.

Абсолютное большинство учителей, а тем более – современных учащихся, затрудняются ответить на вопрос, что объединяет такие произведения, как „Отцы и дети”, „Что делать?”, „Кому на Руси жить хорошо”, „Войну и мир”, „Преступление и наказание”. Даже при наличии в учебниках отдельных обзорных глав в сознании учащихся остается впечатление, что классики существовали как-то поодиночке, сменяя друг друга. Редко кто из старшеклассников воспринимает авторов этих произведений как современников, вступавших в жаркие дискуссии по проблемам России, народа. А как может быть, если даже имя Чернышевского, вождя революционной демократии, как и его роман, фактически удалены из программы? Все остальные произведения предлагается изучать фрагментарно, в объеме нескольких глав. На эпопею Л.Толстого выделяется 3-4 (!!!) часа. И это на 4 тома? Что известно подросткам о программных документах и формах деятельности декабристов, когда им в разных классах говорят, что в комедии „Горе от ума”, романе „Евгений Онегин”, романе „Война и мир”, поэме „Русские женщины” речь идет о декабристах? На уроках истории они еще либо не изучали этих событий, либо предельно краткие упоминания о первом поколении русских революционеров-дворян никак не увязываются с отражением этой эпохи в литературе. И вновь мы наблюдаем варианты клипового сознания, которое формируется в том числе и учебниками.

Нам представляется необходимым, чтобы системы вопросов и заданий в учебниках по литературе и истории были бы ориентированы на востребование соответствующей обязательной учебной информации с целью ее расширения, дополнения, обеспечения взаимосвязей, без чего невозможно прочное закрепление.

В контексте проблемы гуманитарного образования представляется возможным обратить внимание на явную нелогичность: школьный предмет „Литература” не входит в блок дисциплин эстетического цикла. И это при том, что среди важнейших целей изучения литературы в самих программах по этому учебному предмету декларируется в качестве конечного результата формирование представлений о литературе как одном из видов искусства.

Этот кажущийся кому-то частным вопрос имеет, однако, важное методологическое значение. Суть проблемы нам видится в том, что литература в силу мощной традиции вульгарно-социологического подхода рассматривалась, в одном случае, как художественная иллюстрация к истории общества, в другом – как художественное приложение к коммунистической педагогике, как средство воспитания подрастающего поколения на основе классового принципа. Такой подход выдвигал на первое место познавательную и нравственно-педагогическую функции, которые затмевали собственно эстетическую сущность искусства слова.

В настоящее время литература, как и другие виды искусства, начинает осознаваться в качестве нравственно-философской экспертизы всех социально-политических, философских, религиозных, эстетических идей, теорий, существующих или возникающих в обществе, осуществляемой эстетическими средствами. В этом плане *литература действительно отражает жизнь общества. Только в центре искусства слова – не исторические события, а по-особенному интерпретированное мироощущение автора, реализованное в конкретной художественной форме.* Именно поэтому одни и те же исторические эпохи, события, социально-политические концепции, трактовки роли личностей в произведениях авторов, занимавших противоположные нравственно-философские позиции, находят различное образно-эмоциональное осмысление. Сами же *события, объективный анализ их генезиса, последствий являются предметом истории, т.е. особой научной дисциплины.*

Нам представляется актуальной идея о том, что концептуально в учебный процесс должно быть заложено формирование представлений подростков о том, что *рождение нового в искусстве нередко связано с невероятным драматизмом судеб художников, которые переживали тяжелейшие личные трагедии, жесточайшие испытания, связанные с общественным непониманием, преследованиями, различными лишениями, физическими недугами.* Сама идея гуманизации эстетического и нравственного образования школьников должна быть связана с отражением этого непростого процесса. Актуализация этого аспекта позволит представить историю искусства *не как простое собрание итогов, а как совокупность результатов сложных, исполненных драматизма и трагизма творческих поисков и личных судеб, теснейшим образом связанных с национальной и всеобщей историей.*

При этом реализуется и важная воспитательная задача, связанная с социализацией подростков, с психологической подготовкой их к реалиям действительности, с которыми им неизбежно придется столкнуться, если они решатся посвятить себя служению искусству или любому другому виду творческой деятельности.

Главной задачей процесса общегуманитарного и эстетического образования и его конечной целью должно стать не бесконечное наращивание количества артефактов, а формирование представлений о наиболее общих законах, на которых основано искусство, выработка прочных навыков анализа произведений искусства, будь это литература, музыка, живопись или кино. В программу должны быть отобраны для этого вершинные для мировой культуры достижения, наиболее яркие и убедительные факты, которые будут пропущены через эмоциональную сферу ребят, вызовут потребность осмыслить их, соотнести с собой.

Культурологический подход ориентирован на исследование культуры как „подлинной” природы человека, выявление механизмов опредметчивания и распредметчивания окружающего мира, „называния”, его обозначения, а, значит, придания ему смысла. А поскольку рефлексия, репрезентирующаяся в ценностях, пронизывает историю и общество, культура оказывается везде как некий метатекст, включающий тексты других форм человеческого бытия.

Очевидно, что аксеологические ценности сами по себе не существуют: они рождаются в процессе и результате познания человеком, мира и себя. Пожалуй, человек – единственное существо, изобретающее V смыслы и ценности и наделяющее все и вся именами, свойствами и значениями. В связи с этим „человеческая культура не является чем-то данным и само собой разумеющимся, но есть чудо, нуждающееся в толковании” [3, с. 9].

Актуальность системы этой работы определяется тем, что смысловое и ассоциативное наполнение этих базовых концептов культуры определяется уровнем личностного, нравственного и общекультурного, интеллектуального, V эстетического развития. Очевидно несовпадение этих уровней учителя и учащихся. Да и у каждого из ребят имеется своё, индивидуальное, нередко весьма упрощенное, представление о них. О какой же коммуникации можно вести речь, если каждый говорит во время урока литературы на своём языке? Коммуникация – это акт и процесс установления взаимодействия между субъектами посредством выработки общего смысла вырабатываемой информации. Следовательно, одной из важнейших задач преподавателя является установление в результате диалога единого (но не единственно возможного) для него и аудитории смыслового пространства, сущность которого заключается во взаимопонимании. Можно возразить, что именно во время анализа художественного текста и происходит уточнение смыслового наполнения понятий. Но в условиях тотального дефицита времени у учителя* просто не оказывается необходимого времени на проведение лексической работы.

Более того, как показывает анализ учебников и учебных пособий по русскому (белорусскому, украинскому) языку, в них не предусмотрены системы упражнений, ориентированных на усвоение учащимися нравственно-философского смысла таких основополагающих

концептов культуры, как честь, совесть, добро, добродетель, зло, любовь, гуманизм, свобода и т.д. Каким же образом будет осуществляться дискуссия на уроках литературы, истории?

В последние десятилетия активно развивается новое направление в лингвистике – лингвокультурология. Она рассматривает язык не просто как средство передачи информации, а как феномен духовной жизни нации, народа. Именно учет антропоцентрического подхода представляется принципиально важным при разработке лингвистических программ для школы. Уроки языка должны стать не только средством формирования представлений о нормах и законах лингвистики, но и уроками духовного прозрения, осознания тех смысловых ассоциаций, которые формировались на протяжении веков в национальном и общечеловеческом сознании.

Сверхзадача гуманитарного и конкретно эстетического образования видится нам в том, чтобы через приобщение к прекрасному вложить в формирующуюся личность на уровне сознания и подсознания, независимо от будущей сферы занятости, основы подлинной духовности. Реалии последних двух десятилетий, когда молодое поколение оказалось в состоянии растерянности, разочарованности, подтверждают чрезвычайную важность этого тезиса. Ответ на вопрос „делать бы жизнь с кого?“ стал отыскиваться с использованием современных средств коммуникации. Юношество в силу своих психологических особенностей объективно стремится к сильным, удачливым в жизни натурам. Аскетизм, скромность, общественный альтруизм стали непопулярны во многом „благодаря“ мощнейшему негативному воздействию телевидения, кино, Интернета. Стоит признать, что система образования оказалась не способна должным образом реализовать свой потенциал, чтобы противостоять этим явлениям.

Современные компьютерные технологии позволяют максимально компенсировать просчеты коммерциализированных телевидения и кинопроката, предоставив возможность знакомства с экранизациями русской, белорусской, украинской и мировой литературной классики. Достойное место на уроках и факультативе должен занять разговор о специфике и об изобразительных возможностях языка киноискусства, о его эволюции.

Актуальность этого аспекта эстетического образования определяется тем обстоятельством, что не всегда мы видим на экране удачные попытки обращения к судьбам классиков и их произведениям. Так, весьма превратное мнение может сложиться у молодых неискушенных зрителей о Сергее Есенине, представленном дебоширом и пьяницей, а нередко и откровенным хамом в фильме Безруковых. В следующий раз можно сделать акцент на том, что Булгаков одно – время был наркоманом, у Пушкина насчитали 113 женщин. Так же можно „осовременить“ Чайковского, Достоевского, Гоголя, Тургенева, Толстого и многих других, сделав упор на их отдельных человеческих

слабостях, увлечениях или фактах биографии. Только будет ли такая вольная интерпретация способствовать формированию у ребят истинного интереса к культуре, к нашей духовной истории?

Вероятно, есть смысл подумать о создании на базе школ кинотеатров, широкой сети клубов любителей кино, где эти проблемы находили бы свое обсуждение с привлечением педагогов, режиссеров, артистов, киноведов.

Реализация основных положений новой образовательной парадигмы может быть обеспечена только при условии, что она будет осознана и принята абсолютным большинством специалистов различных уровней, занятых в области образования. Речь идет не о простой замене ориентиров, а о качественно ином представлении о личности учителя, его функции в образовательном процессе, о качественно новой модели взаимоотношений учителя и учащегося, преподавателя вуза и студента. *Фактически речь идет о необходимости формирования у педагогов нового профессионального мировоззрения.* И в этой связи роль вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров трудно переоценить, ведь именно они непосредственно осуществляют и координируют взаимосвязь академической науки и живой педагогической практики, аккумулируют богатейший опыт творчески работающих педагогов, стимулируют инновационные процессы, ориентируя на них будущих и уже работающих учителей.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в принятую философию. – М., 1995.– 567 с. **2. Забродин Ю.М.** Российские реформы и перспективы развития психологии // Магистр. – 1996. – № 6. – С. 14–16. **3. Кассирер Э.** Избранное. Опыт о человеке. – М. : Гардарика, 1998. – 435 с.

Карпушин С. В. Інтеграційні основи формування гуманітарного світогляду педагога

У статті визначено необхідність формування в педагогів нового професійного світогляду. Авторами виділено ВНЗ і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як установи, які здійснюють і координують взаємозв'язок академічної науки й живої педагогічної практики.

Ключові слова: інтеграційні основи, гуманітарний світогляд, педагог, професійний світогляд.

Карпушин С. В. Интегративные основы формирования гуманитарного мировоззрения педагога

В статье определена необходимость формирования у педагогов нового профессионального мировоззрения. Авторами выделены вузы и системы повышения квалификации педагогических кадров как

учреждения, которые осуществляют и координируют взаимосвязь академической науки и живой педагогической практики.

Ключевые слова: интегративные основы, гуманитарное мировоззрение, педагог, профессионального мировоззрения.

Karpushyn S. V. Integration bases of forming of humanitarian world view of teacher

The necessity of forming at the teachers of a new professional world view is certain in the article. Authors select institutes of higher and systems of the in-plant training of pedagogical shots as establishments which carry out and co-ordinate intercommunication of academic science and living pedagogical practice.

Keywords: integration bases, humanitarian worldview, teacher, professional worldview.

УДК 316.77:008

Н. В. Кобзар

**ЗМІСТ І ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У
МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Проблема міжкультурної комунікації набуває особливої важливості в сучасних умовах глобалізації світу. Саме в умовах “світу без кордонів” міжкультурні контакти стають динамічнішими, стрімко розвивається міжкультурна взаємодія представників різних культур. Тому виховання терпимості й поваги до різних культур, їхніх традицій, звичаїв і цінностей стає необхідною складовою сучасної освіти.

У ХХІ ст. людина вже не може дотримуватися звичних кліше щодо інших культур, адже кожна культура має власну систему цінностей, формує унікальний, лише їй притаманний світогляд. Також неможлива оцінка окремої культури людьми, які не поділяють її системи цінностей. Тому в основі сучасного світогляду лежать ідеї визнання ціннісної розмаїтості культур та однакової поваги до всіх культур.

Міжкультурна комунікація – багатогранне явище, яке стосується й тісно пов'язане з людиною, її поведінкою, почуттями, ціннісними орієнтирами, її місцем у суспільстві й культурі. У статті ми спробуємо розкрити зміст і роль понять “комунікація” і “культура” в міжкультурній комунікації.

Культурно-комунікаційні процеси в суспільстві привертають увагу різних наук ще з античних часів. Так, у процесі розвитку таких наук, як філософія, соціологія, антропологія та інші, сформувалося чимало ідей щодо вивчення й визначення таких явищ, як культура та

комунікація. Зокрема Аристотель запропонував першу схему процесу спілкування, а в роботах Ф. Шляєрмахера спілкування визначається як суб'єкт-суб'єктні відношення. Зв'язок мови з комунікацією й культурою досліджується лінгвістичною філософією, семіотикою, лінгвістикою: Ч. Пірс, Л. Вітгенштейн, Дж. Остін, М. Маклюєн, С. Тер-Мінасова та ін. Аналізом визначень поняття “культура” займалися американські вчені А. Кребер і К. Клакхон, які розробили систему класифікації визначень культури. Концепція “діалогу культур” та питання діалогічної основи міжкультурної комунікації висвітлюється в працях М. Бахтіна, В.Біблера, М. Кагана та інших.

Сучасні культурно-комунікаційні процеси в контексті міжкультурної комунікації вивчаються зарубіжними та вітчизняними вченими, як от: Е. Голл, Портер і Самовар, Д. Мацумото, О. Садохін, І. Наместнікова та ін.

Мета статті полягає в розкритті змісту понять “комунікація” і “культура”, обґрунтуванні їхнього взаємозв'язку в міжкультурній комунікації.

У житті людини процеси спілкування, комунікації є надзвичайно важливими. Саме тому вони викликають інтерес у спеціалістів різних наукових галузей: філософії, соціології, культурології, лінгвістики та ін. Слід зазначити, що процеси спілкування починають активно вивчатися з другої половини ХХ століття, раніше проблема комунікації розглядалася виключно як проблема спілкування людей, суть якого по-різному розуміли відповідно до певного періоду розвитку суспільства.

У ХХ ст. найбільшу увагу науковців привертала засоби формалізації повідомлення, його кодування й декодування, передача інформації від адресата до адресата. У 1960—1970 рр. різні аспекти процесу спілкування зацікавили психологів і лінгвістів, які предметом своїх досліджень визначали психологічні й соціальні характеристики спілкування, семантичну інтерпретацію комунікативних актів, правила й особливості мовної поведінки. У 1980-х рр. проблеми процесу спілкування вивчають соціологи, які аналізують соціальну сутність спілкування. У цей же період з'являється культурологічний і логіко-семіотичний інтерес до процесу спілкування, що зумовило можливість зіставити комунікативний акт з особистістю учасника спілкування, зрозуміти спілкування як феномен того чи іншого типу культури. Особливо активно досліджували проблеми процесу комунікації в 1990-х рр., що було обумовлене стрімким розвитком електронних засобів зв'язку й соціально-політичними змінами у світі [1].

Термін „комунікація” у вітчизняній науці з'являється у ХХ столітті й активно функціонує поряд з поняттям „спілкування”. Поява нового терміну зумовила порушення проблеми співвіднесення цих понять. Так, представники соціологічної й психологічної наук розглядають поняття комунікації й спілкування як такі, що перехреснюються, але не є синонімічними. Відповідно до цієї точки зору,

спілкування розглядається як ширше поняття відносно поняття комунікації. Зокрема вітчизняний філософ М. С. Каган уважає, що „спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер, а комунікація постає лише інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень”. До того ж, він визначає комунікацію як односпрямований процес, де один (суб’єкт) передає інформацію, а інший (об’єкт) пасивно її засвоює і діє відповідно до отриманої інформації. Спілкування ж є двоспрямованим процесом, де інформація циркулює між співрозмовниками, оскільки вони однаково активні [2, с. 143-146].

Існує також протилежна точка зору, що поняття „комунікація” ширше, ніж поняття „спілкування”, оскільки комунікація охоплює всі інформаційні процеси в суспільстві. До того ж, більшу частину обміну інформацією складають невербальні засоби спілкування, особливо носії культури, що сприяє передачі інформації в часі й просторі. Спілкування ж розглядається як міжособистісна взаємодія людей [3, с. 75-77].

Однак, багато вчених використовують ці поняття як синонімічні, основою чого виступає їхня етимологічна й семантична схожість. Так, у перекладі з латинської мови поняття „комунікація” означає „повідомлення-передача”, „зв’язувати”, „спілкуватися”. Видатний російський мовознавець С. Ожегов у своєму словнику російської мови визначив комунікацію як повідомлення, спілкування [4]. З цієї точки зору поняття „комунікація” слід розуміти як обмін думками, інформацією, почуттями за допомогою різних сигналів, що можна вважати синонімом поняття „спілкування”. У свою чергу спілкування визначається як процес обміну думками, інформацією й емоційними переживаннями між людьми.

Російські вчені Садохін О. П. і Наместнікова І. В. розрізняють поняття „комунікація” і „спілкування”, і вважають, що спілкування стосується в основному міжособистісної взаємодії [5, с. 64] і спрямоване на задоволення потреби людини в контакті з іншими людьми [3, с. 79], а комунікація набуває додаткового значення – інформаційний обмін в суспільстві [5, с.64-65]; спрямована на досягнення взаєморозуміння і впливу на партнера по комунікації [3, с. 79].

Отже, поняття „спілкування” і „комунікація” мають як спільні, так і відмінні риси. Спільним є те, що обидва поняття стосуються процесу обміну й передачі інформації, а також пов’язані з мовою як засобом передачі інформації. Відмінні риси полягають у різному обсягу змісту цих понять (вузькому і широкому). Це пов’язано з тим, що вони використовуються різними науками, які виокремлюють різні аспекти цих понять.

У статті визначаємо комунікацію як цілеспрямований процес обміну інформацією, думками, переживаннями за допомогою різних засобів, як вербальних, так і невербальних, з метою впливу на партнера по комунікації і досягнення взаєморозуміння.

Виключна роль комунікації в культурі й життєдіяльності народу обумовлюється необхідністю людини створювати і вступати у взаємодію з іншими людьми й народами, необхідністю передачі соціального досвіду від одного покоління іншому, що надзвичайно важливо саме в міжкультурній комунікації, коли мова йде про відношення культур предків та нащадків. Система людських відносин, етичних і моральних цінностей народу створюється та існує тільки в системі культури, що вимагає використання певних форм спілкування й комунікації. А передача культурної інформації від одного покоління іншому, що є неодмінною умовою існування народу, неможлива без комунікаційних процесів.

Не менш важливою складовою феномену міжкультурної комунікації є поняття “культура”, яке в сучасних гуманітарних науках є фундаментальним і виступає в якості чинника соціального розвитку, засобу гармонізації стосунків між людиною і природою, особистістю і суспільством. Культура, що є предметом дослідження багатьох областей гуманітарного знання, відображає основоположні сторони та явища людського буття: матеріальні та духовні надбання людства, поведінку людей та їх взаємодію, прояви власне людської сутності [6, с. 10].

Науковий інтерес до вивчення поняття “культура” стрімко зростає з початку ХХ ст. Це зумовило появу численних визначень, інтерпретацій і пояснень терміну „культура”. Так, за підрахунками американських культурних антропологів А. Кребера і К. Клакхона з 1920 по 1950 рр. різними науками було дано близько 150 визначень культури. У сучасній науці їх існує більше 500. У своїй книзі „Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions” („Культура. Критичний аналіз концепцій і дефініцій”), яка вийшла друком у 1952р., учені зібрали й проаналізували 164 визначення поняття „культура” і на основі цього аналізу розробили систему класифікації визначень культури, умовно поділивши їх на шість типів.

Дослідники також сформулювали своє розуміння культури, зокрема вони вважали, що “культура складається з виражених і прихованих схем мислення і поведінки, які є специфічним досягненням людських спільнот, виражених у символах, за допомогою яких вони сприймаються й передаються від людини до людини, від покоління до покоління. Також сюди необхідно віднести й ті досягнення, які проявляються в створених культурним суспільством матеріальних благах. Ядром будь-якої культури є ідеї ... особливо цінності, які передаються за допомогою традицій. Культурні системи можна розглядати, з одного боку, як результат виконаних дій, з іншого боку, – як основу дій у майбутньому” [7, с. 161].

Відповідно до цього визначення, культура постає як складний феномен, що охоплює матеріальні й соціальні явища, різні форми індивідуальної поведінки й організованої діяльності. Водночас таке тлумачення культури ілюструє здатність людини розвивати культуру

через спілкування, комунікацію, чим підкреслює одну з її найголовніших функцій – комунікативну.

Річ у тому, що кожна культура в процесі свого розвитку створює певні системи знаків чи символів, які є своєрідними її носіями. Усі знаки й знакові системи, що існують у суспільстві, складають культуру того чи іншого періоду, того чи іншого соціуму. Кожен знак чи символ містить у собі певний зміст, що був виражений і зафіксований у цьому знаку попередніми поколіннями. Отже, за допомогою таких знаків від покоління до покоління може передаватися інформація. Це є надзвичайно важливим, адже всі традиції, норми поведінки, цінності, звичаї, навички й уміння існують лише в системі культури і не можуть бути засвоєні людиною генетично. Тому збереження культури цілком залежить від уміння зберігати й передавати культурну інформацію кожному поколінню [1].

У життєдіяльності будь-якого народу відбуваються певні соціокультурні процеси, які протікають завдяки різним формам комунікації. Будь-яка культура завдяки певним нормам, цінностям, ідеалам формує особливий культурний соціум, свої морально-етичні засади суспільного життя засновані на типі мислення, ціннісних орієнтаціях притаманних певному етносу. До того ж будь-яка культура здатна накопичувати, зберігати й передавати наступним поколінням самотні знання, досвід й інформацію, що є запорукою існування народу. При цьому жодна культура не виключає можливості обміну культурною інформацією, тобто комунікації, між іншими культурами, що дає можливість збагачення й саморозвитку певної культури.

Узагальнюючи, зауважимо, що культура й комунікація – два важливі аспекти життя суспільства. Століттями люди створювали певні знаки, символи й коди, які б дозволяли ефективно спілкуватися. Відповідно всі форми, засоби й системи комунікації були створені людиною, а тому є елементами культури. Так само століттями формується і культура народу. Усі норми поведінки, традиції, звичаї, ціннісні ідеали існують тільки в системі культури. Саме культура забезпечує людину необхідними засобами комунікації і визначає що і як людина використовує для спілкування з оточуючим світом. Водночас збереження й передача культурної інформації кожному поколінню, що є надзвичайно важливим для існування народу, можлива тільки в процесі комунікації.

Таким чином, можемо зробити висновок, що культура та комунікація тісно пов'язані між собою і в міжкультурній комунікації ці поняття невіддільні. Людина відіграє головну роль у цьому зв'язку, оскільки виступає творцем і культури, і комунікації, а також сама підпадає під їхній вплив.

Перспектива подальших досліджень полягає в дослідженні теоретичних питань щодо формування готовності студентів до міжкультурної комунікації та розробці практичних засобів формування й

удосконалення готовності сучасного спеціаліста до міжкультурної комунікації.

Література

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [уч. для вузов] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с. **2. Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М., 1988. – С. 143-146. **3. Садохин А. П.** Межкультурная коммуникация: Учеб. пос. /Александр Петрович Садохин. – М.: „Альфа –М”, 2004. – С. 75-77. **4. Ожегов С.И.** Словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М.: Изд-во “Азъ”, 1992 – Режим доступа к словарю : <http://ozhegov.info> **5. Наместникова И. В.** Межкультурная коммуникация как социальный феномен : дис. на соискание ученой степени доктора филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Ирина Викторовна Наместникова – М., 2003. – С. 64-65. **6. М’язова І. Ю.** Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. філос.. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / І. Ю. М’язова. – К., 2008. – С. 10. **7. Kroeber A.** Culture: A critical review of concepts and definitions. / A. Kroeber, C. Kluckhohn. Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. – Papers 47. – 1952. – С. 16

Кобзар Н. В. Зміст і взаємозв’язок основних понять в міжкультурній комунікації

У статті розкрито зміст понять „комунікація” і „культура” як основи феномену міжкультурної комунікації. Обґрунтовано взаємозв’язок цих понять, їх значення в міжкультурній комунікації.

Ключові слова: комунікація, культура, взаємодія, міжкультурна комунікація.

Кобзарь Н. В. Содержание и взаимосвязь основных понятий в межкультурной коммуникации

В статье раскрывается содержание понятий “коммуникация” и “культура” как основных в межкультурной коммуникации. Обосновывается взаимосвязь этих понятий, их значение в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, культура, взаимодействие, межкультурная коммуникация.

Kobzar N. V. Maintenance and intercommunication of basic concepts in mezhkul'turnoy communication

The article deals with the content of “communication” and “culture” notions as the main notions in the intercultural communication. The given notions correlation and their meaning in the phenomenon of intercultural communication is explained.

Keywords: communication, culture, interaction, intercultural communication.

УДК 378.14

Л. Г. Колодяжна, М. М. Жданова, С. О. Жданов

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ

Сучасний розвиток цивілізації характеризується переходом від постіндустріального до інформаційного суспільства. Основними рисами його розвитку є інтеграційні соціально-економічні процеси, стрімкий технічний розвиток. Ці процеси зумовили виникнення ряду соціальних проблем глобального характеру. Дослідження процесів глобалізації як наукового напрямку знаходиться в стадії становлення. Більшість авторів досліджують проблеми економічної глобалізації. Глобалізаційні процеси відбуваються в усьому світі, характеризуються необхідністю адаптації до них державних освітніх систем.

Глобалізація впливає на всі рівні освіти, але найбільш на вищу освіту [1]. Цей процес посилює зв'язок між державами в освітній сфері, який призводить до вирівнювання освітніх рівнів держав шляхом взаємопроникнення моделей освіти: навчальних програм і планів, методичного матеріалу, освітніх технологій. Глобалізація має не тільки позитивні тенденції, але й ряд негативних явищ. Так процес розвитку вищої освіти в Європі характеризується наступними тенденціями:

– вища освіта перестає носити елітарний характер і стає масовою;

– знижується частка державного фінансування, устанавлюються більш тісні контакти університетів з бізнесом;

– під впливом економічної ідеології глобалізації відбувається зменшення державного сектору, вища освіта перетворюється в одну із галузей економіки, що веде до зменшення обсягу фундаментальних досліджень, переміщення на перший план ринкової, а на другий – академічної функції університетів, перетворення викладачів із дослідників у підприємців, різке скорочення часу на наукові розробки у зв'язку зі збільшенням навчального та адміністративного навантаження. За існуючої системи навчання це спричиняє зниження середніх показників якості освіти, створює низьку конкурентоспроможність значної частини випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

Навчання у вищих навчальних закладах повинно враховувати потреби глобалізації, тому що система освіти орієнтується на підготовку фахівців, які будуть керувати змінами, які відбудуться в майбутньому [2]. Існує значний розрив між потребою суспільства і пропонованою освітою.

Таким чином, існує протиріччя між об'єктивною необхідністю зміни змісту навчання магістрів, розробки й упровадження у вищих навчальних закладах новітніх освітніх технологій та кредитно-модульної системи навчання й не розробленістю відповідного теоретичного, науково-методологічного забезпечення на цій основі.

Мета статті – проаналізувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти, обґрунтувати особливості підготовки магістрів в умовах глобалізації та інтеграційних процесів.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні завдання:

1. Проаналізувати методичну, навчальну літературу з метою дослідження умов для поступового переходу вітчизняної системи підготовки магістрів до світових перспективних систем навчання, зокрема до європейської системи організації навчального процесу.

2. Експериментально перевірити ефективність методичної підготовки магістрів за кредитно-модульною системою підготовки.

Однією з проблем, зумовленої розвитком глобального процесу інформатизації постає проблема підготовки спеціалістів до життя в якісно нових умовах інформаційного суспільства. Її вирішення базується на інформатизації освіти.

Особливості інформаційного розвитку освіти виявляються в діалектичному поєднанні з одного боку, глобального інтеграційного процесу як на національному, так і міжнародному рівнях (національна, міждержавна та інтеграція в міжнародний освітній простір), а з другого – локальних процесів інтенсивного розвитку вищих навчальних закладів, підвищення рівня і якості освіти.

Інтеграційні процеси зумовлюють нові вимоги до професорсько-викладацького складу, які пов'язані з необхідністю досконало володіти інформаційними комп'ютерними технологіями, володіти методикою дистанційних форм навчання, адаптацією навчальних курсів до вивчення при постійній досконалості системи організації навчального процесу. Кожен викладач має можливість змінювати структуру, поновлювати зміст викладаємих дисциплін, упроваджувати новітні технології і методики вивчення дисциплін, але викладач також відповідає за результати підготовки фахівця.

Сучасний розвиток вищої освіти свідчить, що незважаючи на суттєві національні відмінності в структурах вищої освіти, учених ступенів та звань є ряд спільних рис. Насамперед, це поглиблення інтеграції національних систем вищої освіти в міжнародному освітньому просторі, демократизація та децентралізація системи управління освітою, посилення економічної конкуренції між освітніми закладами.

Упровадження в життя ідей гуманізації висуває ряд вимог, пов'язаних з установами інтегрованої та диференційованої частини в навчальних дисциплінах, розробці творчих завдань для розвитку здібностей студентів у професійній діяльності, створення варіаційних модулів для індивідуального навчання.

Удосконалення підготовки магістрів повинно відбуватися на оптимальному поєднанні теоретичного та виробничого навчання при дидактичному моделюванні навчального процесу.

Інтеграція фахової підготовки визначається інтеграційними процесами у виробництві та техніці. У сучасних умовах відбувається зміцнення зв'язку теорії і практики, посилення фундаментальної спрямованості освіти.

Підготовка та перепідготовка студентів на дослідників та практичних працівників залежить від потреб ринку праці, який постійно змінюється. Кафедра „Організації перевезень та управління на залізничному транспорті” має досвід у підготовці наукових співробітників у галузі залізничного транспорту. Удосконалення підготовки майбутніх магістрів на кафедрі досягається за рахунок підвищення рівня активності навчання при використанні новітніх методів, створення умов змагання в навчальних досягненнях; вивчення попиту й вимог світового ринку праці з метою швидкої адаптації до цих змін, співпраці та творчого пошуку викладача та студента; систематичної роботи студентів протягом навчального семестру.

Активізація навчального процесу відбувається в тісному зв'язку навчального закладу з виробництвом; комп'ютеризації навчального процесу; умілого поєднання групової та індивідуальної роботи.

Процес навчання магістрів досягає своєї мети лише за рахунок зв'язку його з практичною діяльністю. Установлено, що процес підготовки магістрів наближається до практичної діяльності через рішення проблемних та творчих завдань. Результатом виконання творчих завдань стають наукові публікації студентів. Сформованість здатності творчо вирішувати проблеми на виробництві за рахунок перегляду навчального матеріалу лекційних і практичних занять з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності та виконання творчих завдань при проходженні технологічної, переддипломних практик наведено на рис. 1.

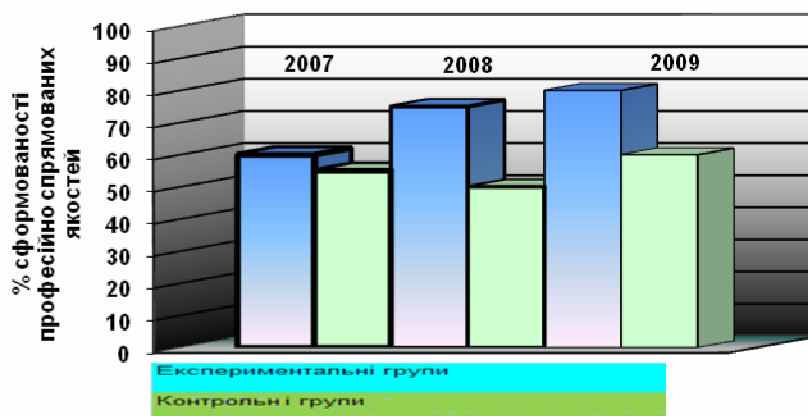


Рис. 1. Сформованість професійно спрямованих якостей магістрів

Таким чином, здійснено теоретичне узагальнення умов переходу вітчизняної системи підготовки магістрів до світових перспективних систем навчання, зокрема до європейської системи організації навчального процесу, який урахує потреби сучасного інформаційного суспільства та інтеграції національної системи освіти в міжнародний освітній простір. Установлено, що інформаційне суспільство є одним із об'єктивних чинників активації інтеграційних процесів у міжнародному освітньому просторі, пошуку ефективних технологій, моделей, форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Реалізацію сучасних завдань вищої освіти по підготовці майбутніх магістрів слід здійснювати за рахунок використання проблемних творчих завдань, збагачення змісту дисциплін професійно спрямованим матеріалом, стимулювання розвитку пізнавальних процесів у самостійній роботі студентів, надання їм можливості на практиці удосконалювати знання, навички та уміння у вирішенні реальних виробничих завдань. Визначено, що зміст програми підготовки магістрів має орієнтуватися не лише на актуальні вимоги до фахової кваліфікації, а й урахувати швидку зміну науково-практичної інформації. Доведена доцільність вирішення цієї проблеми за рахунок фундаменталізації змісту фахової підготовки.

Література

1. Карпенко М. П. Состояние и стратегия развития дистанционного образования в условиях глобализации // Материалы Международной научно-практической конференции „Состояние и стратегия дистанционного образования в условиях глобализации”. Астана, 2003. – С. 6 – 14. 2. Розумовский А. Высшее образование в контексте глобализации // Зеркало недели. 2002. – № 3 (378).

Колодяжна Л. Г., Жданова М. М., Жданов С. О. Тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації та інтеграції

У статті проаналізовано основні тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізації та інтеграції, обґрунтовано необхідність фундаменталізації національної освіти. Розглянуто систему підготовки магістрів за кредитно-модульною системою навчання.

Ключові слова: глобалізація, інтеграція, тенденції розвитку освіти.

Колодяжная Л. Г., Жданова М. Н., Жданов С. А. Тенденции развития высшего образования в условиях глобализации и интеграции

В статье проанализированы основные тенденции развития высшего образования в условиях глобализации и интеграции, обоснована необходимость фундаментализации национального образования. Рассмотрено систему подготовки магистров при кредитно-модульной системе обучения.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, тенденции развития образования.

Kolodyazhna L. G., Zhdanova M. M., Zhdanov S. O. Progress of higher education trends in the conditions of globalization

Basic progress of higher education trends are considered in the conditions of globalization and integration, the necessity of become fundamental of national community is grounded. The system of preparation of master's degrees is considered at the credit-module departmental teaching.

Keywords: globalization, integration, progress of education trends.

УДК 378.036

І. С. Котєнєва

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ОСВІТНІХ
СИСТЕМАХ**

У сучасному українському соціумі намітився перехід до зміцнення державності, відродження культурно-історичних традицій, їхньому стійкому розвитку. У цих умовах особливу значущість набуває завдання консолідації суспільства на основі демократичних цінностей, цивільного патріотизму. Патріотизм, як моральне почуття й сукупність соціально-політичних відносин, є потужним соціумом, необхідною умовою для захисту національних інтересів, для досягнення успіху в міжнародній конкуренції, для збереження й зміцнення української цивілізації.

Майбутнє України залежить від ступеня готовності молодих поколінь до гідних відповідей на історичні виклики, до захисту інтересів своєї держави. З цієї причини сучасна система патріотичного виховання, потребує вдосконалюванні, відповідно до нових реалій.

Проблема модернізації патріотичного виховання в системі освіти пов'язана з виявленням і збереженням накопичених дореволюційною й радянською школою кращих традицій патріотичного виховання, відновленням його змісту, проектуванням нових технологій, з обґрунтуванням організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності патріотичного виховання в освітніх системах. Розгляду цієї проблеми присвячена ця стаття.

Найбільш значущі для сучасності досягнення досвіду патріотичного виховання, накопиченою радянською школою, знайшли відбиття в працях О. Аронова, В. Безрідного, В. Ільїна, М.Конжиєва, І. Видріна. Питання військово-патріотичного виховання, підготовки воїна-інтернаціоналіста розглядаються в роботах О.Базанова, О.Барабанщикова, Г. Середина, А. Вирщикова, О.Черкасова.

Для з'ясування сутності патріотичного виховання необхідно звернутися до осмислення таких понять, як „патріот” й „патріотизм”. Уперше ці поняття стали вживатися в період Великої Французької революції. Патріотами тоді називали борців за народну справу, захисників республіки. В. Даль дав наступне тлумачення поняття „патріот”: – це „любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник” [1, с. 24]. Сучасне трактування поняття розкривається в такому визначенні: патріот-людина, що любить свою Батьківщину, віддана своєму народу, готова на жертви й здійснює подвиги в ім'я інтересів своєї Батьківщини .

В історії російської філолофсько-педагогічної думки висвітлюються різні грані цього поняття. Так, В.С. Соловйов відзначає, що „моральний обов'язок сучасного патріота – служити народу в людстві й людству в народі” [2, с. 150]. Російський критик-демократ В.Г. Белінський затверджував, що патріотизм містить у собі загальнолюдські цінності й ідеали, робить особистість членом загальнолюдського співтовариства. „Любити свою Батьківщину, підкреслював він, – значить полум'яно бажати бачити в ній здійснення ідеалу людства й у міру сил своїх сприяти цьому” [3, с. 289].

К.Д. Ушинський уважав, що патріотизм є не тільки важливим завданням виховання, але й могутнім педагогічним засобом. „Як немає людини без самолюбства, – писав він, – так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ до серця людини й могутню опору для боротьби з його дурними природними, особистими, сімейними й родовими похилостями” [4, с. 47].

О.В. Беляєв розглядає патріотизм як складний соціально-моральний принцип і морально-психологічне почуття. Він вважає, що патріотизм як складова частина входить до складу поняття

„громадянськість” і знаходить вираження в діяльності, спрямованій на благо батьківщини. Як соціально-моральний принцип, патріотизм служить об'єднанню, зімкненню громадян в ім'я збереження, розвитку Батьківщини – конкретно-історичного, соціального, політичного й культурного середовища. Як морально-психологічне почуття, патріотизм виражається в любові до Батьківщини, у гордості за її успіхи, у переживанні невдач, у готовності до захисту рідної землі. В антигуманних, антидемократичних системах принцип патріотизму перекручується: „Любов до Батьківщини підмінюється відданістю існуючій державно-політичній системі.” [5, с. 24].

Система патріотичного виховання передбачає формування й розвиток соціально значущих цінностей, громадянськості й патріотизму в процесі виховання й навчання в освітніх установах усіх типів і видів; масову патріотичну роботу, що організується й здійснюється державними структурами, суспільними рухами й організаціями; діяльність засобів масової інформації, наукових й інших організацій, творчих об'єднань, спрямовану на розгляд і висвітлення проблем патріотичного виховання, на формування й розвиток особистості громадянина й захисника Батьківщини.

У змісті патріотичного виховання виділяються два оснiвних, тісно взаємозалежних між собою компоненти. Перший з них характеризується більш широкою соціально-педагогічною спрямованістю. Він ґрунтується на таких елементах, як: позитивні світоглядні погляди й позиції з соціальної, історичної, моральної, політичної, військової й інших проблемах, найважливіші духовно моральні, діяльнісні якості (любов до Батьківщини, повага до законності, відповідальність за виконання конституційних обов'язків і забезпечення безпеки його громадян й інші) [6, с. 85].

Соціально-педагогічний компонент змісту є домінуючим, становить його ядро. Тільки сформувавши особистість громадянина й патріота України із властивими йому цінностями, поглядами, орієнтаціями, інтересами, настановами, мотивами діяльності й поведінкою, можна розраховувати на успішне рішення більш конкретних завдань з підготовки до реалізації функції захисту Батьківщини.

Сьогодні зростає значення специфічного компонента змісту патріотичного виховання. Це припускає його більш глибоку й послідовну диференціацію, ґрунтовну й усебічну розробку відповідно до тих конкретних завдань, які покладають на громадянина.

Специфічний компонент патріотичного виховання характеризується значно більшою конкретною й діяльнісною спрямованістю. У сучасних умовах у змісті патріотичного виховання молоді в якості пріоритетних виділяються наступні духовно-моральні цінності: громадянськість, надкласовість, надпартійність, надкорпоративність; загальнонаціональність у державному масштабі; пріоритет суспільно-державних інтересів над особистими; лояльність до

основ державного й суспільного ладу, до існуючої політичної системи; патріотизм, відданість своїй Батьківщині; гуманізм і моральність, почуття власної гідності; соціальна активність, відповідальність, нетерпимість до порушень норм моралі й права [6, с. 62].

Серед основних принципів патріотичного виховання, які є вихідними керівними положеннями при здійсненні практичної діяльності в цій сфері, виділяють: науковість; гуманізм; демократизм; пріоритетність історичної, культурної спадщини України, її духовних цінностей і традицій; системність; наступність і безперервність у розвитку молоді, з урахуванням особливостей її різних категорій; різноманіття форм, методів і засобів, використовуваних з метою забезпечення ефективності виховання; спрямованість на розвиток можливостей, здатностей й якостей кожної особистості на основі індивідуального підходу; тісний і нерозривний зв'язок з іншими видами виховання. Реалізація принципів здійснюється за наступними основними напрямками [7, с. 109]:

1. Духовно-моральний – усвідомлення особистістю вищих цінностей, ідеалів й орієнтирів, соціально значущих процесів і явищ реального життя, здатність керуватися ними як визначальними принципами, позицій у практичній діяльності й поведінці. Він включає розвиток високої культури й освіченості, усвідомлення ідеї, в ім'я якої проявляється готовність до гідного служіння Батьківщині, формування високоморальних, професійно-етичних норм поведінки, якостей честі, відповідальності й колективізму.

2. Історичний – пізнання наших коренів, усвідомлення неповторності Батьківщини, її долі, нерозривності з нею, гордості за причетність до діянь предків і сучасників й історичної відповідальності за те, що здійснюється в суспільстві й державі. Він включає вивчення багатовікової історії Батьківщини, місця й ролі України у світовому історичному процесі, розуміння особливостей менталітету, вдач, звичаїв, вірувань і традицій наших народів, героїчного минулого різних поколінь, що вели боротьбу за незалежність і самостійність країни.

3. Політико-правовий – формування глибокого розуміння конституційного боргу, політичних і правових подій і процесів у суспільстві й державі, цивільної й військової політики, основних положень концепції безпеки країни.

4. Патріотичний – виховання найважливіших духовно-моральних і культурно-історичних цінностей, що відбивають специфіку формування й розвитку нашого суспільства й держави, національної самосвідомості, способу життя, світорозуміння й долі українців. Він включає любов і відданість своїй Батьківщині, гордість за приналежність до українського народу, до його здійснень, випробувань і проблем, шанування національних святинь і символів, готовність до гідного й самовідданого служінню суспільству й державі.

5. Професійно – діяльнісний – формування сумлінного й відповідального відношення до праці, зв'язаній зі служінням

Батьківщині, прагнення до активного прояву професійно-трудоових якостей в інтересах успішного виконання службових обов'язків і поставлених завдань. Він включає: мотиви, цілі й завдання, ціннісні орієнтації професійно – діяльнісної самореалізації особистості, професійні домагання й націленість на досягнення високих результатів діяльності, здатність результативно й з високою ефективністю виконувати обов'язки й досягати конкретних цілей, уміння прогнозувати й реалізовувати плани свого професійного росту.

6. Психологічний – формування в молоді високої психологічної стійкості, готовності до виконання складних і відповідальних завдань у будь-яких умовах. Він включає: вивчення й прогнозування соціально-психологічних процесів у військових й інших колективах, профілактику негативних явищ і проявів девіантної поведінки, зняття психологічної напруженості, подолання стресу, формування психологічних якостей з урахуванням особливостей діяльності, правил і норм поведінки, духовних цінностей [6,с.182].

Усі ці напрямки органічно взаємозалежні між собою, об'єднані в процесі практичної діяльності цілями, завданнями, духовно-моральними й світоглядними основами, принципами, формами й методами патріотичного виховання.

Мета, завдання, зміст і принципи патріотичного виховання реалізуються на практиці за допомогою функціонування складної розгалуженої системи, що включає різні ланки, структури, органи, усе різноманіття шляхів, форм, методів і засобів здійснення цієї діяльності.

Система патріотичної роботи являє собою встановлений або сформований порядок, зміст виховної діяльності на всіх її рівнях, починаючи з первинного студентського колективу, групи й закінчуючи вищими органами управління. Призначення системи складається в забезпеченні на практиці комплексного обліку всіх факторів, що впливають на патріотичне виховання.

Організація й проведення патріотичної роботи припускає використання цілого комплексу відповідних форм, які можуть бути диференційовані на дві основні групи:

– перша група обумовлена загальноорозвиваючим компонентом змісту патріотичного виховання, містить у собі великі й різноманітні форми загальнопатріотичного характеру. Вони використовуються, головним чином, в умовах здійснюваного в системі навчально-виховних установ процесу або у вигляді його елементів, що доповнюють, (навчальні заняття) з різних навчальних дисциплін, особливо гуманітарних, спеціалізованих курсах, гуртках, клубах та ін. Бесіди, вечори питань і відповідей, „круглі столи”, зустрічі з ветеранами, воїнами запасу й військовослужбовцями.

– друга група обумовлена специфікою змісту патріотичного виховання, менш різноманітна й характеризується більшою військовою й військово-прикладною спрямованістю. Ці форми, реалізуються

переважно у вигляді практичних занять, включають ознайомлення молоді з життям і діяльністю військ, з особливостями служби й побуту військовослужбовців.

Здійснення патріотичного виховання припускає використання системи засобів, що включає три основні компоненти: матеріально-технічний, освітній і організаційний.

У сучасних умовах основними напрямками й умовами підвищення ефективності системи патріотичного виховання є:

– інформаційно-роз'яснювальне забезпечення – утвердження патріотизму, конституційного обов'язку, готовності до гідного служіння Батьківщині на всіх ділянках діяльності, як найважливіші цінності у свідомості й почуттях молоді, особливо в тісному зв'язку з інтересами держави й суспільства; активне використання засобів масової інформації, подолання сформованих стереотипів і комплексів негативного плану;

– науково-теоретичне забезпечення – активізація досліджень у сфері патріотичного виховання молоді в сучасних умовах, використання результатів розробок передового досвіду в практичній діяльності з метою її корінного поліпшення в умовах змін, що відбуваються в суспільстві. Відновлення й збагачення змісту виховної роботи за допомогою включення культурно-історичного, духовно-морального компонентів, найважливіших досягнень в області соціально-гуманітарних наук, сучасної педагогічної думки;

– педагогічне й методичне забезпечення – фундаментальна розробка комплексу навчальних і спеціальних програм і методик з організації й проведення патріотичної роботи в її різних формах.

Зміст напрямків є підставою для оновлення процесу патріотичного виховання молоді.

Література

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – В 4-х т. – М., 1978. – Т. 3. – С. 24. **2. Советский** энциклопедический словарь. – М. : Сов.Энциклопедия, 1983. – 229 с. **3. Белинский В. Г.** Полное собрание сочинений. – М., 1954. – Т. 4. – 489 с. **4. Ушинський К. Д.** О народности в общественном воспитании / Собрание соч. Т. 2. М., Л., 1998. –161 с. **5. Беляев А. В.** Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи – Ставрополь : Изд-во СГУ, 1997. –204 с. **6. Лутовинов В. И.** Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы : Пособие для педагогов, руководителей образовательных учреждений и организаторов работы с молодежью. – М. : АПК и ПРО, 2001. – М., – 284 с. **7. Роцин Л. В.** Философско-социологические вопросы патриотического воспитания трудящихся. – М. : ВПА, 1982. – 198 с.

Котенєва І. С. Організаційно-педагогічні основи проектування патріотичного виховання молоді в освітніх системах

У статті розкрито організаційно-педагогічні основи створення системи патріотичного виховання молоді в сучасних умовах. Наведено цілий комплекс відповідних форм організації й проведення патріотичної роботи.

Ключові слова: організаційно-педагогічні основи, система патріотичного виховання.

Котенева И. С. Организационно-педагогические условия проектирования патриотического воспитания молодежи в образовательных система

В статье раскрыты организационно-педагогические основы создания системы патриотического воспитания молодежи в современных условиях. Приведен целый комплекс соответствующих форм организации и проведения патриотической работы.

Ключевые слова: организационно-педагогические основы, система патриотического воспитания.

Koteneva I. S. Organizing and pedagogical conditions of the designing the patriotic education of youth in the educational systems

The article reveals organizing and pedagogical bases of the creation of the system of patriotic education of youth in modern conditions. The whole complex of the proper forms of organization and leadthrough of patriotic work is resulted.

Keywords: organizationally-pedagogical bases system of patriotic education.

УДК 378:005.6

О. А. Неловкіна Берналь

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Управління якістю вищої освіти є тією важливою діяльністю, що робить можливим перевести систему вищої школи в новий стан, який відповідає вимогам розвитку особистості, соціуму та ринку праці. Значна кількість теоретичних і практичних робіт свідчать про актуальність і значущість моніторингових досліджень вищої освіти. Разом з тим в цілому в Україні, і на рівні окремих ВНЗ ступінь наукової та практичної цінності цих досліджень недооцінюється. Педагогічна спільнота в системі вищої школи далека від глибокого розуміння необхідності

моніторингу освіти як норми ефективної діяльності будь-якого вищого навчального закладу. Розробка й реалізація концептуальних підходів та інструментарію моніторингу стикається з великою кількістю проблем як методологічного, так і прикладного характеру, без розв'язання яких моніторинг не забезпечить реалізації завдань або буде неефективним.

Метою цієї статті є дослідження основних етапів розробки та методів системи моніторингу якості вищої освіти.

Теоретичні аспекти моніторингу в радянській педагогіці почали розроблятися ще в 60 – 70 роки ХХ століття. В останні десятиріччя педагогічна наука й практика все більше застосовують можливості моніторингу, перш за все, з метою підвищення якості освіти. „Якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержанням міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту”, – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти [1].

Становлення й розвиток освітнього моніторингу у світі відбувалися починаючи з 30-х років ХХ століття. Не зважаючи на багаторічну історію застосування моніторингу в педагогіці у сфері освіти пострадянських країн (у тому числі й України), тільки сьогодні починається системне впровадження моніторингових досліджень. Саме це призвело до відсутності в нас єдиного визначення поняття „моніторинг”, що пов'язано як із недостатнім усебічним вивченням зазначеного феномену, так і процесами становлення в цих країнах нових освітніх парадигм завдяки значним соціально-економічним змінам у суспільстві. Потрібно відзначити, що російські науковці досягли значних успіхів у теоретичній розробці моніторингових технологій та їх практичному застосуванні в освітній діяльності. У цьому контексті вагомий науковий доробок здійснили О. Белкін, В. Гончаренко, В. Горб, В. Жаворонков, В. Кальней, Л. Качалова, Н. Кулемін, О. Мітіна, Л. Назарова, А. Пульбере, С. Сіліна, Е. Радачинська, С. Фоменко, С. Шишов та ін. Серед провідних українських науковців, що досліджують різні аспекти моніторингу освіти, необхідно відзначити В. Вікторова, А. Денисенко, В. Зайчука, О. Коберника, О. Локшину, Т. Лукіну, О. Ляшенка, О. Матвієнко, Є. Хрикова, Г. Цехмістрову та ін.

Проведений аналіз підходів зазначених науковців щодо визначення категорії „моніторинг в сфері освіти” дає змогу розглядати зазначений феномен, як:

- *процес*, спрямований на визначення стану освітньої системи та її складових на різних рівнях управління задля знаходження найкращих рішень досягнення заданих цілей динамічного розвитку;
- *систему*, що безперервно здійснює інформаційне забезпечення поточного та стратегічного управління освітнього процесу;
- *технологію* інноваційного перетворення педагогічної діяльності, що має свої етапи, методи, критерії та засоби.

З точки зору організації моніторингових досліджень в освіті

найбільш цікавим для нас є визначення моніторингу як технології. Російський дослідник В.Горб визначає моніторинг, як „педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обґрунтованої інформації про хід й результати освітнього процесу та виконання виховних функцій у навчальному закладі” [2]. Цю позицію підтримує й український професор Г.Цехмістрова, яка вважає, що „моніторинг як технологія передбачає визначення результатів навчання і його корекцію, відповідно до стану засвоєння конкретних знань і умінь – які студент повинен був сформулювати в процесі даного навчального матеріалу” [3].

Оскільки поняття „моніторинг у сфері освіти” є досить широким, то виникає також необхідність розмежовувати поняття „моніторингу освіти” та „педагогічного моніторингу”. Освіта – це багатопланова категорія, що містить у собі процеси засвоєння, зміни, розвитку, удосконалення знань і відношень протягом усього життя, які здійснюються спеціально організованою суспільством системою навчально-освітніх, методичних та наукових установ [4]. Тому моніторинг освіти досліджує процеси, що відбуваються в системі освіти. Педагогічний моніторинг цікавлять педагогічні процеси, які фактично є складовою процесу освіти.

Якщо розглядати педагогічний моніторинг у вищому навчальному закладі, то його об’єктом є освітній процес у ВНЗ, предметом – професійна підготовка фахівця, суб’єктами – студенти, професорсько-викладацький склад, адміністративно-управлінський апарат.

Тому в нашому дослідженні ми розглядаємо *педагогічний моніторинг у вищій школі, як процес безперервного науково-обґрунтованого діагностично-прогностичного відстеження змін у професійному становленні фахівця з метою включення результатів спостережень в управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі.*

Незважаючи на важливість проведення педагогічного моніторингу задля підвищення якості професійної освіти, системні дослідження, виконані на інституційному рівні, поки що залишаються достатньо рідким явищем у педагогічній науці й практиці, зазначають Т. Строкова та Є. Хриков [5; 6]. Частіше предметом педагогічного моніторингу у вищій школі стають якість навчання, навчальна діяльність або окремі компоненти якості освіти. Наявні моніторингові програми не охоплюють повністю важливих сторін професійного становлення фахівця, а отримана інформація є фрагментарною, однобічною і не може гарантувати адекватної оцінки. Науковці відзначають такі недоліки сучасного педагогічного моніторингу вищої освіти, як недостатня розробленість критеріїв оцінювання, незначна увага до вивчення потреб самих суб’єктів моніторингу.

Для того, щоб моніторинг став реальним фактором управління,

він повинен бути організований у відповідну систему діяльності, що пов'язано з організацією етапів його проведення, вибором методів дослідження та створенням інформаційної системи моніторингу якості освіти.

Досліджуючи підходи В. Горба, А. Денисенко, Л. Качалової, О. Мітіної, С. Сіліної, С. Фоменко, С. Шишова та інших науковців, ми визначили та охарактеризували основні етапи моніторингу якості вищої освіти.

Підготовчий етап, який включає визначення мети й завдань моніторингу; визначення основних показників та критеріїв; вибір способів установлення реального рівня об'єкту моніторингу.

Початково-діагностичний етап містить збір інформації за допомогою визначених методик; кількісну й якісну обробку отриманих результатів; оцінку стану об'єкта дослідження.

Планово-прогностичний етап передбачає прогнозування подальших тенденцій та можливостей розвитку об'єкта моніторингу у відповідності до результатів аналізу його стану та розробка плану коригувальних дій.

Діяльнісний етап характеризується реалізацією конкретних коригувальних дій з метою зміни стану об'єкта моніторингу у відповідності до складеного плану.

Аналітичний етап передбачає послідовну реалізацію двох складових, а саме: конкретизацію завдань з урахуванням результатів та причин зниження ефективності зміни об'єкта моніторингу із застосуванням відповідних заходів їх усунення; а також оцінку вихідного стану об'єкта моніторингу, порівняння з початковим станом, формулювання висновків про відповідність обраної мети та завдань моніторингу до результатів дослідження, визначення ефективності проведеної роботи.

Коригувально-перспективний етап ставить своєю метою корекцію діяльності суб'єктів моніторингу задля усунення різного роду проблем, ускладнень, породжених впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників зовнішнього й внутрішнього середовища на ефективність процесу професійної підготовки. Також відбувається визначення подальших тенденцій розвитку об'єкта моніторингу, можливих методів і засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців.

При здійсненні моніторингу якості вищої освіти, звичайно, застосовують методи порівняння та експертних оцінок; аналізу документальних джерел (змістовий та конвент-аналіз освітніх програм); аналіз результатів предметних тестів та даних про успішність; збір та аналіз статистичних даних про різні аспекти діяльності ВНЗ; аналіз баз та банку даних; імітаційне моделювання на ЕОМ; соціологічне та соціометричне опитування, факторний та кореляційний аналіз, соціальне прогнозування.

Важливим аспектом ефективного моніторингу якості вищої освіти, якому недостатньо приділяється увага, є проблематика інформаційного забезпечення керівників різних підрозділів ВНЗ. У значному ступені це пояснюється великою складністю формалізації процедур прийняття управлінських рішень та їх інформаційного забезпечення.

Існують два канали інформаційного забезпечення: формалізований (в якому циркулює інформація зі значним ступенем достовірності) та стихійний (по якому поступає не завжди об'єктивна інформація). На практиці управління вищим навчальним закладом досить часто привалює саме другий канал. Однак, важливо забезпечити керівників різного рівня управлінської системи ВНЗ достовірною, регламентованою за формою й часом, максимально повною інформацією, а відомості, що поступають по другому каналу, мають тільки доповнювати інформацію формалізованого каналу.

Для ефективного функціонування управлінського сектора ВНЗ необхідна розвинута інформаційна інфраструктура на базі нових інформаційних технологій. При організації моніторингової діяльності ВНЗ необхідно створення інформаційних банків даних і знань, що містять структуровану нормативну, довідкову та іншу інформацію. Потрібні також ефективні засоби аналізу ділової та іншої інформації, яка стосується діяльності ВНЗ. Вирішення цих завдань досягається шляхом інтеграції інформаційних технологій, особливо Інтернету, web-технологій, що поєднують різні підрозділи та окремі ВНЗ у цілісну систему, формуючи єдиний інформаційний простір. Це дає можливість забезпечити оперативне виявлення та використання даних про різні напрями діяльності ВНЗ, контроль, обмін оперативної інформації, вивчити досвід інших ВНЗ. У зв'язку з цим вельми актуальною стає завдання створення системи каталогів та інформаційних фондів, забезпечення систематичного обслуговування користувачів поряд з виконанням разових запитвань.

Говорячи про організацію інформаційних потоків з моніторинговими даними, потрібно уточнити коло користувачів цієї інформації. Основний потік інформації призначений для керівників різного рівня управлінської структури ВНЗ. З метою ефективного впровадження досвіду до користувачів отриманих результатів моніторингових досліджень необхідно віднести різні ВНЗ та науково-методичні центри. Крім того, в останній час зростає рівень впливу на якість підготовки фахівців і безпосередньо самих одержувачів освітніх послуг – тобто студентів через структури студентського самоврядування. Цікавою буде інформація про рівень якості професійної освіти для потенційних роботодавців. Тому виникає необхідність створювати інформаційні потоки з відповідним змістом матеріалів для різних категорій користувачів; організовувати інформаційних потоків таким

чином, щоб не порушувати тематичну єдність наданої інформації та відповідності її визначеним цілям.

Аналіз досвіду організації й проведення моніторингових досліджень у системі вищої освіти дозволяє дійти висновку: ґрунтовної системи моніторингу якості вищої освіти на сучасному етапі не існує. Перспективи розвитку педагогічного моніторингу якості вищої освіти, на наш погляд, безпосередньо залежать від прозорості інформаційного середовища, від організації руху інформаційних потоків у сфері вищої освіти. Тому для кожного ВНЗ, який прагне в умовах ринкової економіки динамічно розвиватися, необхідно сприяти виникненню локальних центрів моніторингу, які повинні створювати інформаційне середовище з оцінки якості професійної освіти всередині навчального закладу та органічно інтегруватися в загальний освітній простір.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 16. – С. 3–9. **2. Горб В. Г.** Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14. **3. Цехмістрові Г. С.,** Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2005. – 280 с. **4. Коджаспирова Г. М.,** Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с. **5. Строкова Т. А.** Мониторинг качества образования школьников / Т. А. Строкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 61–66. **6. Приков Є. М.** Управління навчальним закладом : Навч. посіб./ Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Неловкіна Берналь О. А. Технологія організації та проведення моніторингу якості вищої освіти

У статті розглянуто технології організації та проведення моніторингу якості вищої освіти. Надано алгоритм розробки системи моніторингу та його методи. Визначено проблему створення інформаційної системи моніторингу якості вищої освіти.

Ключові слова: педагогічний моніторинг вищої освіти, якість освіти, етапи моніторингу, методи моніторингу, інформаційна система моніторингу.

Неловкіна Берналь О. А. Технология организации и проведения мониторинга качества высшего образования

В статье рассмотрена технология организации и проведения мониторинга качества высшего образования. Приведен алгоритм разработки системы мониторинга и его методы. Обозначена проблема

создания информационной системы мониторинга качества высшего образования.

Ключевые слова: педагогический мониторинг высшего образования, качество образования, этапы мониторинга, методы мониторинга, информационная система мониторинга.

Helovkyna Bernal O. A. Technology of organization and leadthrough of monitoring of internalss of higher education

Technology of organization and leadthrough of monitoring of quality of higher education is considered in the article. The algorithm of development is resulted systems of monitoring and his methods. The problem of creation of the informative system of monitoring of quality of higher education is marked.

Keywords: pedagogical monitoring of higher education, quality of education, stages of monitoring, methods of monitoring, informative system of monitoring.

УДК 378

М. В. Плетньов, І.В. Мартинюк

ОСВІТА У ХХІ СТ.: ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ

Проблема людини, її сутності та існування в матеріальному, духовному, моральному аспектах, її розвитку і призначенні, її майбутнього – це, певне, найважливіша із всіх, які коли-небудь поставали перед людством протягом тисячоліть його історії. А сьогодні це проблема постає і як актуальна практична задача, зв'язана з побудовою нового демократичного суспільства.

Сьогодні перед людиною все більш гостро постає питання про те, щоб зберегти себе як вид, пристосований до умов середовища, що постійно змінюється – це соціальні і природні умови, це проблема адаптації до навколишнього середовища. Водночас ми знаємо, що науково-технічна революція надає нові можливості і засоби розвитку людини як біосоціальної істоти, які, однак, можуть бути реалізовані тільки в дійсно розумних гуманних соціальних умовах. Це – одна із фундаментальних проблем нашої цивілізації, і без врахування цієї проблеми неможливо навіть поставити правильно питання про перспективи людини. [1, с. 11]. Тим більш, якщо врахувати той момент, що сьогодні існування людини постає в умовах глобальних проблем сучасності – проблеми загрози екологічної катастрофи, проблеми вичерпаності ресурсів, небезпеки „ядерної зими”, демографічної проблеми тощо. Чи зможе сучасна людина подолати цю небезпеку і таким чином зберегти себе як вид, тобто забезпечити собі майбутнє?

Насамперед, людина – це особистість. А що таке особистість? У сучасній соціологічній літературі особистість визначають так: „Особистість – це інтегральна (цілісна) сукупність соціальних властивостей людини, що формується, видозмінюється протягом усього життя в результаті складної взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників її розвитку, активної взаємодії із соціальним середовищем” [2, с. 262].

Особистістю не народжуються: новонароджена дитина не є особистістю. Формування особистості є результатом включеності людини до існуючої системи соціальних відносин (виробничих, політичних, правових, моральних, естетичних, релігійних) шляхом засвоєння нею соціальних функцій, а також усвідомлення своєї приналежності до соціуму. Сам процес становлення особистості називають соціалізацією, під якою зазвичай розуміють важливий вид взаємодії людини з навколишнім соціальним середовищем, у процесі якого здійснюється формування будь – якої людини як повноправного повноцінного члена суспільства. У процесі соціалізації людина засвоює людські звичаї, моральні норми, цінності, традиції і включається в систему людських відносин. Вся людська поведінка – насамперед результат онаучення, або соціалізації.

Соціологи виділяють первинну соціалізацію, яку людина проходить в дитинстві, і вторинну соціалізацію, зміст і характер якої визначається освітою. У школі, технікумі, училищі, університеті людина отримує стійкий комплекс певних знань, їй прищеплюють певні моральні цінності, правила поведінки тощо. Відбувається процес інтелектуалізації особистості.

Освіта – це певна система навчальних і виховних закладів, що здійснюють різноманітні форми залучення їх досвідів в усвоєння багатств культури. Освіта інтегрує різні види навчальної і виховної діяльності, їх зміст в єдину соціальну систему, орієнтує їх на соціальне замовлення, на соціальні потреби суспільства. Серед соціальних інститутів суспільства сучасної цивілізації освіта займає одну з провідних позицій. І це не випадково: благо людини, рівень цивілізованості даного суспільства, становище культури та духовності, темпи економічного, політичного і соціального процесу саме і залежать від якості і рівня освіти [3, с. 477]. Головна мета освіти – вдосконалення людини, збагачення її систематизованими знаннями, передача від покоління до покоління духовних багатств, накопичених людством. Саме в стінах вищого навчального закладу, тобто в студентські роки, молода людина розвиває свій талент, щоб реалізувати себе для себе, для своєї країни, для людства в цілому. Вольтер справедливо наголошував ще у XVII ст., що „тільки освічена людина є вільною...”. Врешті-решт, духовність можна сформуванати лише за допомогою освіти, що спирається на вивчення основ фундаментальних наук.

XX століття можна назвати століттям освіти. В історії людської цивілізації немає прикладу, щоб за порівняно короткий час який – небудь

компонент культури отримав такий інтенсивний розвиток, як освіта у ХХ ст. Але на початку ХХІ ст. людство зіткнулось з феноменом глобальної кризи освіти. Сьогодні важко знайти країну, яка була б задоволена своєю системою освіти. Але ж, як відзначає відомий російський вчений Б. Гершунський, „... сфера освіти знаходиться на головному напрямі прориву в достойне майбутнє людської цивілізації, здатної знайти переконливу відповідь на виклик цього майбутнього” [4, с. 23]. Дійсно, на етапі науково-технічної революції конститується в один з найважливіших і найбільш масових видів діяльності, виступаючи в більшій мірі як фактор удосконалення діяльності людини. У сучасному суспільстві матеріальні затрати на освіту – це своєрідні „капіталовкладення в людину”, яка „удосконалюється в процесі освіти, у своїй діяльності, своїми знаннями, досвідом, талантом сприяє історичному процесу взагалі, науково-технічному зокрема” [5, с. 22]. Зважаючи на важливість освіти як одного з найважливіших компонентів культури, для забезпечення її успішного розвитку є потреба в її реформуванні в умовах, що склалися у ХХІ столітті. Зазначимо тільки деякі основні напрями цього важливого процесу, які в останній час стали предметом обговорення на конференціях, симпозіумах та інших зібраннях з проблем освіти.

Гуманізація та гуманітаризація освіти. Сьогодні, коли йде серйозна розмова про реформування системи вищої освіти, велике значення має вибір її стратегії: чи буде людина майбутнього гуманно орієнтованою особистістю, чи бездуховним технократом. Постановка задач гуманізації і гуманітаризації освіти перед вищою школою зумовлена особливостями системи наукового знання на сучасному етапі суспільного розвитку, появою нових технологій, зокрема інформаційних, поширенням технократичного стилю мислення. Але потреба в гуманітаризації та гуманізації вищої школи виникла не сьогодні.

Створена в країні система вищої освіти перестала відповідати вимогам розвитку суспільства, і насамперед, у сфері культурного розвитку, гуманітарної підготовки спеціалістів. За останні десятиліття інженерна освіта і духовність розійшлися. Сам факт розщеплення культури на гуманітарну і технічну підтверджує це, адже культура має бути єдиною і неподільною.

Проблема гуманізації та гуманітаризації освіти є актуальною сьогодні не тільки для України, а й для інших індустріально розвинутих країн. Американський учений японського походження Йонезе Масуда стверджує, що найближчим часом виникне новий тип людини *homo inteletus*, що здатний по-новому організувати своє життя. На відміну від *homo sapiens*, він буде зорієнтований на потужний інтелект, а отже – на людей – роботів. Інформаційна цивілізація потребує *homo inteletus*, але ще більшою мірою вона потребує *homo inteletus*, людину духовну.

Гуманізація і гуманітаризація освіти покликана подолати технократичне мислення. Генезис сьогоденних вульгарно –

техніцистських концепцій суспільного розвитку зв'язаний із зародженням буржуазного прогресизму. Ще в добу Просвітництва виникли уявлення про прогрес, який ніби може бути тільки на базі розквіту науки і техніки. У суспільній свідомості вкорінилося переконання, ніби техніка здатна радикально перетворити світ, вирішити всі гострі проблеми. Причиною технократичного способу мислення стала також адміністративно-командна форма організації виробництва і всього життя людини та й сам характер сучасної цивілізації, яку ми називаємо машинною. Сформувалася віра в те, що проникнення науки і техніки в усі сфери суспільної свідомості, затвердження методів точного розрахунку допоможе позбавитись негативних явищ, допоможе відрегулювати всі людські відносини. Розростання комплексу технократичного мислення спровокувало також швидке зростання економіки у післявоєнні роки.

Протистояння техніки і людяності надзвичайно важливо осмислити сьогодні скрізь призму ціннісних орієнтацій. Адже ж технократ мислить власними категоріями, звільненими від критеріїв людяності. Концепція соціально-гуманітарної підготовки у вищих навчальних закладах України була прийнята ще в 1991р. Цією концепцією визначені принципові засади діяльності ВНЗ з питань:

- зорієнтованість викладання соціально-гуманітарних дисциплін на загальнолюдські культурні та духовні цінності;

- основні напрями гуманістичної підготовки: історичний, філософський, економічний, соціально-політичний, культурологічний;

- мінімальні кількісні показники щодо гуманітарної підготовки спеціалістів у ВНЗ – 20-25% часу від загального обсягу, що відводиться на підготовку фахівців у технічних ВНЗ, і до 35% – в університетах та педагогічних ВНЗ. На жаль, сьогодні ще спостерігається скорочення обсягу гуманітарних дисциплін у навчальному процесі;

- зорієнтованість викладання соціально-гуманітарних дисциплін на загальнолюдські культурні та духовні цінності. Йдеться про культурно-історичну цілісність, усередині якої гуманістичні цінності являються не декоративною прикрасою технократичної будови, а органічною і невід'ємною характеристикою світоглядної практики. Адже відсутність гуманітарної культури – серйозна перепона на шляху до нових ідей у сфері людського пізнання і діяльності, професіоналізму. Відомо, що рівень моральності прямо пропорційний професіоналізму та патріотизму.

Отже, гуманістичний потенціал освіти та її гуманізація є гарантом збереження фахівцем своїх якостей як творчої особистості. Реалізація принципів, напрямів гуманізації сприятиме підготовці фахівців з високою культурою праці, здатних нести відповідальність за прийняті рішення.

Культуризація освіти. Освіта покликана формувати особистість, світ культури людини і, зокрема, культурний простір фахівця з вищою

освітою. Культурний простір студента – майбутнього високоосвіченого фахівця – формується через засвоєння світової культури, засвоєння всього комплексу гуманітарних дисциплін. Зростання внутрішньої культури особи, підвищення її творчого потенціалу – це необхідна умова розвитку на процвітання будь-якого народу. Саме педагогічна реалізація гуманістичних цінностей спрямована на підвищення загальної культури особистості. Адже ж форма сучасної освіти наголошує: „Від людини освіченої – до людини культури”. Культура і творчість завжди разом. Збагачення духовної культури суспільства нерозривно зв'язане з можливістю чи неможливістю творчої самореалізації особистості.

Відомо, що для просування суспільства вперед необхідно, щоб кожне нове покоління піднімалося на більш високий рівень освіченості і культури, професійної підготовки і соціальної активності. Історія культур, їх порівняльний аналіз – це освоєння духовного космосу, культурний контекст освіти ліквідує відособленість знань, надаючи їм соціоісторичний вимір і закріплюючи їх в соціальному і національно-етнічному ґрунті. Освітній процес – істотна складова розвитку усєї людської культури „...на шляхах удосконалення освіти можна вирішити задачу входження тієї чи тієї країни в те, що називається світовою цивілізацією, що також розцінюється як одна із важливих сучасних задач” [6, с. 37]. Освіта сьогодні дійсно є найважливішою складовою часткою культури. Через систему освіти здійснюється трансляція культури в нові покоління, їх притягнення до культури.

Зовсім не випадково в останні десятиліття інтенсивно розвивається така молода дисципліна як культурологія (цей процес отримав назву „культурологічного буму”). Як справедливо наголошує проф. Гершунський, освіченість – це грамотність плюс професійна компетентність плюс культура. Культурологічна функція освіти в новій ситуації розвитку передбачає передусім оновлення змісту на засадах його гуманітаризації. Культура кожного народу включає, крім матеріальної, духовну: народну творчість, народну мораль, національні традиції, звичаї, народні знання у різних сферах життя. Національна культура пронизує весь зміст освіти. Курс культурології відіграє важливу роль у вирішенні проблем гуманізації та гуманізації освіти. Випускник вищого навчального закладу повинен мати високу загальнокультурну підготовку. Причому необхідно, щоб освічена людина була готова і до випробувань, інакше вона не зможе сприяти подоланню кризи культури. Далі необхідною є фундаменталізація навчання, яка покликана запобігти випуску чистих технологів, що не бажають знати нічого, крім свого ремесла.

На жаль, освіта і культура в сучасному світі далеко розійшлися між собою. Зі спробами відродити, реанімувати культурну функцію освіти зв'язані всі сьогоднішні дискусії про його гуманітаризацію. Але як би не було, освіта і культура – дві сторони єдиного процесу антропосоціогенезу. Їх гармонійна взаємодія забезпечує виробництво, тиражування, передачу, засвоєння і споживання знань та цінностей. І

сьогодні намітилась позитивна тенденція возз'єднання цілісного культурно-освітнього простору, упровадження ширшого культурного контекста в зміст і форми освіти. Бо, як зазначив „батько” філософської антропології Макс Шелер, якщо людина є homo sapiens і провідними його характеристиками є здатність до знаково-символічної і предметно-перетворюючої, творчої життєдіяльності, то культура й освіта є по суті головний шлях придбання і розвитку цих здібностей, а сама людина може бути визначена як „людська істота, що отримує освіту”. Людина є серцевиною культури, її творцем, зберігачем і споживачем. Становлення людини з розвинутими культурними і здібностями – найважливіша ціль культури і освіти.

Література

1. **Фролов И.Т.** Перспективы человека. – М., 1989. 2. **Примуш М.В.** Загальна соціологія. – К., 2004. 3. **Соціологія.** Підручник (за загальною ред. проф. В.П.Андрущенка, проф. М.І. Горлоча). – Київ – Харків, 1998. 4. **Гершунский Б.С.** Философия образования. – М. 5. **Слуцкий М.С.** Гносеологические аспекты образования // Вопросы философии – 1984 – № 12. 6. **Зотов А.Ф.** Культура, общество и образование // Вопросы философии – 1997 – № 2.

Плетнёв М. В., Мартинюк І. В. Освіта у ХХІ ст.: шляхи реформування

Світова цивілізація на сучасному етапі її розвитку відзначена кризою освіти. Світове співробітництво занепокоєне цим і веде пошуки виходу з цієї кризи. Поставлена також задача відновити тісний зв'язок освіти і культури.

Ключові слова: освіта, реформа, освіченість, криза, культура.

Плетнёв М. В., Мартынюк И. В. Образование в ХХІ в.: пути реформирования

Мировая цивилизация на современном этапе ее развития ознаменована кризисом образования. Мировое сообщество обеспокоено этим и ведет поиски выхода из этого кризиса. Поставлена также задача возобновить тесную органическую связь образования и культуры.

Ключевые слова: образование, реформа, образованность, кризис, культура.

Pletnev M. V., Martinuk I. V. Education in XXI age: of way of reformation

World civilization on the modern stage of its development is marked the crisis of education. A world association is disturbed these and conducts the searches of exit from this crisis. A task to pick up a thread close organic connection of education and culture is put also.

Keywords: education, reform, formed, crisis, culture.

УДК 37.091.2 – 057.874

О. М. Плужник

СУТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Арістотель ще в IV ст. до н.е. писав щодо виховання: „Це найважливіше з усього, що сприяє збереженню державного ладу, засіб, якими сьогодні, на жаль, нехтують, – це виховання юнацтва у душі, що відповідає державному ладу” [1, 129] – залишається і нині одним з важливих і деякою мірою суперечливих понять.

Виховання – це головне родові поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості.

Система поглядів щодо виховання, створена українськими педагогами, філософами та діячами культури, є надбанням громадської і педагогічної думки впродовж століть.

Так, український філософ Г.Сковорода, утверджуючий ідеї гуманізму, писав, що "виховання повинно сприяти злиттю людини з народом, служити справі утвердження людського щастя, формувати "благородне серце" і "високі думки" [2, 35].

Проблемам виховання дітей і молоді особливу увагу надавав В.О.Сухомлинський. Він неодноразово підкреслював, що "нема і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливові педагога і колективу" [3, 52].

Проблема виховання досліджувалася в різних напрямках: як цілеспрямований процес формування особистості (Баранов С.П., Гончаренко С.У., Ільїна Т.А., Кобзар Б.С., Курлянд З.Н., Лозова В.І., Мойсеюк Н.Є., Троцько Г.В. та ін.), виховання як фактор соціалізації особистості (Галагузова М.А., Закатова І.М., Клейберг Ю.А., Матвієнко О.В., Підкасистий П.Ю., Приходько М.І., Смирнов В.І., Фельдштейн Д.І., Шевченко С.О., Шульгин В.М. та ін.); культурологічний аспект виховання як системи формування творчої особистості (Бондар В.І., Бурлака І.Я., Зязюн І.А., Коваль Л.Г., Фіцула М.М., Фоменко В.П., Шапошнікова І.М., Ярмаченко М.Д. та ін.).

У багатьох сучасних наукових працях, педагогічних і психологічних словниках, посібниках під вихованням розуміється:

– цілеспрямоване створення умов для розвитку і саморозвитку людини (Баранов С.П., Гончаренко С.І., Петровський А.В., Ярошевський М.Я. та ін.);

– управління процесом розвитку (формування) особистості шляхом створення необхідних для цього умов (Белова В.В., Ільїна Т.А., Коваль М.В., Рувінський Л.І., Фіцула М.М. та ін.);

– головним системоутворюючим елементом пропонується педагогічна взаємодія (Бех І.Д., Воробйов Г.Г., Киричук О.В., Кондрашова Л.В., Курлянд З.Н., Харламов І.Ф та ін.).

Так, в Українському педагогічному словнику С.Гончаренка пропонується таке визначення виховання: “Виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законом суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів” [4, с. 53].

Принципи виховання є узагальненою системою вимог, які охоплюють усі аспекти виховного процесу, відображають результати виховної роботи.

Процес виховання ґрунтується на таких принципах, як цілеспрямованість виховання, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів, повага до особистості дитини, опора на позитивне в людині, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, систематичність і послідовність виховання, єдність педагогічних вимог школи, сім’ї та громадськості, народність, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізація, демократизація, етнізація. Будучи органічно пов’язаними між собою, принципи виховання охоплюють усі аспекти цього процесу і спрямовують його на формування людини як цілісної особистості. Реалізація принципів виховання дає позитивні результати лише тоді, коли їх застосовують у гармонії взаємодії між собою.

У Законі про загальну середню освіту [5, 17], у Положенні про загальноосвітній навчальний заклад [6, 29] наголошується на тому, що виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється у процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи з ними; підкреслюється значення чітко організованої позаурочної діяльності для гармонійного розвитку учнів. Закон України про позашкільну освіту відповідно до Конституції України визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні заходи.

Основними напрямками виховання пропонуються такі, як художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, науково-технічний, дослідницько-експериментальний, фізкультурно-спортивний, військово-патріотичний, соціально-реабілітаційний, оздоровчий, гуманітарний.

В основі сучасної вітчизняної методології відбору змісту виховання лежить ідея реалізму мети виховання.

В умовах розбудови й утвердження суверенної, правової, демократичної держави, становлення громадянського суспільства в Україні особливого значення набуває формування громадянина-

особистості, яка ідентифікує (усвідомлює свою належність) себе з Україною, активно включається в суспільне життя, захищає свої права, інтереси, переконання, виконує обов'язки, керується у своїй поведінці демократичними принципами.

Сучасний період відродження України, її державності, економіки, освіти, науки та культури вимагає зміни поглядів на освіту, виховний ідеал, виховання особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти, цілісна виховна система розглядається як один із основних шляхів реформування виховання.

Зміни й оновлення освітньої парадигми підводять педагогів до сучасного розуміння виховання як діяльності, що базується на саморозвитку, самовдосконаленні та їх педагогічній підтримці. Основним завданням сучасної школи є виховання свідомих громадян України, забезпечення умов для творчої самореалізації, самовизначення особистості. Це повинно бути, на нашу думку, осередком виховної системи.

У Концепції національного виховання, Національній програмі виховання дітей та молоді визначаються основні принципи організації виховного процесу, серед яких основними є акмеологічний принцип, національна цілеспрямованість, культуровідповідність, цілісність, психологічний супровід, технологізація, діалог тощо.

На основі цього виховання процес розглядається педагогічним колективом, по-перше, як організація середовища та створення оптимальних умов для самовиховання, по-друге, як допомога дитині в усуненні перешкод, що заважають успішній життєвій траєкторії.

Більшість зарубіжних виховних систем зорієнтовані на формування громадянських і соціальних якостей особистості, на підтримку і зміцнення державного устрою, його інститутів, органів влади на основі прийнятих і діючих у державі конституції, законів. У здійсненні ефективного громадянського виховання вони накопичили чимало цінного. „Головною метою школи, — наголошував колишній президент США Г. Форд, — є виховання громадян, які підтримують державні інститути і поважають закони держави” [7, 17].

Саме виховання особистості сприяє олюдненню суспільних відносин, формуванню взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості, тоді як процеси дегуманізації суспільства негативно впливають на моральний та емоційний стан його членів, їхнє фізичне та психічне здоров'я.

Як бачимо, саме виховний процес має головне значення для повного формування особистості. І тут саме педагог має силу допомогти стати справді людиною.

На сучасному етапі ми вже маємо багатий досвід попередників щодо правильної організації виховного процесу в школі. І все ж ми

маємо продовжувати шукати нові шляхи виховання дитини, удосконалювати вже набуті знання.

Особливу увагу необхідно зосередити на пріоритетних напрямках реформування виховання:

— формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;

— забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;

— формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

— прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх етносів, що населяють Україну;

— утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, добра, працелюбності, інших добродітностей;

— формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;

— формування в дітей і молоді вміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин.

Справжня любов вихователя до дітей — це велике, непереборне бажання передати їм скарби своєї думки й серця, домогтися, щоб вони піднялися ще на одну сходинку в знаннях і почуваннях. Тільки там, де є таке бажання, педагог стає привабливим для колективу і особистості.

Література

1. Воронина Л. А. Основные эстетические категории Аристотеля. М., 1975. **2. Педагогічні ідеї Г. С. Сковороди /** За ред. Д. Г. Дзевєріна. — К. : Знання, 1972. — 264 с. **3. Сухомлинський В. А.** Вибр. твори в 5 т. — К. : Рад. школа, 1976. — Т. 1. — 522 с. **4. Воронина Л. А.** Основные эстетические категории Аристотеля. М., 1975. **5. Закон** України про загальну середню освіту // Освіта України. — 1999. — 23 червня. **6. Положення** про загальноосвітній навчальний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. // Позакласний час. — № 17. — 2000. **7. Липова Л., Ренський С., Кушнір М.** Технології індивідуалізованого навчання // Рідна школа. — 2001. — Серпень. — С. 16 — 18.

Плужник О. М. Суть процесу виховання в сучасному навчальному закладі

У статті проаналізовано актуальні проблеми виховного процесу та пошук шляхів їх розв'язання, розглянуто праці видатних педагогів, присвячених аспекту виховання. Особливу увагу звернено на особливості розвитку педагогічної думки стосовно виховного напрямку освіти.

Ключові слова: виховний процес; принципи виховання, цілеспрямованість, систематичність, послідовність виховання, пріоритетні напрямки реформування виховання.

Плужник О. М. Сущность процесса воспитания в современном научном учреждении

В статье проанализированы актуальные проблемы воспитательного процесса и поиск путей их решения, рассмотрено труды известных педагогов, посвященных аспекту воспитания. Особое внимание обращено на особенности развития педагогической мысли, касающейся воспитательного направления образования.

Ключевые слова: воспитательный процесс, принципы воспитания, целеустремление, систематичность, последовательность воспитания, пріоритетные направления реформирования воспитания.

Pluzhnik O. M. Essence of process of education in a modern scientific institution

The article is analysed actual problems of educational process and search of ways of their solving, it is considered works of the known teachers devoted to aspect of education. The special attention is turned on feature of development pedagogical thinking, concerning an educational direction of formation.

Keywords: educational process, education principles, purposefulness, a system, sequence of education, priority directions of reforming of education.

УДК 37.013.74

Г. Ф. Пономарьова

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВАРІАТИВНОСТІ СИСТЕМИ ECTS У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНИ

Майбутнє України, реалізація її пріоритетів і національних інтересів у сфері зовнішньополітичної й зовнішньоекономічної діяльності, зміцнення позицій та авторитету на міжнародній арені, розширення географії, ділових зв'язків і забезпечення національної безпеки залежать від розуміння й уміння фахівців орієнтуватися в стрімко мінливому світі, їхньої здатності аналізувати й прогнозувати ці зміни. В основі змін повинно бути співпраця й взаємодія. Адже тільки на цій основі ми зможемо освоїти наш найбагатший ресурс – колосальне співтовариство студентів – і розділити наше загальне багатство [1, с. 3].

Проблемам реформування різних компонентів професійної освіти присвячені праці таких вітчизняних компаративістів, як Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, К. Карасюк. Значний внесок

у розвиток цього питання зробила А. Сбруєва, яка у вимірі глобалізаційних процесів окреслила теоретико-методологічні основи аналізу сучасних реформ освіти на прикладі розвинутих англомовних країн.

Мета статті полягає у порівнянні варіативності процесу впровадження системи залікових кредитів у Європейському просторі вищої освіти, зокрема, розглянути співвідношення обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором.

Запровадження системи залікових одиниць (кредитів) до практики української вищої школи пов'язане безпосередньо з розвитком в Європі Болонського процесу, мета якого – досягти сумісності та прозорості європейських систем освіти. Використання кредитної системи врахування трудоемкості навчальної роботи є важливим інструментом удосконалення організації навчального процесу в інституті.

Термін „кредит” використовується для вимірювання трудоемкості тієї чи іншої дисципліни та навчальної роботи студента (за аналогією зі звичним для нас вимірюванням трудоемкості в академічних годинах). Заліковий кредит являє собою одиницю вимірювання працевитрат при вивченні дисципліни. Реалізація положень кредитно-модульної системи є складним механізмом, який можна визначити як цілісне та взаємопов'язане функціонування основних аспектів навчального процесу на основі використання залікової одиниці (кредиту) в якості міри трудоемкості роботи студента.

У вищих навчальних закладах різних країн існує велика кількість кредитних систем, що відрізняються навіть на інститутському рівні. В цілому, вони відображають структуру системи освіти – від ступенів, що присуджуються, до умов організації навчального процесу. У рамках Болонської угоди в якості інструменту забезпечення прозорості освітніх структур рекомендовано кредитну систему ECTS, принципи функціонування якої детально описані у ряді регламентуючих документів, у тому числі й європейського масштабу [2]. Прийняття ECTS в якості міжнародного еталону не означає відмову країн-учасниць від національних способів вимірювання, а передбачає лише підготовку адекватного механізму перерахунку національних систем оцінки працевитрат студента та якості засвоєння ним навчального матеріалу до системи ECTS [3].

Запровадження ECTS до практики української вищої школи не є чимось кардинально новим. У нашій освіті вже давно існують елементи цієї системи, включаючи її накопичувальну та перезарахункову складові. Перезарахування дисциплін і навіть цілих періодів навчання завжди практикувалося в наших ВНЗ: при переведенні студента з одного вищого навчального закладу до іншого у межах країни або зі спеціальності на спеціальність у межах одного вищого навчального закладу. Рішення про перезарахування приймалися на основі порівняння змісту програм навчальних дисциплін; зіставлення працевитрат (в академічних годинах)

з кожної дисципліни. Система ECTS базується практично на тих же засадах, різниця ж полягає лише в тому, що академічне визнання періодів навчання в іншому ВНЗ планується заздалегідь у відповідності зі встановленим порядком. Перехід на модульну систему має полегшити можливість зіставлення навчальних траєкторій студентів зі збалансованим співвідношенням обов'язкових курсів та курсів за вибором. Європейський досвід показує, що можлива досить широка варіативність як за кількістю дисциплін/модулів за вибором, так і за можливостями їх вибору та комбінацій [4]. Так, в університеті Фрибурга (Швейцарія) в бакалавраті на факультеті соціальних наук половина (зі 180 кредитів за трирічний бакалаврат) часу й кредитів відводиться на засвоєння обов'язкової програми, інші 90 кредитів – на курси за вибором (60+30 кредитів або 30+30+30 кредитів). В університеті Женеви в бакалавраті лише один модуль із 15 є модулем за вибором, усі модулі оцінюються однаково – по 12 кредитів.

У Сорбонні та Брюссельському університетах співвідношення обов'язкових дисциплін/модулів та вибіркових дисциплін/модулів не постійне, а розписується на кожний рік навчання. Так, у Сорбонні на програмах бакалавра першого року навчання вивчається 13 обов'язкових дисциплін, 1 модуль, що складається з кількох дисциплін, та 1 або 2 дисципліни за вибором. На другому курсі – 16 обов'язкових дисциплін, 1 модуль або 1 чи 2 дисципліни за вибором. На третьому курсі бакалаврата – 16 обов'язкових дисциплін, 1 модуль та 1 дисципліна чи модуль за вибором. У Сорбонні студент має можливість обирати не тільки модуль, а й предмети всередині модуля. В університеті Брюсселя 20% навчального часу відводиться на курси за вибором. У Сорбонні та Брюсселі курси за вибором викладаються, починаючи з 1 року навчання бакалаврату, при цьому існує декілька пропозицій вибору – дисциплін, модулів, семінарів. Цікаво, якщо у Брюссельському університеті співвідношення обов'язкових та вибіркових дисциплін з першого курсу бакалаврату до другого курсу магістратури змінюється на протилежне, то в Сорбонні на всіх курсах та рівнях навчання зберігається домінуюче положення обов'язкових дисциплін.

Український освітній стандарт з кожної спеціальності складається з кількох блоків дисциплін: гуманітарних та соціально-економічних, загальнопрофесійних, спеціальних, природничонаукових. У кожному з цих блоків є обов'язкові курси, а також курси, які обирає сам студент. Кожен курс „коштує” один або кілька кредитів.

У використанні академічних кредитів європейського зразка (ECTS) ховається чимало серйозних проблем. Простий перерахунок годин у кредити через єдиний коефіцієнт є неприйнятним; якщо арифметично перерахувати години у кредити, прирівнявши один академічний кредит до тридцяти шести академічних годин загального навантаження. Непропорційно високого значення набувають дисципліни

циклів гуманітарної та соціально-економічної підготовки, і в той же час недооцінюються спеціальні дисципліни.

Однак дуже небезпечно просто додавати академічні кредити спеціальним дисциплінам, не забезпечуючи їх збільшенням навчального навантаження.

Наявність доволі великої кількості навчальних дисциплін, що вивчаються протягом одного семестру, ускладнює перерахунок академічних годин у кредити з орієнтацією на ECTS. При розподілі 60 залікових одиниць на рік між дисциплінами навчального плану деякі отримують по 1,5-2 одиниці, найкрупніші курси – по 4.

У системі ECTS, що діє в західних країнах, на один предмет випадає в середньому 5-8 кредитів. Це пов'язано з модульною побудовою навчального процесу. Широке запровадження модульної системи означає відмову від предметного викладання. З іншого боку, якщо в кредитах визначають оптимальний час повного навчального навантаження студента для засвоєння змісту навчальної дисципліни чи курсу, то модуль, як одиниця вимірювання змісту, дає можливість змоделювати іншу, більш продуктивну технологію навчання, що дає змогу засвоювати зміст навчального предмета не урочними порціями (шкільництво/ традиційна загальноосвітня школа), не семестровим відрізком (традиційна вища школа), а логічно завершеними частинами (модулями). Кількість змістових одиниць модуля резонує з виділеним часом на їх засвоєння, протягом якого суб'єкти навчання спроможні реалізувати психолого-педагогічні й фахові вимоги до цілісного процесу засвоєння модульної сукупності знань і тим самим досягти оптимального ефекту в навчанні.

Звичайно, існування такої технології носить багато у чому умовний характер. Насправді, об'єм знань, умінь і навичок, що засвоюються студентами за одиницю часу у конкретних вищих навчальних закладах, можуть значно відрізнятись; те ж саме можна сказати і про врахування (зарахування) дисциплін при переході з ВНЗ до ВНЗ при традиційних академічних довідках із указанням „трудоемкості” в академічних годинах.

Таким чином, стислий порівняльний аналіз варіативності систем ECTS (European Credit Transfer System) свідчить, що розрахунок трудоемкості навчальної роботи у залікових кредитах – надзвичайно складне питання. У розглянутих країнах (Франція, Швейцарія, Бельгія) використання системи залікових одиниць не зводиться лише до простого перерахунку трудоемкості в кредити. Уведення кредитно-модульної системи передбачає вдосконалення організації навчального процесу, його методичного супроводу; раціональніше використання навчального часу; зміна характеру діяльності викладача тощо.

Література

1. Г.Ф. Пономарьова, А.А. Харківська, Т.В. Отрошко. Вища освіта України в парадигмі євроінтеграції (курс лекцій). Навчальний посібник.– Х., 2008. – 336с.; **2. ECTS users guide**. – Brussels, February 2005 // Internet: The Site of the European University Association (EUA): http://europea.eu.intcomm/education/programmes/socrates/ects/guide_en.pdf; **3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/** За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.; **4. Програма розвитку вищої освіти України „Основні засади розвитку вищої освіти України”**, ч.4. – К.: 2008. – 86 с.

Пономарьова Г. Ф. Порівняльний аналіз варіативності системи ECTS у країнах Європи та Україні

У статті проведено порівняльний аналіз варіативності запровадження зачетних кредитів у країнах Європи та на Україні. Автор доводить, що запровадження ECTS до практики української вищої школи не є чимось кардинально новим.

Ключові слова: система ECTS, ECTS кредити, система вищої освіти, процес навчання, позааудиторна робота співвідношення дисциплін/модулів.

Пономарёва Г. Ф. Сравнительный анализ вариативности системы ECTS в странах Европы и Украине

В статье проведен сравнительный анализ вариативности внедрения зачетных кредитов в странах Европы и на Украине. Автор доказывает, что внедрение ECTS в практику украинской высшей школы не является чем-то кардинально новым.

Ключевые слова: система ECTS, ECTS кредиты, система высшего образования, процесс образования, позааудиторная работа соотношения дисциплин/модулей.

Ponomar'ova G. F. Comparable analyses of variations of system ECTS in European countries and in Ukraine

The comparable analyses of introduction ECTS credits in European countries and in Ukraine is done. Author proves that introduction ECTS credits isn't a very new event in Ukrainian high school history life.

Keywords: ECTS system, ECTS credit, system of high education, process of education, student's work over the audience, correlations of disciplines/modules.

УДК 618.19-07-084:614.2

В. В. Приходченко, О. В. Приходченко

**ВЗАЄМОДІЯ ЛІКАРІВ З ПЕДАГОГАМИ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ
ЗНАНЬ З ПРОБЛЕМИ ОХОРОНИ МАТЕРИНСТВА ТА
ДИТИНСТВА**

Проблема охорони материнства і дитинства є на часі. Актуалізує зазначений аспект висвітлення той факт, що останнім часом знизилася контакти між дитиною та її батьками, непомітно криза в суспільстві породила кризу в сім'ї. Відсутня не тільки гармонія в сімейному колі, а й гармонія з самим собою, що веде до депресії, до втрати смислу життя. Це негативно відбивається на здоров'ї особистісному й оточуючих.

Проблемою застосування здоров'язберігаючих технологій займаються М.Норбеков, Л.Фотіна, В.Сметник, Л.Тумилович, А.Петрушина, Л.Мальченко, Л.Кретиніна, С.Ушакова, О.Іванова, І.Кайб, Ф.Балдашова, О.Левітіна, Є.Самунджан, О.Горева, Н.Картанова, Л.Корицька, П.Неркасов, І.Манухін, М.Геворкян та інші [1–6]; валеологічним вихованням учнів, підготовкою до нього вчителів усіх спеціальностей цікавилися медичні працівники М.Амосов, В.Войтенко, Г.Апанасенко, О.Сахно, І.Федь, С.Горчак, Л.Сущенко, В.Доценко, К.Байєр, Л.Шеінтерг, Н.Молчанова, Н.Коростельова, Ф.Меєрсон, Н.Шарабура, Н.Матяш, В.Мотузний та ін. [7–15].

Сучасною ознакою дозвілля молоді стала поява небезпечних клубів фанатів Гаррі Поттера, Нео тощо. Поглинули вільний час тих підлітків, які не можуть правильно організувати своє дозвілля клуби з гральними автоматами. Їх вільний час не містить ні духовного, ні морального навантаження, до того ж є шкідливими і для фізичного стану здоров'я. Це в основному діти з сімей, батьки яких не орієнтуються в період соціальної кризи на високі цінності, працю, здоров'я, вирости морально розбещені грішми, не навчені ставитися відповідально до відбудовування своєї життєвої стратегії, відмовлятися від спокус, звикли вирішувати свої проблеми за допомогою наркотиків, схильні до агресії, суїциду й не спроможні обирати натомість шлях здорового способу життя. Діти не можуть не наслідувати когось. Наслідуючи, вони пристосовуються до умов середовища, до тих стандартів, які домінують у групі. Завдання школи, за висловом П.Блонського, – навчити жити, виховати людину, здатну створити своє особисте життя.

„Народження” іншої людини, здатної відкрито взаємодіяти зі світом, діалогічно спілкуватися з ним, використовувати можливості середовища на покращення здоров'я, виховати особистість, яка творчо осмислює буття, знаходячись в безпосередньому контакті, розкривають аспекти акмеології принципово нової освітньої системи. До таких, на нашу думку, і відноситься освітнє середовище, насичене оздоровчими

заходами. Тому створення освітнього середовища в навчальних закладах особливо важливе для тих дітей, які почали в них учитися. З метою виховання в підростаючого покоління почуття особистості та громадянської відповідальності за прийняття рішень та їх наслідки, формування морально-етичної шкали цінностей, навичок здорового способу життя, попередження захворювань та схильності до них, надання дітям достовірної інформації про шкідливий вплив на організм людини вживання алкоголю, тютюну, психотропних, наркотичних речовин, розвитку почуття власної гідності, незалежності, здатності протистояти негативному тиску, правильній організації праці, відпочинку, творчого розвитку та саморозвитку, зміцнення організму дітей, їх оздоровлення як головних умов „повноцінної розумової праці та всього духовного життя дитини” [16, с. 137] і створюється освітнє середовище. Адже дитячий вік – період найбільш інтенсивного становлення внутрішнього світу, час зародження й формування найбільш загальних фундаментальних властивостей людини.

Деформуючи духовну сферу зростаючої особистості, посилюється її психологічне та психічне навантаження, погіршується стан здоров'я. Особливості сучасної дитячої субкультури пов'язані з полікультурністю освітнього середовища, невмінням спілкуватися з однолітками й дорослими, низьким рівнем освіченості, слабким розвитком дитячого компонента сучасної культури, неактуальністю для дітей традиційних батьківських орієнтирів. Дитина зухвала зі старшими, ображає їх, роздратована, нервово неврівноважена, що є результатом неправильних взаємин у сім'ї. За незначними фактами неслухняності, дитячого протесту й неприйняття батьків приховані значно вагоміші причини, зумовлені духовною роз'єднаністю, що часто спричиняє спочатку депресію, а потім і суїцид. Моральне відчуження виникає на основі байдужості дитини до інших членів сім'ї. Батьки, самі того не усвідомлюючи, формують у дітей такі шаблони поведінки, які неминуче розвивають дитячий егоїзм, споживацтво, неробство, невростинію, що супроводжується випадками гніву або навіть садизму як категорії аморального, що стають стереотипом у дитячій поведінці. Відігріти душу дитини, зробити так, щоб вона відчула радість життя, торкнутися таких сторін її індивідуальності, які врешті-решт спонукатимуть дитину до подолання своєї відчуженості, самотності, ізоляції – ось нагальне завдання оздоровчого освітньо-виховного середовища, яке створюється в сім'ї, школі, в соціумі. Саме воно робить дитину генератором свого морального мовлення, допомагає працювати механізми радості в нормальному режимі. А радість – риса соціальна. Як правило, вона несе свою радість іншим. Від того, що дитина розділить свій захват з батьками, однолітками, є тільки користь. Важливо її радість або успіх помітити, підтримати, зрозуміти. Це додасть дитині впевненості у своїх силах, допоможе у створенні здорового мікроклімату в сім'ї, шкільному колективі. Головне – навчити дитину любити, приносити близьким

радість, робити добро. І ці добрі взаємини вони обов'язково спроектують на свої сім'ї. Поєднуючи зовнішні зміни з дитячою самостійністю, оздоровче освітньо-виховне середовище допомагає досягти бажаного результату у вихованні.

Дорослий має передавати дітям знання елементів культури народу в різних формах, таких, як: прислів'я, приказки, казки, коліскові, ігри, мирилки, лічилки, загадки, притчі, легенди тощо. Проте на сьогодні батьки майже не спілкуються з дітьми. Крім того, вони й самі не дуже обізнані з фольклорними традиціями. Дітям по суті доводиться самостійно засвоювати культурні факти. І примітивна залежність від сенсорних сприймань, які відчуває дитина під час телепередач, може закрити їй все багатство світу. Їй стає однаково, що дивитися, аби мерехтіло, рухалося, шуміло. Дитина починає гірше вчитися, пропускати заняття, щоб поспілкуватися з телевизором (або комп'ютером, гральними автоматами), поки батьки на роботі. Згодом так відстають у навчанні, що не в змозі самостійно надолужити пропущене. Вони зневіряються в собі. Їх мучить страх бути опитаними, їм соромно перед товаришами, учителями, нарешті перед собою. Страх із кожним днем наростає, і, щоб позбутися його, діти (особливо підлітки), займають агресивну позицію. І тоді виникають конфлікти в класі, з учителями, батьками. Діти страждають від того, що опинилися в моральній ізоляції. Вони незахищені, тому починають активно шукати такого спілкування, яке певною мірою може позбавити їх страху й сорому. Умови змушують її розрядити накопичений негативний потенціал у грубоощах, лайках, бійках, навіть у злочинах, – її енергія повинна знайти вихід, наслідки якого передбачити майже неможливо. Змінити його в позитивному напрямку або надолужити упущене, формувати внутрішню культуру – ось основне призначення оздоровчого освітнього середовища. Саме воно спроможне у повній мірі дати право дитині на дитинство, на повноцінне відчуття всіх життєвих періодів, спілкуючись у повній мірі з дорослими – батьками, вчителями, з іншими людьми з навколишнього оточення, всіма тими, хто буде його внутрішній світ, показує нові грані дійсності, які згідно з законом, відкритим Л.Виготським, дитина пізнає разом з дорослим, завдяки тому, що близькі люди вступають з ним у діалог. Слід пам'ятати, що в учнів молодших класів мислення конкретне й предметне. А це потребує чіткості і розумного викладу матеріалу. Тому правила поведінки мають застосовуватися насамперед у зв'язку з певною ситуацією. І тільки потім, відкриті і апробовані разом з дорослим людські уявлення, цінності, переживання входять у психіку дитини і стають його внутрішньою потребою, а згодом переконаннями і вираженням у власних життєвих діях.

Навчання життєвим навичкам забезпечує навчання здоров'ю, що означає розвиток умінь знаходити ресурси та можливості для вирішення проблем, які можуть становити небезпеку для здоров'я, через участь у загальноєвропейській програмі „Здоров'я для всіх”. Батьки повинні

контролювати час перебування своєї дитини в Інтернеті, проглядати електронну пошту, що приходить на адресу їхньої дитини, особливої уваги приділяти файлам з фотографіями та ілюстраціями. Не втратити авторитет учителю, батькові, матері і одночасно не згасити бажання дитини спілкуватися з дорослими, використовуючи позитивні набути її життєвого досвіду, які б стали превалюючими в їхніх взаємостосунках, займали вищий щабель впливу, порівняно з несформованим, та й не завжди позитивним досвідом однолітків, майстерна передача інформації, звернення до дитини як до особистості, як до суб'єкта, як до унікального і рівноправного партнера викликає появу в неї почуття захищеності, спокою та розкутої свободи, є важливим педагогічним завданням при створенні оздоровчого освітнього середовища як сприятливої культурно-соціальної ситуації, готової до формування в усіх його учасників суспільно значущої життєвої стратегії, до діалогічного спілкування. Мета діалогу – досягти третьої істини, третьої правди, яка б стала спільною для обох осіб, що ведуть діалог.

Таким чином, виходячи з усього вищесказаного, зробимо висновки:

- дотримуючись культури фізичного здоров'я, прагніть до душевного спокою, до гармонії із своєю суттю;
- не допускаючи руйнування центральної нервової системи, бережливо ставтеся до всіх життєво необхідних органів;
- спілкуючись, проявляйте більше позитивних емоцій у відношенні один до одного;
- бачучи горе інших, допоможіть;
- удосконалюючись, звертайтеся за порадою до батька й матері, до їх мудрості;
- йдучи вперед, не цурайтеся людського спілкування;
- досягаючи успіху, знайте, що є ще люди, які знаходяться в такому ж скрутному становищі, у якому були ви.

Література

1. Норбеков М. Дорога в молодость и здоровье / М. Норбеков, Л. Фотина. – М., 1995. – 299 с. **2. Манухин И. П.** Клинические лекции по гинекологической эндокринологии / И. П. Манухин, Л. Г. Тумилович, М. А. Геворкян. – М.: МИА, 2001. – 248 с. **3. Богданова Е. А.** Гинекология детей и подростков / Е. А. Богданова. – М.: МИА, 2001. – 209 с. **4. Дисгормональная дисплазия молочной железы** / Под общ. ред. Е. М. Самунджан. – К.: Наук. думка, 1979. – 160 с. **5. Неотложные состояния у детей** / [А. Д. Петрушина, Л. А. Мальченко, Л. Н. Кретинина и др.]; под ред. А. Д. Петрушиной. – М.: МИА, 2007. – 216 с. **6. Сметник В. П.** Неоперативная гинекология / В. П. Сметник, Л. Г. Тумилович. – М.: МИА, 2003. – 560 с. **7. Аллергические болезни у детей** / Под ред. М. Г. Студенкина, С. И. Тена. – М.: Медицина, 1998. – 352 с. **8. Вельтишев Ю. Е.** Объективные показатели нормального

развития и состояния здоровья ребенка (нормативы детского возраста) / Ю. Е. Вельтищев, В. П. Ветров. – М., 2000. – 96 с. **9. Жуковский М. А.** Детская эндокринология / М. А. Жуковский. – М., 1995. – 440 с. **10. Апанасенко Г. Л.** Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 247 с. **11. Байер К.** Здоровый образ жизни / К. Байер, Л. Шениберг. – М., 1997. – 157 с. **12. Молчанов Н. С.** Гипотонические состояния / Н. С. Молчанов. – Л. : Медгиз, 1962. – 203 с. **13. Коростелев Н. Б.** От А до Я / Н. Б. Коростелев. – М. : Медицина, 1987. – 286 с. **14. Меерсон Ф. З.** Адаптация, стресс и профилактика / Ф. З. Меерсон. – М. : Наука, 1981. – 278 с. **15. Шабатура Н. Н.** Биология человека / Н. Н. Шабатура, Н. Ю. Матяш, В. А. Мотузный. – К. : Генеза, 1998. – 432 с. **16. Кривошеєва Г.** Значення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського у валеологічній підготовці майбутніх педагогів / Г. Кривошеєва // Інноваційні процеси в професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Донецьк, 16 квітня 2009 р. – Донецьк, 2009. – С. 133–138.

Приходченко В. В., Приходченко О. В. Взаємодія лікарів з педагогами для розширення знань з проблеми охорони материнства та дитинства

У статті розкрито спільну діяльність педагогів та лікарів з проблеми охорони материнства та дитинства. Наголошується на формуванні навичок здорового способу життя.

Ключові слова: оздоровчі заходи, валеонасичене середовище, здоров'язберігаючі технології.

Приходченко В. В., Приходченко О. В. Взаимодействие врачей с педагогами для расширения знаний по проблеме охраны материнства и детства

В статье раскрыта совместная деятельность педагогов и врачей по проблеме охраны материнства и детства. Акцент ставится на формировании навыков здорового образа жизни.

Ключевые слова: оздоровительные мероприятия, валеонасыщенная среда, здоровьесберегающие технологии.

Prihodchenko V. V., Prihodchenko O. V. Cooperation of doctors with teachers for the spread of learnings on the problem of guard of maternity and childhood

The joint activity of the doctors and pedagogues at the problem of the protection of the maternity and childhood is uncovered at this article. The accent was put into the forming of the habits of the healthy life-style.

Keywords: reorganizing measures, health-keeping technologies, valeo-saturated environment.

УДК 37.0(477+4)

А. Т. Проказа

**РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ (ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
КИБЕРНЕТИЧЕСКИ-СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПЕРИОДА)**

Стратегическая задача образования состоит в том, чтобы учебно-научные дисциплины представляли собой неиссякаемый источник формирования целостного мировоззрения, научного стиля мышления и духовно-нравственного становления личности. Всё это позволит вызреванию Человека в человеке, который сможет активно и целенаправленно противостоять злу как внутри себя, в глубинах своей индивидуальной экзистенции, так и вовне, в сфере внешнего бытия. Решение этой проблемы актуально не только и не столько для одного государства или народа, сколько для всех государств и народов мирового сообщества.

Образовательные системы различного иерархического уровня, начиная с отдельного ученика (студента), обладают специфическими свойствами, которые существенно влияют на образовательные процессы. Выявлять эти специфические свойства и устанавливать сущность триединого образовательного процесса (обучение – воспитание – развитие) призвана наука, которая зиждется на классической педагогике, но в XXI веке трансформируется в инфоноосферную эдукологию.

Инфоноосферная эдукология – это современная педагогика кибернетически-синергетического периода своего развития, интегрирующая в себе инновационные образовательные технологии и все науки об образовательных системах и процессах с учётом их взаимодействий с информационным обществом.

Проблемы инфоноосферной эдукологии свидетельствуют о множественности направлений исследований, чем подтверждается не только актуальность этих проблем, но и их сложность.

Реальный конкретный человек является носителем всех форм общественного сознания, так как он имеет отношение ко всем областям человеческой практики, хотя может осуществлять профессионально практическую деятельность, как правило, только в одной из них. Поэтому в человеке развиты все формы общественного сознания, но, безусловно, не в одинаковой степени. Это значит, что индивидуальное сознание конкретного человека структурируется на основе доминанты, а не рядоположенно.

Человек (в том числе и учащийся, и студент, и преподаватель, и учёный) должен осознавать (отражать в своём сознании) не только окружающий его мир, но и себя в этом мире.

Естественные и социально-гуманитарные науки не просто отражают реальный мир, но делают это на основе человеческих понятий. Результатом такого отражения есть система научных знаний, которая имеет двуединую материально-идеальную, объективно-субъективную природу.

Научные знания как результат специфического процесса познания мира противоречивы по своей сути. В самом деле, с одной стороны знание является продуктом идеальным, а с другой стороны оно представляет могучую материальную силу, в том числе и техническую, и экономическую, и, к сожалению, военную силу.

Без плодотворного прогнозирования прогрессивное развитие системы образования не будет достаточно эффективным. Необходимо иметь наполненную конкретным содержанием идеальную модель, степень приближения к которой и будет свидетельствовать о качестве реальной педагогической деятельности с ориентацией на систему научных знаний как общечеловеческую ценность.

Изучение учебно-научных дисциплин должно быть направлено на постижение общенаучных принципов—„диполей”: изменения и сохранения, единства и многообразия, предопределённости и неопределённости, расхождения и соответствия, закономерности и случайности, однозначности и вероятности, симметрии и асимметрии, гармонии и дисгармонии, системности и аспектности, порядка и хаоса, исключительности и дополнительности, согласования и противоречивости.

Эти „спаренные” нами физические принципы уже стали общенаучными (методологическими), а потому на этой принципиальной основе должна формироваться целостная картина мира, которая призвана способствовать адаптации человека к природным условиям, к производственно-технической сфере, к современному обществу и его духовной культуре и влиять на прогрессивное развитие всех этих сфер человеческой деятельности.

Необходимо иметь в виду, что личностное знание усваивается из разнообразных источников, но главный источник – это образовательные системы. При этом, на основе личностного знания, человек творчески должен „конструировать” себя во всех своих ипостасях. Личностное знание – не только результат услышанного, увиденного и прочитанного, но, прежде всего, оно является „собственным изобретением” в образовательном процессе (обучения – воспитания – развития).

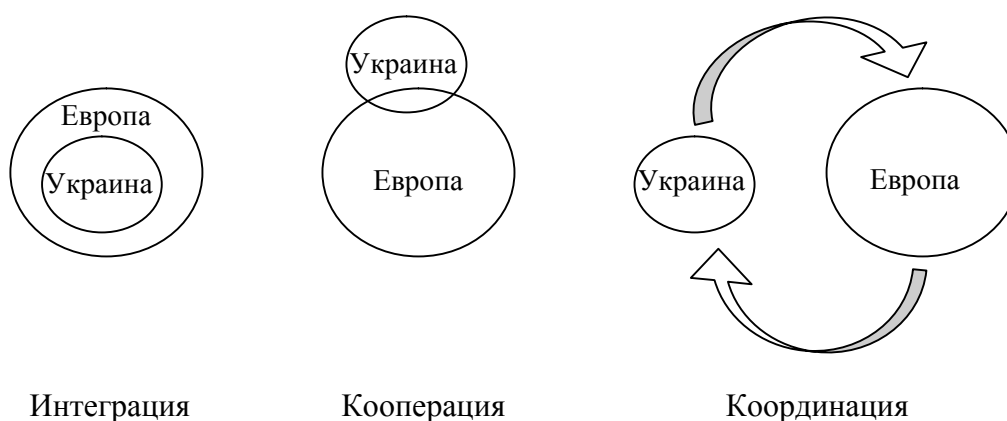
Тщательно разработанные педагогические технологии призваны обеспечить необходимые психолого-педагогические условия вхождения обучаемых в общекультурное мировое пространство, в котором будет происходить самостановление, саморазвитие, самоактуализация и самореализация личности с положительными качествами с точки зрения общечеловеческих ценностей.

Под этим углом зрения и рассмотрим проблему европейской интеграции и вхождения Украины в Европу. Прежде всего конкретизируем, обобщим и дополним сказанное.

Взгляд на окружающий мир и самоощущение себя в этом мире всегда осуществляют через „массив” знаний. „Массив” знаний состоит из определённых систем знаний, которые позволяют создавать вполне определённые „картины мира”. Так, система естественнонаучных знаний предопределяет естественнонаучную картину мира (ЕНКМ), система научно-технических знаний – НТКМ, система социально-гуманитарных знаний – СГКМ, система религиозных знаний – РКМ. Так как знания, несмотря на их специфику в разных системах, не могут быть изолированными ни в общественном сознании, ни, тем более, в единичном личностном, то и картины мира входят составляющими в целостную картину мира (ЦКМ).

Казалось бы, что единая ЦКМ и должна стать тем объединяющим фактором, который предопределяет успех европейской интеграции. Однако ситуация намного сложнее, чем кажется не первый взгляд. Что касается естественнонаучной и научно-технической систем знаний и соответствующих ЕНКМ и НТКМ, то здесь возможна и необходима полная интеграция. Относительно системы социально-гуманитарных знаний и СГКМ, с нашей точки зрения, возможна только координация, которая предусматривает полную общность только некоторых элементов этой системы.

Самой проблематичной оказывается система религиозных знаний и РКМ. Даже если учесть, что в Европе христианское вероучение занимает доминирующее положение, всё же оно не является всеобщим. К тому же внутри христианства вероисповедания не являются тождественными (католицизм, православие, протестантизм). Исходя из этих реалий, мы считаем, что в этом духовном пространстве возможна только координация. Всё это можно проиллюстрировать следующим образом.



Вектор инфоносферной эдукологии призван ориентировать образовательные системы таким образом, чтобы европейский выбор в научно-образовательной среде сочетался с привнесением в Европу и своего непреходяще ценного, а потому передового и прогрессивного.

Граждане Украины и общественные институты должны не раболепствовать перед Европой [на основе самоуничужения], а с достоинством сотрудничать в области естественнонаучных и научно-технических знаний (интеграция), в области СГКМ (кооперация) и в области РКМ (координация).

Украинская наука и система образования являются самыми действенными и стимулирующими факторами интеграции в Европу и адаптации к ней. Вместе с тем необходим системный пересмотр содержания образования с целью его прогрессивного развития на основе достижений мировой практики. Всё это реально выполнимо при благоприятных условиях. А что касается религиозной сферы духовной культуры, то здесь возможно только сближение, но никак не интеграция.

Пунктуально подытожим изложенное.

- Наука и её педагогические (образовательные) эквиваленты призваны формировать взаимопонимание и формы деятельности в материальной и духовных сферах.

- Наука как специфическая сфера духовной культуры человека и общества соотносится с другими сферами и, прежде всего, со сферой образования. При этом наука призвана влиять на другие сферы духовной культуры не только своим содержанием, но и содержащимся в ней духовно-гуманитарным потенциалом. Обращённость науки в будущее, проблемно-вопросительный аспект науки служит катализатором развития духовно-нравственной сферы человека.

- Наличие в духовной культуре человека и общества постоянных, инвариантных, сохраняющихся и видоизменяющихся ценностей в Украине и Европе, видение и принятие этих ценностей – методологическая основа инновационного прогрессивного преобразования образования.

- Система образования призвана уводить учащихся (студентов) от „примитивизма” здравого смысла, суть которого – жить в ситуации простоты понимания. Знаменитое здравомыслие – это уровень интеллекта, не выходящего за рамки обыденного, житейского сознания: „Сколько вижу, столько и знаю”.

- Творческая направленность личности, её стремление к конвергентному научному и духовному видению мира – в высшей степени благородная цель образования. Образования, понимаемого как неустанное творение Образа Человека в человеке.

- „Вхождение Украины в Европу” необходимо и возможно на различных уровнях: интеграции, кооперации и координации на основе и с учётом философских категорий общего, особенного и единичного.

Перспективы дальнейших поисков и исследований видятся в направлении создания конкретных инновационных педагогических технологий на предложенной теоретической основе.

Проказа О. Т. Реформування освіти в контексті європейської інтеграції (проблеми педагогіки кібернетично-синергетичного періоду)

У статті конкретизовано поняття інтеграції, кооперації та координації. Обґрунтовано можливості реалізації відповідних процесів стосовно різних систем знань.

Ключові слова: системи знань, картини світу, інтеграція, кооперація, координація.

Проказа А. Т. Реформирование образования в контексте европейской интеграции (проблемы педагогики кибернетически-синергетического периода)

В статье конкретизированы понятия интеграции, кооперации и координации. Обоснованы возможности реализации соответствующих процессов применительно к различным системам знаний.

Ключевые слова: системы знаний, картины мира, интеграция, кооперация, координация.

Prokaza O. T. Reformation of education in the context European integration

Specified the concept of integration, cooperation and coordination are in the article. In the basis – possibilities realizations conformation to processes with application to different system of knowledge.

Keywords: system of knowledge, picture of the world, integration, cooperation, coordination.

УДК 378.1:37.017.4

С. Ф. Рашидов

**УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ Й АКАДЕМІЧНА СВОБОДА
ЯК ЦІННОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

Освіта є найважливішим чинником формування нової якості суспільства, економіки й людини. Освіта, відповідно до преамбули Закону України „Про освіту”, є основою інтелектуального, культурного, духовного й соціально-економічного розвитку суспільства й держави

Роль освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави визначається завданнями інтеграції України в європейський і світовий економічний, політичний і освітній простір, послідовним переходом до

демократичної й правової держави, ринкової економіки, необхідністю виходу з кризи й подолання відставання країни від світових тенденцій економічного й соціального розвитку.

Якість сучасного суспільства безпосередньо пов'язана з якістю освіти. А якість освіти багато в чому визначається рівнем університетської автономії і станом академічних свобод в установах вищої освіти. Розширення університетської автономії й академічної свободи важливе і для подальшого становлення цивільного суспільства, процес створення якого в нашій країні йде дуже повільно.

Американський філософ і педагог, один з провідних представників прагматизму Джон Дьюї вважав, що „академічна свобода тісно пов'язана з тим, яку роль зіграють майбутні громадяни країни у формуванні нашої економічної і політичної долі. Соціальне значення академічної свободи полягає в тому факті, – пише філософ, – що без свободи дослідження і свободи викладачів і учнів у вивченні діючих сил суспільства й можливих засобів управління ними не можна виробити в молоді звички до продуманої дії, необхідної для благополучного розвитку суспільства” [2, с. 212]. На думку американського вченого, університетська автономія й академічна свобода – це безумовні цінності громадянського суспільства.

Як відмічено в міжнародних і регіональних документах, академічна свобода й університетська автономія мають бути фундаментальною якістю демократичного суспільства (ПАРЕ вирушала навіть з пропозицією до Комітету Міністрів висунути як умову членства в Раді Європи визнання країною-кандидатом у законодавчому порядку академічної свободи й університетської автономії).

Проблеми університетської автономії й академічної свободи є об'єктами дослідження не лише зарубіжних і вітчизняних учених [3]. Низку міжнародних і європейських документів детально розкривають зміст даних понять [4]. Вони також знайшли віддзеркалення і в національному законодавстві [1].

Стаття є спробою визначити залежність рівня автономії академічної свободи університетів з їх продуктивністю і значущістю даних цінностей цивільного суспільства вищої школи.

Метою статті є визначення змісту понять „університетська автономія” і „академічна свобода” як цінностей громадянського суспільства і установ вищої освіти.

Традиції університетської автономії й академічної свободи сформувалися ще в XI-XII ст. у Болонському університеті. Ці традиції в подальшому стали засадою європейського простору вищої освіти, в основі якої „лежать інституційна автономія, академічна свобода, однакові можливості і демократичні принципи” [5].

У Великій хартії університетів (1988 р.) відбиті надзвичайно важливі положення, пов'язані з академічною свободою й університетською автономією: „Університети є автономним інститутом.

Щоб відповідати вимогам сучасного світу, у своїй викладацькій і дослідницькій діяльності університет має бути морально й інтелектуально незалежний від політичної й економічної влади. Свобода досліджень, вчення і викладання є основоположним принципом університетського життя” [6, с. 61].

Відповідно до Великої хартії, право на академічну свободу й університетську автономію включають нижченаведені принципи: академічна свобода в проведенні досліджень й організації навчального процесу повинна гарантувати свободу форм дій, свободу поширення інформації, необмежену свободу пошуку при проведенні досліджень, а також у розповсюдженні знань і істини; інституційна автономія університетів повинна стати проявом незалежної прихильності традиційній соціокультурній місії університетів, що виявляється в політиці інтелектуального розвитку, належного й кваліфікованого управління.

У Лісабонській „Конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні” (1997 р.) принцип автономії університетів підтверджений у преамбулі, де сказано, що держави-учасники приймають дану Конвенцію „...надаючи величезне значення принципу інституційної автономії й усвідомлюючи необхідність стверджувати і захищати даний принцип” [6, с. 64].

У Болонській декларації „Зона європейської вищої освіти” (1999) підкреслюється, що автономія університетів і академічна свобода забезпечують адаптацію системи вищої освіти й наукових досліджень до потреб, запитів суспільства й необхідності розвитку наукових знань. У цьому документі міністри освіти європейських країн узяли на себе зобов'язання досягти цілей Болонського процесу, зберігаючи пошану до всіляких культур, мов, національних систем освіти й університетської автономії.

Згідно з Саламанкською конвенцією „Формування європейського простору вищої освіти” (2001 р.), університетська автономія „бути спроможними формувати свої стратегічні цілі, визначати першочергові завдання в освіті та дослідженнях; відповідно спрямовувати свої ресурси, складати програми навчання та формулювати свої критерії підбору викладацького складу та прийому студентів” [6, с. 97].

Найбільш детальний зміст принципів університетської автономії і академічної свободи дано в документі ЮНЕСКО під назвою „Рекомендація про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів” (1997 р.).

Під університетською автономією розуміють „такий ступінь самоврядування, який необхідний установам вищої освіти для ефективного ухвалення рішень відносно своєї навчальної роботи, норм, управління й відповідної діяльності і який сумісний з державними системами підзвітності, особливо в тому, що стосується державного

фінансування, а також з повагою до академічної свободи і прав людини” [7]. Слід зауважити, що Рекомендація ЮНЕСКО застерігає університети від використання ними автономії як привід для обмеження прав викладацьких кадрів установ вищої освіти.

Автономія є інституційною формою й умовою академічної свободи.

Академічна свобода – це право „на не обмежуване жодною встановленою доктриною права на свободу викладання й обговорення, свободу проведення досліджень, розповсюдження їх результатів, вільне висловлення власних думок відносно установи або системи, у яких вони працюють, свободу від інституційної цензури і свободу участі в професійних або академічних органах” [7].

Викладацькі кадри установ вищої освіти повинні мати можливість отримувати інформацію (що не є предметом цензури) з різних джерел, необхідну для викладацької або наукової діяльності. При цьому дотримання викладацькими кадрами установ вищих закладів своїх прав передбачає певні обов'язки і відповідальність: обов'язок поважати академічну свободу інших членів академічного співтовариства; забезпечувати чесне обговорення протилежних думок; обов'язок ученого в проведенні дослідницької діяльності на основі сумлінного пошуку істини [7].

Академічна свобода містить право студентів обирати напрямок навчання з курсів, які їм пропонують. Елементи академічної свободи проникають і до українських установ вищої освіти. З цього навчального року студентам в українських ВНЗ дано право обирати з циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, що запропоновані вищим навчальним закладом. Обов'язковими при цьому залишаються: українська мова, історія України, історія української культури, іноземна мова і філософія [8].

У той же час, концепція університетської автономії й академічної свободи міжнародними й регіональними документами доповнена концепцією відповідальності.

Документи Болонського процесу визначають університети як автономні й відповідальні освітні й соціальні об'єкти й закликають до побудови європейського простору вищої освіти „на європейських традиціях відповідальності перед суспільством” [6, с. 97].

Відповідальність університетів перед суспільством і підзвітність йому за виконання власної місії повинні розглядатися як зворотна сторона інституційної автономії й академічних свобод.

Відповідальність, відвертість, прозорість і гарантії якості є умовами надання університетам академічної свободи й інституційної автономії, „однак, така автономія повинна супроводжуватися чіткою і транспарентною підзвітністю уряду, парламентам, учням і суспільству в цілому” [7].

Згідно з „Бухарестською декларацією етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі”, відповідальність перед суспільством означає „послідовно діяти на благо суспільства” [9].

Поширеною серед істориків освіти є точка зору, згідно з якою в європейській історії університетська автономія була умовою виникнення різних варіантів культур і цивілізацій. При цьому „історія підтверджує, що порушення академічної свободи й університетської автономії завжди веде до інтелектуальної деградації, і в результаті до соціальної й економічної стагнації” [10].

Учені з Гарварду виявили зв'язок рівня автономії університетів з їх продуктивністю. Для визначення індексу автономії ними було проведено опитування в 71 університеті США і Європи за рядом параметрів: міри свободи університету у визначенні змісту навчальної програми; втручання держави в питання заробітної плати та найму; наявності або відсутності у ВНЗ власних механізмів відбору студентів; затвердження бюджету університетом або урядом; долі грантового фінансування тощо.

Кореляція ступеня автономності й положення європейських університетів в Шанхайському рейтингу виявилася очевидною. Світові рейтинги університетів дають картину домінуючої переваги США, Великобританії і Канади. Учені з Гарвардського університету пояснюють це тим, що автономія освітньої системи в англосакських країнах явно вища, ніж у всіх останніх. Наприклад, якщо у Великобританії лише 13% ВНЗ повинні затверджувати в уряді свої бюджети, то у Франції і Германії це здійснюють усі ВНЗ без винятку.

Найбільш ефективним інструментом науково-технічної політики, – роблять висновок дослідники з Гарварду, – є забезпечення свободи університетів і стимулювання конкуренції [11]. Рівень автономії українських університетів незрівнянний з американським і європейським. Можливо, тому жоден український ВНЗ не знайшов собі місця серед 500 кращих університетів світу в Шанхайському академічному рейтингу університетів.

Скажемо декілька слів про університетську автономію й академічну свободу в нашій країні.

Закон України „Про освіту” містить статтю 46 „Автономія вищого навчального закладу” відповідно до якої автономія може бути надана вищому навчальному закладу й передбачає право установи на: визначення змісту освіти; планів прийому студентів, аспірантів, докторантів; установа й надання вчених звань вищого навчального закладу і деякі інші повноваження [1].

Постановою Кабінету Міністрів України (за ініціативою МОН) статус самоврядних дослідницьких вищих навчальних закладів з кінця липня 2009 р. одержували: Києво-Могилянська академія, Національний університет „Острозька академія”, Національна юридична академія імені

Ярослава Мудрого, Львівський національний університет імені Івана Франка і Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Згідно з Постановою Київського національного університету імені Тараса Шевченка передбачено: підвищення зарплати викладачам і стипендій, стажування 200 науково-педагогічних кадрів і 1000 студентів за кордоном, будівництво житлового будинку для співробітників і гуртожитків для студентів тощо. Зміст документа має віддалене відношення до принципів університетської автономії, прописаних у європейських документах освіти, за винятком двох пунктів: установлювати нормативи співвідношення чисельності студентів з розрахунку на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника й право приймати остаточне рішення про присвоєння вчених звань, присудження наукових ступенів із видачею атестатів і дипломів державного зразка. При цьому для реалізації останнього пункту необхідно прийняти спеціальні законодавчі акти [12].

Таким чином, розвиток і продуктивність вищої освіти, наукової і дослідницької діяльності багато в чому залежить не лише від кваліфікації й досвіду викладацьких кадрів установ вищої освіти, але й від міри академічної свободи, інституційної автономії та відповідальності університетів перед суспільством.

Як свідчать результати досліджень, проведених у низці університетів США і Європи, місія вищої освіти – задовольняти потреби сучасного суспільства й людини – може виконуватися найуспішніше, коли університети в моральному й інтелектуальному плані не залежать від будь-яких політичних, ідеологічних чи економічних чинників.

Академічна свобода як сукупність прав і свобод дослідників, студентів і викладачів поряд з інституційною автономією університетів потребують додаткового підтвердження відповідно до сучасних умов. Ці принципи мають бути закріплені в законодавчому порядку, як це зроблено в деяких країнах.

Література

- 1. Закон** України „Про освіту” / Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34, ст.451.
- 2. Дьюи Д.** Реконструкція в філософії. Проблеми человека / Пер. с англ., послеслов. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
- 3. Див:** Академическая свобода. Разъяснение понятия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.galaktionov.maillist.ru/acadfree.html>.
- 2. Зеленська Л.Д.** Світовий досвід становлення університетської автономії й самоврядування[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-03/08zldasm.pdf.
- Касьянов Г.** Університетська автономія: складова громадянського суспільства // Дзеркало тижня. – № 31 (559) 13 – 19 серпня 2005 р.
- 3. Вербицкая Л., Касевич В.** Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании[Електронний ресурс]. – Режим

доступу: www.vovr.ru/?set=content&mc=5); Волосникова Л.М. О принципе академической автономии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.usu.ru/bitstream/1234.56789/765/1/UM-2005-05-07.pdf> и др.

4. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2006. – 169 с.; Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.aha.ru/~moscow64/educational_book; Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>; Предварительное издание Рекомендация 1762 (2006) „Академическая свобода и университетская автономия” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/T/t/Parliamentary_Assembly/%5bRussian_documents.

5. К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира. Лондонское коммюнике министров высшего образования. 18 май 2007 г. [Электронный ресурс]. -Режим доступа: www.rudn.ru/index.php?page=285.

6. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2006. – 169 с.

7. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>.

8. „Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента”. Наказ МОН України № 642 від 09.07.2009 р.

9. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.aha.ru/~moscow64/educational_book

10. Предварительное издание Рекомендации 1762 (2006) „Академическая свобода и университетская автономия” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/T/t/Parliamentary_Assembly/%5bRussian_documents.

11. Выгодная свобода. Продуктивны автономные вузы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.opes.ru/docs.aspx?id=389&ob_no=88387.

12. Постанова Кабінету міністрів України „Питання Київського національного університету імені Тараса Шевченка” від 29 липня 2009 р. № 795 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/npd/search>.

Рашидов С. Ф. Університетська автономія й академічна свобода як цінності громадянського суспільства

У статті розкрито зміст понять університетська автономія й академічна свобода як цінності громадянського суспільства.

Ключові слова: академічна свобода, академічна відповідальність, Болонський процес, громадянське суспільство, університетська автономія.

Рашидов С. Ф. Университетская автономия и академическая свобода как ценности гражданского общества

В статье раскрывается содержание понятий университетская автономия и академическая свобода как ценностей гражданского общества.

Ключевые слова: академическая свобода, академическая ответственность, Болонский процесс, гражданское общество, университетская автономия.

Rashidov S. F. University autonomy and academic freedom as the values of civil society

The article discusses the content of the concepts university autonomy and academic freedom as values of civil society.

Keywords: academic freedom, academic responsibility, Bolonskiy process, civil society, university autonomy.

УДК 378 (4-15)

А. В. Ржевська

**МОДЕЛІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
В КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ**

Згідно з фундаментальним принципом історизму, будь-яке явище може бути пізнаним тільки під час вивчення процесів виникнення та розвитку. З метою знаходження найкращої практики на певному етапі розвитку до процесу вивчення його історії доцільним вбачається проведення порівнянь. Сучасна українська університетська освіта перебуває на стадії перегляду загальних уявлень про освіту, трансформації методологічних засад, пошуку нових концепцій організації, що робить особливо актуальним аналіз розвитку університетського сектору європейських країн, де дев'ять століть тому виникли перші університети та накопичено величезний досвід щодо їх адаптації до потреб суспільства в умовах суттєвих змін й невизначеності середовища.

Предметом цієї студії є аналіз на ґрунті сучасних європейських публікацій найвідоміших моделей чи традицій організації європейського університету, що виступають основою появи та створення всіх сучасних

європейських університетів й обумовлюють їх особливості в глобальному середовищі.

Вища освіта стала окремою галуззю дослідження в Західній Європі порівняно нещодавно, у другій половині ХХ ст. Методологічні засади проведення досліджень у сфері вищої освіти розкрито в роботах Д.Адамса, О.Фултона, Дж.Уокера, К.Еверса, Дж.Ківза, В.Міттера, О.Фултона, Т.Хусена та ін.; найбільш авторитетними фахівцями в галузі компаративної педагогіки й сучасних досліджень у вищій освіті вважаються Ф.Альтбах, Р.Арнов, А.Барблан, Л.Бреслер, Л.Вебер, Г.Вінклер, Д.Ділл, С.Гурі-Розенбліт, М.Карноу, Г.Келлі, Б.Кларк, А.Корбетт, Г.Нив, Г.Ноа, Г.Перкін, С.Райхарт, Ф.Реймерс, Я.Садлак, П.Ськотт, У.Техлер, К.Торрес, Дж.Фарелл, Р.Флауд, Л.Харві, К.Ходсон, Б.Хоумс, М.Екштейн та інші науковці.

При цьому джерела, що утворюють інформаційну базу сучасної європейської педагогічної компаративістики, є багаточисельними, різноманітними за рівнем якості тощо. Завдяки зусиллям ЮНЕСКО, Організації з питань співробітництва та розвитку та інших міжнародних організацій, для досліджень стала доступною велика кількість національної статистичної інформації. І хоча ця інформація буває неповною, недостовірною, часто базується на внутрішніх категоріях, приховує національні особливості, непридатна для проведення міжнародних порівнянь, а відтак зміцнення на сучасному етапі інформативної бази європейської вищої освіти не підлягає сумніву.

До основних інформаційних джерел сьогодення можна віднести законодавчі акти й державні постанови щодо освіти, навчання, науки, культури, спорту, охорони здоров'я, соціальної роботи тощо; матеріали міжнародних організацій, таких як ООН, UNESCO, Європейської асоціації університетів, Міжнародної асоціації університетів та ін.; педагогічну документацію, навчально-методичну літературу, статистичні видання, праці педагогів-дослідників різних країн, рішення й рекомендації регіональних, національних чи всесвітніх педагогічних форумів, педагогічну й суспільно-політичну періодику тощо.

Як відомо, у сфері сучасної європейської вищої освіти підтримується різноманіття, високо цінується історичний досвід кожної країни. Загалом у Європі з початку ХІХ ст. відомі три різні традиції чи моделі побудови університету, які сформувалися після закриття університетів французькими революціонерами. Так, Наполеон відбудував університети з єдиною метою служіння державі. Це означало, що, по-перше, *наполеонівський університет* повинен завжди виходити з інтересів держави й нації, активно взаємодіяти із суспільством; по-друге, як навчальний заклад, університет повинен готувати фахівців до виконання певної соціальної ролі, по-третє, університет контролюється централізовано державними адміністраторами, що розуміють університетські функції та процеси, а відтак міністерство освіти

призначає учителів, присуджує ступені, наглядає за університетським майном тощо [1, с. 52].

За *гумбольдтовською традицією* університет залишається перш за все навчальним закладом, але викладання та дослідження поєднані між собою. Згідно з цим, (1). Університет, виступаючи об'єднанням професорів і студентів, діє виключно в інтересах науки й знання, мінімізує будь-які неакадемічні втручання в свою роботу; (2). забезпечує таке навчання, яке дозволить студентові сприйняти та зрозуміти життя; метою є перетворення представника університетської спільноти в зрілу особистість, спроможну й готову до покращення життя людства; (3). університет жадає академічної свободи для вчителів, щоб вони могли розвивати ті академічні напрямки, які вважають значущими з інтелектуальної точки зору, а також для студентів, щоб вони могли вивчати те, що сприятиме їхньому інтелектуальному розвитку. Тому на кожному рівні університетське управління здійснюється представниками академічного суспільства [1, с.52].

Англійські університети знаходилися під впливом ідей Джона Генрі Ньюмана, який виступав за розвиток людського розуму, підготовку студентів університету до гідного існування, а не для виконання професійних обов'язків. За Ньюманом, університет (1). забезпечує максимально сприятливе середовище для навчання шляхом тісної взаємодії студентів і тьюторів; (2). організує навчання таким чином, щоб сформувати характер і мислення студента для подальшого розуміння інтелектуальних процесів, що гарантують успіх у житті; (4). Управління здійснюється представниками академічного суспільства, які найкраще знають потреби університету й інтереси об'єднаної академічної спільноти в цілому [1, с.52].

Фома Аквінський, провідний теолог XIII ст., займався формалізацією етичних та естетичних дискусій, систематизацією наявного знання та формалізацією університетської дидактичної системи в цілому. Якщо порівняти три вищезгадані європейські моделі й середньовічну модель університету Фоми Аквінського, з'ясується, що будь-який університет посідає місце між уже відомим, тобто реальністю, та уявленим, тим, що тільки буде пізнано, а також існує в злагоді чи в конфлікті з існуючою системою знань. Так, за Фомою Аквінським, університет займається пошуком змісту, реорганізуючи наявне, реальне знання; основна увага при цьому приділяється етиці й естетиці. За Наполеоном, університет шукає добробуту, соціального благополуччя, тобто намагається відповідати реальним вимогам суспільства [1, с.53].

Університет Ньюмана прагне порядку і свободи, формулюючи обов'язки індивідуума. Акцент робиться на навчанні й розвитку особистості; у такий спосіб університет орієнтується на майбутнє. Університет Гумбольдта зайнятий пошуком істини, пізнанням досі невідомого через науку та дослідження [1, с. 53].

При цьому університети Наполеона і Ньюмана демонструють згоду з наявними уявленнями, вони готові використовувати існуючу систему знань; одночасно університети Фоми Аквінського і Гумбольдта прагнуть змін шляхом реорганізації існуючого знання чи віддаючись на пошуки нового знання [1, с. 53].

Моделі європейського університету ніколи не були реалізовані в чистому вигляді, відокремлено одна від одної. Так, деякі історики європейської освіти вважають, що положення Гумбольдта про науковий університет було найкраще реалізовано саме в Оксфорді й Кембриджі, де подібний контроль з боку держави, порівняно із Німеччиною в XIX ст., не зазнавався. Безперечним є той факт, що ідеї Гумбольдта оказали серйозний вплив на розвиток вищої освіти всього світу.

Наприкінці XX – початку XXI ст. практично всі європейські університети зіткнулися з проблемами збільшення кількості студентів, недостатнього державного фінансування, стрімкого розвитку нових технологій і необхідністю забезпечення нових форм освіти, зокрема, дистанційної, та збереження академічних кадрів і якості.

Загалом основні проблеми європейської вищої освіти початку нового століття можна поділити на чотири категорії: (1). внутрішні: стосуються організації науки й освіти; (2). зовнішні: загострення міжуніверситетської конкуренції; (3). університетський менеджмент; (4). недостатнє фінансування, ріст значущості післядипломної освіти, негативні демографічні зміни [2, с.45].

У глобальному контексті європейські моделі університету конкурували та продовжують конкурувати з американською моделлю організації університету. Започаткування Лісабонського та Болонського процесів наприкінці XX ст. перш за все мало на меті подолання відставання від американського суспільства, американських університетів та забезпечення привабливості європейській вищій освіті й науці.

К. Павловський вважає, що ефективний і професійний менеджмент, фінансова й організаційна стабільність, спрощена процедура промоції нових наукових та академічних кадрів, особлива атмосфера наукового та навчального партнерства викладача і студента, а також давні традиції співпраці із зовнішнім середовищем забезпечують перевагу американського університету над європейським на сучасному етапі.

Так, в університетах США кар'єра молодих викладачів і науковців розвивається швидко, останній ступінь, який присвоює держава, – це ступінь доктора наук. Звання професора пов'язане з роботою в певному університеті, тому воно присвоюється при обиранні на посаду за результатами конкурсу. При цьому до кандидатів висуваються чіткі вимоги, враховуються їхні видатні заслуги в науці чи викладанні, і тому для США не є дивною ситуація, коли тридцятирічний науковець обіймає посаду професора в провідному університеті.

В Європі звання професора надається державою, найвищі університетські посади зарезервовані за літніми професорами та хабілітованими докторами, що не дає молодим науковцям і викладачам шансів на незалежність і якісне фінансування їхніх досліджень і навчальної роботи на початку кар'єри. Як наслідок, європейська академічна культура, відстоюючи престиж, традиції і якість європейської науки, зберігаючи роками університетські пости за окремими найкращими представниками академічної спільноти, водночас перешкоджає розвитку молодих викладачів і науковців, окремих творчих груп і навіть цілих галузей науки [2, с.56].

Основну долю державного фінансування на проведення досліджень отримують провідні американські університети, решта вищих навчальних закладів для забезпечення власного існування утворюють привабливе навчальне середовище, призначають вищу чи нижчу плату за навчання, подають прохання на федеральні, державні чи приватні гранти, залучають кошти окремих осіб тощо. Диференційована і стабільна система фінансування забезпечується налагодженою роботою з соціумом і, перш за все, випускниками. В університетах США викладачі сприймають студентів як клієнтів і створюють для них сприятливе середовище на зразок студентсько-викладацького партнерства, яке не обмежується стінами університету. Такі взаємини полегшують вибір найкращих студентів і формують тісні емоційні зв'язки між студентом і університетом. Університети США друкують спеціальні журнали для випускників, називають кафедри, інститути, наукові центри чи лекційні зали іменами колишніх студентів і спонсорів. Ось чому, окрім плати за навчання і державної допомоги, університети США справедливо розраховують також на спонсорські пожертвування, одноразові, щорічні, ювілейні, помертні тощо.

Щодо внутрішнього університетського управління, то, на відміну від більшості європейських університетів, де професори обираються для виконання управлінських функцій колегами, більшість американських університетів управляються професійними менеджерами, які часто запрошуються з інших вузів і відповідають вимогам попечительської ради (приватний університет) чи міської влади (державний університет). Типовий президент американського університету – це випускник якісного вузу, який пропрацював декілька років в певному університеті як науковець чи викладач і водночас зробив освітню чи адміністративну кар'єру, пройшов відповідну додаткову підготовку. Він не залежить від певних груп у складі університету, що запросив його на посаду президента, не повинен повертатися на свою попередню академічну посаду по закінченні терміну контракту президента й може приймати управлінські рішення, виходячи з інтересів університету.

Крім того, американське суспільство дуже активне, люди беруть участь у роботі безлічі різних організацій, асоціацій, клубів, об'єднань за

інтересами тощо і таким чином сприяють швидкому розповсюдженню інформації, від професійної до практичної. Звідси – висока соціальна активність американських професорів і студентів, їхня мобільність, яка забезпечує швидкий трансферт знань і підтримку високих стандартів якості. Усе це сприяє створенню в США особливого соціального клімату, відкритого для засвоєння, передачі та трансформації нових знань [2, с. 60].

За американською моделлю (1). місія університету полягає в служінні суспільству, до якого він належить; (2). навчання магістрів і бакалаврів є розділеним (у свій час Ньюман акцентував підготовку бакалаврів, Гумбольдт віддавав перевагу магістрам); (3). університетом керують, по-перше, професійні менеджери, які розглядають університет як бізнес-структуру, по-друге, науковці, відповідальні за організацію навчання та досліджень [1, с. 52].

За К.Павловським, головна слабкість європейської системи вищої освіти, яка в недавньому минулому була її сильною стороною, – це демократичний доступ до вищої освіти, тобто зобов'язання забезпечити доступ до безкоштовної освіти тим громадянам, які бажають її отримати. На сучасному етапі це перешкоджає розвитку європейського державного університету, призводить до безцільної витрати державних коштів і зниження якості державної освіти. Крім того, спостерігається перехід провідних науковців з європейських університетів до інших наукових установ [2, с. 46].

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Історично в Європі з XIX ст. склалися три моделі університету – наполеонівська, гумбольдтовська та ньюманівська, які відрізняються за такими ознаками, як місія, структура, рівень автономії, організація навчання, організація управління, відношення до знання й соціуму.

Аналіз європейської університетської історії свідчить про те, що університетські моделі не є незмінними, їхня трансформація залежить від академічного середовища, соціуму, національних та глобальних тенденцій розвитку економіки. Так, практично всі сучасні європейські університети спрямовані на служіння суспільству на місцевому, регіональному, національному чи наднаціональному рівні.

Американська модель представляє собою синтез європейських традицій і певним чином прогнозує європейський розвиток. Наприклад, за таким аспектом як комерціалізація американська освіта набагато попереду європейської. Це не означає, що американський шлях розвитку університету завжди кращий за європейський, але це дає можливість європейським освітянам і політикам заглянути в майбутнє, якщо американський досвід буде й надалі копіюватися європейцями.

Наразі європейська й американська моделі університету конкурують між собою перш за все за студентів з інших континентів. Можна передбачити подальшу трансформацію європейських університетських моделей за американським зразком,

загальноєвропейськими та національними пріоритетами та внутрішньою логікою розвитку, а також їхню інтеграцію з метою забезпечення конкурентоспроможності континентального університету в глобальному масштабі.

Література

1. Jonasson Jon Torfi. *Inventing Tomorrow's University. Who is to Take the Lead?* – Bononia University Press, 2008. – 160 p.

2. Pawlowski Krzysztof. *Rediscovering higher education in Europe.* – Bucharest : UNESCO-CEPES, 2004. – 146 p.

Ржевська А. В. Моделі європейського університету в контексті сьогодення

У статті розглянуто історію й особливості головних моделей європейського університету – наполеонівської, гумбольдтовської та ньютонівської, проведено порівняння з американською моделлю університету, вказано на слабкі сторони організації європейської університетської освіти сьогодення.

Ключові слова: європейські моделі університету, американська модель університету, місія, наука і навчання, відношення до соціуму і знань, академічний і професійний менеджмент, кар'єра молодих викладачів і науковців.

Ржевская А. В. Модели европейского университета в контексте настоящего

В статье рассмотрены история и особенности главных моделей европейского университета – наполеоновской, гумбольдтовской и ньютоновской, проведено сравнение с американской моделью университета, указано на слабые стороны организации европейского университетского образования настоящего.

Ключевые слова: европейские модели университета, американская модель университета, миссия, наука и учеба, отношение к социуму и знаниям, академический и профессиональный менеджмент, карьера молодых преподавателей и научных работников.

Rzhevskay A. V. Models of the European university in the context of nastoyashego

The article deals with history and specific traits of Napoleonic, Humboldtian, and Newman European university models, comparison of them with the USA University model, points to weaknesses of modern European Universities.

Keywords: European university models, the USA university model, mission, education and research, attitude towards society requests and new knowledge, academic and professional university management, young scientists and academics' career.

УДК 37.011.3.001

Т. О. Сапіжак

НАУКОВІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Демократизація сучасної освіти та надання їй державно-національної спрямованості вимагає від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів та методів якісного вдосконалення виховання підростаючої особистості. У наш час науковці працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості та з успіхом досягати індивідуальних і суспільних цілей. Велику увагу звертають на розробку нових виховних технологій, що забезпечували б формування й розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини. Але в той же час сучасною освітньою практикою породжується масовий опір, спрямований на побудову й використання різноманітних авторських виховних систем, які вимагають перш за все кваліфікованої наукової експертизи. Та, не дивлячись на це, інноваційні ідеї торують собі шлях, долаючи ще не зжиті прояви директивного підходу до виховного процесу.

Виховний вплив за схемою „вимога – сприймання – дія”, що притаманний директивній педагогіці, не розкриває суттєвих особливостей морального розвитку та не відображає всі тонкощі реакції індивіда на поставлену вимогу, а, навпаки, применшує активну роль особистості в засвоєнні норм. Така схема також не враховує творчого освоєння особистістю моральних цінностей. Поведінка ж, яка організується за допомогою авторитарних вимог, штовхає дитину на пристосовництво, не розвиваючи в ній позитивної мотивації вчинків. Унаслідок чого й виникає схильність до симуляції дій за переконанням.

Мета цієї статті – проаналізувати наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій.

Теоретико-експериментальні дослідження в галузі закономірностей розвитку людини свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю. У цьому процесі мають узгоджено взаємодіяти вихователь і вихованець, бо саме дорослий виступає посередником між культурою і підростаючою особистістю. Тому немає необхідних підстав уважати педагога лише помічником у процесі особистісного становлення вихованця, як наполягають деякі представники гуманістичної психології. Для більшої ефективності розгортання виховного процесу вихователь має зробити дитину своїм помічником, або, за висловом

Ш.О. Амонашвілі, своїм соратником, коли вона активно допомагає у створенні самої себе [1, с. 52]. Така позиція є найбільш логічною і в теоретичному, і в практично-виховному плані.

Проблема особистісних особливостей учнів і можливостей урахування їх у навчально-виховному процесі взагалі не нова. Принципи індивідуального навчання широко застосовувалися в школах Стародавнього Світу та за часів Середньовіччя. Проте з розвитком капіталізму ця система стала не ефективною. Вона вже не відповідала новому етапу соціально-економічного та культурного життя суспільства і згодом поступилася місцем класно-урочній системі, з появою якої й виникла суперечність між колективною формою навчання та індивідуальним характером засвоєння знань. З'явилася проблема особистісно орієнтованого підходу до школярів у навчанні. Становлення, розвиток і вирішення цього завдання відбулося поступово: від простих правил, вимог ураховувати індивідуальні особливості учнів до відповідних дидактичних принципів.

Уперше на необхідності особистісно орієнтованого підходу до школярів в умовах колективної роботи наголосив Ян Амос Коменський, засновник класно-урочної системи. Хоча у „Великій дидактиці” він виступив проти особистісно орієнтованого навчання через його загально-класний характер і показав необхідність поєднання організації індивідуальної та загально-класної навчальної роботи на уроці, тобто „учити всіх усього” згідно з принципом природовідповідності.

Коменський уперше дав теоретичне обґрунтування загально-класної роботи на уроці в поєднанні з індивідуальною. Він вірив у природні сили дітей і вважав, що всі вони можуть успішно навчатися й оволодівати тонкощами науки й мистецтва, хоча школярі не схожі між собою й окремі з них вимагають особливого піклування та уваги. Учений стверджував, що учень може і повинен звільнитися від „тваринної тупості і нерозумності” [2, с. 61].

Значний внесок у розробку питань розвитку особистості, урахування закономірностей розвитку дитини, особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні зробили революційні демократи В.Г. Белінський, М.Г. Чернишевський, М.О. Добролюбов, хоча вони й не були фахівцями в галузі педагогіки. В.Г. Белінський неодноразово підкреслював, що людина є суспільною істотою: створює людину природа, але формує й навчає суспільство. Воно повинно забезпечити всім людям навчання й виховання, спрямоване на розвиток їхніх індивідуальних сил і здібностей. „Кожна людина є індивідум, – писав він, – як добрим, так і поганим може стати по-своєму, індивідуально. Виховання не робить людину, але допомагає їй стати доброю чи поганою”.

Початок теоретичного рівня розробки особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі пов'язаний з великим педагогом, засновником педагогічної і народної школи в Росії, К.Д. Ушинським.

Головна умова успішного навчання дитини – врахування її вікових, психологічних особливостей. Йому також належить ідея здійснення особистісно орієнтованого підходу в умовах колективної роботи класу, яка й нині є прийнятною в нашій школі, а також ідея поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи школярів на уроці [2, с. 62].

Велику увагу проблемам індивідуальності та особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі приділяв П.П. Блонський. Одне із головних завдань школи він убачав у тому, що вона повинна не пригнічувати, а розвивати індивідуальність. Це можливо перш за все в процесі індивідуалізації навчання, тобто особистісно орієнтованого підходу. Учений розподіляв дітей з високим і низьким рівнем розумового розвитку, найбільш здібних і невстигаючих учнів, зазначаючи, що першою й необхідною умовою їх успішного навчання, як і будь-якого школяра, є глибоке вивчення особистості дитини педагогом [2, с. 63].

Сучасна школа, на жаль, ще зберігає погляд на методи виховання як засіб переважного подолання негативних тенденцій у розвитку особистості, засіб перевиховання, а не спрямованого формування суспільно значущих властивостей і якостей. Що є свідченням укоріненого ставлення до учня як об'єкта виховної дії, ігнорування його ролі як суб'єкта діяльності.

Ідеї особистісно-орієнтованого виховання особливо актуальні для нашої країни, бо в силу різних соціальних постреволюційних змін був фактично порушений механізм передання емоційних зв'язків від покоління до покоління. Жінці впродовж тривалих років „нав'язувалась” чоловіча соціальна позиція виробничниці, тоді ж як сім'я відіграла другорядну роль. Розкріпачення жінки досягалося ціною втрати глибоких емоційних відносин у сім'ї з дітьми. Культивування однотипного державного виховання (ясла, дитсадок, школа з подовженим днем навчання) призводило до заперечення розуміння, прийняття, визнання дитини, а в сім'ї втрачалося почуття любові. Через це діти позбавлялися досвіду повноцінного духовного саморозвитку й можливості цінувати як своє власне життя так і життя інших.

Особистісно орієнтований підхід до виховання в нинішньому його варіанті певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо.

Ідеї гуманістичної психології, безперечно, стали та в більшій мірі збагачують теорію і практику виховання особистості. Але ж вони мають і свої обмеження, на які теж слід зважати під час організації виховного процесу. Показово, що один із найавторитетніших психологів Б.В.Зейгарник, оцінюючи важливе значення гуманістичних теорій особистості, усе ж зазначає, що в них недооцінюються соціальні чинники розвитку особистості, а її альтруїстична спрямованість розглядається як

„вроджена” [2, с. 62]. Таким чином, для створення теорії особистісно орієнтованого виховання треба коректно використовувати наукові здобутки, напрацьовані експериментальною психологією у сфері мотивації, емоцій, поведінки особистості та сучасною педагогікою розвитку. Особистісно орієнтоване виховання має за мету формування і розвиток у дитини особистісних цінностей. Бо лише вони, завдяки своїм сутнісним показникам, здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення.

Утрати в моральному вихованні підростаючої особистості дали певні підстави сформулювати незаперечний висновок про те, що виховні методи, які ігнорують почуття, право на свободу й самостійність дитини, її індивідуальність, ніколи не приведуть до бажаного результату. Тому слід шукати нових методів, які б сповна реалізували ідею свободи, співпраці, співтворчості в педагогічному процесі. У цьому плані особистісно орієнтовані технології відкривають широкі можливості розвитку глибинних духовних потенцій дітей, виховання в них гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу.

Останнім часом термін „виховна технологія” став широковживаним як у педагогічній науці, так і в виховній практиці. Проте зміст його на сьогодні ще не має чіткої визначеності. Тож не дивно, що виховну технологію подекуди ототожнюють із тим чи іншим уживаним виховним методом. А то й взагалі вважають введення цього поняття даниною моді. Відомо, що створення кожною наукою системи понять зумовлюється її поступальним розвитком, відкриттям і поясненням нових явищ, що перебувають у певному взаємозв'язку. Однак, науковий пошук – це не тільки рух у ширину досліджуваного, а й у глибину вже пізнаного, проникнення в сутність, так би мовити другого порядку встановлення більш складних, диференційованих за змістом закономірностей, ніж їх попередники. Звичайно, що практично-перетворювальна сила того чи іншого знання перебуває в пропорційній залежності від рівня його науковості, зокрема емпіричного чи теоретичного.

Вище зазначене безпосередньо стосується й теорії виховання. Традиційні уявлення про його методи, тобто засоби впливу на індивідів з метою їх виховання та розвитку, склалися в надрах експериментальної педагогіки. Свій понятійний апарат ця наукова галузь створювала в процесі конкретних досліджень, яким значною мірою був властивий принцип „спроб і помилок”. В ході неодноразових повторень відбиралися більш ефективні для досягнення навчально-виховних цілей педагогічні впливи, які оформлялися та закріплювалися у відповідній теоретичній системі. Отримані таким чином науково-педагогічні знання, їхні кваліфікаційні характеристики залежали від міри врахування тих умов, за яких здійснювалися дослідно-експериментальні дії.

Мова йде насамперед про психіку досліджуваних, про знання її експериментатором, про врахування цих знань у побудові наукових узагальнень і закономірностей. Логіка розмірковування стосовно цієї проблеми дає підстави констатувати, що знання про природу психіки та закономірності її розвитку, які виникли в межах експериментальної педагогіки, не позначалися науковою досконалістю. Але докоряти за такий стан цю педагогічну дисципліну немає підстав: адже пізнання законів становлення психіки людини не є її предметом. Ці питання вивчає психологічна наука, зокрема педагогічна психологія. За таких умов психологічні знання виступали лише побічним продуктом розв'язання експериментальною педагогікою власних завдань; від цього безпосередньо залежала їх якість.

Оформлення педагогічної психології в самостійну науку дало чітке окреслення пізнавальних меж як її, так і педагогіки в цілому. Предметом психології виступили онтогенетичні закономірності розвитку психіки дитини, і педагогічний процес із цього погляду мусить розглядатися як його умова. Предметом педагогіки виступають специфічні закономірності виховання й навчання, а психічні властивості дитини на різних ступенях її розвитку – лише як умови, котрі мусять бути врахованими. У цьому сенсі було влучно помічено С.Л. Рубінштейном: „Те, що для однієї з цих наук є предметом, те для іншої виступає як умова” [3, с. 184].

Відтепер знання про умови, за яких має розгорнутися виховний процес, почали забезпечувати педагогічна психологія, зокрема психологія виховання. Унаслідок чого безпосередньо розширилася відповідна дослідницька проблематика. Розпочалося систематичне вивчення психологічних питань керування процесом виховання, дослідження формування емоційно-вольових процесів, пошук надійних критеріїв особистісного розвитку та визначення умов, за яких досягається ефективний морально-духовний розвиток, розгляд питань стосунків між педагогом і школярами, а також між школярами та ін.

Для педагогіки виховання принциповим методологічним орієнтиром виступило психологічне вирішення проблеми про співвідношення розвитку й виховання, оскільки від неї залежала своєрідність методичної організації виховного процесу.

Одне з таких рішень характерне, наприклад, для представників педагогічної психології початку ХХ століття (О.Ф. Лазурський) і продовжує існувати в окремих сучасних теоріях. Суть його полягає в утвердженні незалежної від педагогічної практики природи дитини. В одному випадку джерела розвитку вбачають в органічному визріванні, становленні морфологічних і фізіологічних властивостей організму, почасти нервової системи, в другому – у впливах середовища, яке також розуміють як незалежне від індивіда, у нагромадженні дитиною індивідуального досвіду, у третьому – і це найпоширеніша думка – у

поєднанні органічного визрівання, впливу середовища й надбанні досвіду.

Оригінальні уявлення про рушійні сили психічного розвитку дитини спостерігаємо й у Ж. Піаже. На його думку, психічний розвиток пояснюється спонтанним виникненням „психологічних структур”, які не залежать від безпосереднього навчання. Темпи й рівень психічного розвитку, зокрема розвитку інтелекту, визначають самі можливості повноцінного засвоєння й розуміння того, що дається в навчанні. У психічного розвитку свої джерела і свої рушійні сили, що не залежать від спеціального навчання (як дошкільного, так і шкільного). Прояв цих джерел і за часом, і функціонально передуює оволодінню тими чи іншими конкретними поняттями чи вміннями. Такий розвиток завжди є саморозвитком – його джерела та умови коріняться в особливостях будови й структурування самих психічних утворень. Але в усіх випадках виховання (а також і навчання) розуміють як пристосування педагогічного процесу до розвитку дитини, а самої природи дитини – до вимог соціальної сфери. Педагогічний процес у такому випадку нібито прямує вслід за розвитком [4, с. 162].

Відоме й інше вирішення вказаної проблеми, що склалося в працях деяких учених минулого, а у вітчизняній науці її автором є К. Д. Ушинський: природа дитини уявлялася тут із самого початку зумовленою у своєму розвитку вихованням і навчанням [5, с. 124]. У радянській психології над питаннями психічного розвитку дитини працювали П.П. Блонський, Л.С. Виготський та ін. Згідно з їхніми твердженнями, розвиток психіки людини відбувається під час засвоєння соціальних форм діяльності, що історично склалися, і в цьому розвитку наявний перехід від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання. За такого підходу виховання (навчання) і психічний розвиток не можуть виступати як два самостійних процеси – виховання служить необхідною і загальною формою розвитку дитини. У цьому зв'язку С.Л. Рубінштейн зазначав: „Дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це значить, виховання і навчання включаються в сам процес розвитку дитини, а не лише надбудовуються над ним ” [3, с. 191].

Виховання досягає своєї мети, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини. При цьому важливо, щоб власна діяльність дитини, з одного боку, розумілася такою, що виникає і формується в процесі виховання, а з другого – уявлялася в контексті самого дитинства. У такому разі повне врахування характеру та особливостей власної діяльності дитини виступає не як протиставлення розвитку й виховання, а як уведення в педагогічний процес найважливішої умови реалізації його мети, і тоді, за словами С.Л. Рубінштейна, „педагогічний процес як діяльність учителя-вихователя формує особистість дитини, що розвивається, мірою того, як педагог керує дитячою діяльністю, а не

підміняє її. Будь-яка спроба вихователя-вчителя „внести” в дитину пізнання і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини стосовно оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей” [3, с. 191].

З огляду на це виховний вплив мусить залучати дитину у виховну діяльність, точніше в самодіяльність та в саморозуміння цієї діяльності, яка розгортається під дією педагогічних намірів та впливів. При цьому має бути досягнена основна мета – перетворення вихованця в суб'єкт такої діяльності. Цього можна досягти за умови, що система виховних впливів проектується з максимальним урахуванням психологічних закономірностей та особливостей дитини в певному віковому періоді її розвитку.

Доцільно розглядати принаймні два класи задач, які розрізняються за їх місцем у процесі виховання. Це насамперед виховні задачі, які вирішують вихованці, тобто ті, під час вирішення яких здійснюється самовиховання.

Термін „виховна задача” фіксує лише певну сферу людського досвіду, яким має оволодіти підростаюча особистість. Його ж змістовна конкретизація як мета виховання закріплюється термінами „задача на взаємостосунки”, „задача на особистісний вибір”. Надалі, буде використовуватися в цьому плані найбільш усталене термінологічне поняття – „соціально-моральна задача”, мета якої полягає у формуванні й розвитку у вихованця особистісних цінностей.

На основі аналізу чинних теоретичних уявлень про джерела й рушійні сили особистісного розвитку індивіда розрізняємо положення, урахування яких має сприяти успішному вирішенню соціально-моральних задач. Соціальна ситуація (виховні впливи й дитина як учасник ситуації) має характеризуватися активністю. Активність виховних впливів – це доцільно організований з урахуванням психологічних особливостей дитини виховний процес, що може привести до її запланованих змін. Активність вихованця – це психологічно напружена вільна внутрішня робота, розв'язання задачі з самовиховання (процес саморозвитку), за якої й можливі ці зміни, тобто свідоме привласнення нових особистісних цінностей.

Основою процесу розгортання виховного впливу має виступати таке подання певної соціальної цінності (ідеї, норми, вимоги), котре викликає у вихованця відповідний рефлексивно-емоційний процес. Тут слід урахувати, що хоча та чи інша ідея є причиною дії, тобто володіє спонукальною функцією, все ж таки сила цієї функції часто-густо далеко недостатня для практичного втілення у вчинок. Отже, мета виховного впливу полягає у створенні таких умов, за яких певна майже індіферентна соціальна цінність зачепила б вихованця, так би мовити, „за живе”.

Лише за допомогою рефлексивного процесу (мислення, спрямованого на власне „Я”) у контексті змісту соціальної цінності їй можна надати особистісного смислу, високої значущості.

Сила спонукальної функції засвоєваної соціальної цінності перебуває у пропорційній залежності від ступеня узгодженості й диференційованості тих суджень, які формулює вихованець щодо пропонованої соціальної норми у контексті свого образу „Я”. Більш диференційований зміст породжує сильніший емоційний відгук. Крім того, глибше диференційована інформація щодо привласнюваної цінності інтенсивніше наповнює собою свідомість та усуває діяльність у всіх інших напрямках – знищує будь-яку іншу думку, що може стати на заваді.

У виховному процесі слід орієнтуватися на психологічну закономірність, згідно з якою відокремлення одиничного способу поведінки, який закріплений за соціальною цінністю, від усіх інших компонентів внутрішнього світу суб'єкта сприяє підвищенню сили його значущості.

Розрізняють також педагогічні задачі, які розв'язує педагог, тобто задачі, що забезпечують керування діяльністю вихованця.

У педагогічній задачі виокремлюються загальна мета дії вихователя, яка конкретизується стосовно певного етапу її розв'язання, тактика, спрямованість, зміст, спосіб пред'явлення та умови здійснення цієї дії, а також характер реагування вихованця. Слід пам'ятати, що управління у сфері виховання – це не сувора детермінація діяльності дитини. Спосіб управління (виховний вплив) лише задає, а не визначає однозначно діяльність вихованця. Тому розв'язання ним виховної задачі психологічно виступає для нього як вільний і творчий акт. Суть розв'язки педагогічної задачі полягає в забезпеченні переходу від деякого вихідного стану системи особистісних смислів і цінностей вихованця до передбачуваного стану цієї системи, причому цей перехід мусить бути здійснений за дотримання певних обмежень, які накладаються на часові параметри та організаційні форми процесу виховання і виховних дій.

Одна з особливостей педагогічної задачі полягає в тому, що вона не може бути розв'язана самим вихователем безвідносно до розв'язання виховної задачі. Процес розв'язання виховної задачі розгортається як сумісна діяльність і діяльне спілкування в системі „вихователь – вихованці”, їх співпраця й співдружність у реальних, живих контактах один з одним. А це й складає те середовище, у якому виникає й розвивається особистість дитини та особистість дорослого як вихователя.

При підході до виховання як до керування виховною діяльністю одним із центральних понять є спосіб управління, який за своїм змістом збігається з поняттям „метод виховання”. У ньому розрізняють такі основні етапи:

- розкриття змісту моральної вимоги;
- формулювання виховної задачі;

– керування процесом її розв'язання.

Та чи інша педагогічна задача може розв'язуватися одним або ж сукупністю виховних методів. Тому можна вважати, що виховний метод у дії – це і є процес розв'язання педагогічної задачі, а отже, організація й розгортання виховної діяльності вихованця. Виховна задача є основним засобом об'єднання зусиль вихователя і вихованця для досягнення спільної мети. У такому розумінні її можна вважати дійсним виховним методом. Специфіка цілей виховання та тих психологічних механізмів, на основі яких здійснюється виховна діяльність дитини, зумовлює постановку проблеми типології методів.

У наш час особливо актуальним є фундаментальне методологічне положення класика української психології Г.С. Костюка, що „виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів” [6, с. 35].

Таким чином, постає важлива необхідність підвищення розвивальної ефективності виховання, оптимізації процесу керування виховною діяльністю дитини. А це перш за все пов'язано зі створенням і використанням якісно нових виховних методів. Останні ж мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення й покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які апелюють насамперед до самосвідомості та до свідомого, творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей. Такі методи й можна кваліфікувати „виховними технологіями особистісної орієнтації”.

Література

- 1. Амонашвили Ш.А.** Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманной личностной педагогики. – М.: Издат. Дом Ш. Амонашвили, 1998. – 286 с.
- 2. Гоцкало Н.** Особистісно зорієнтований підхід у творчій спадщині видатних педагогів // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 61-63.
- 3. Ушинський К.Д.** Вибрані педагогічні твори. – К. : Радянська школа. – Т. 2. – 356 с.
- 4. Бех І.Д.** Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К., 2003. – 280 с.
- 5. Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С. 184.
- 6. Зейгарник Б.В.** Теория личности в зарубежной психологии. – М., 1982. – С.62.

Сапіжак Т. О. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій

У статті проаналізовано наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій. Автором розкривається актуальність

проблеми використання технологій виховання, спрямованих на особистість.

Ключові слова: виховання, особистісно орієнтоване виховання, технології.

Сапижак Т. А. Научные основы создания личностно-ориентированных воспитательных технологий

В статье проанализированы научные основы создания личностно-ориентированных воспитательных технологий. Автором раскрывается актуальность проблемы использования технологий воспитания, направленных на личность.

Ключевые слова: воспитание, личностно-ориентированное воспитание, технологии.

Sapizhak T. O. Scientific basis of person-oriented educational technologies creation

This article analyses scientific basis of person-oriented educational technologies creation. The author reveals actuality of person-oriented educational technologies use problem.

Keywords: education, person-oriented education, technologies.

УДК [371.134:615.8]:613

О. І. Серьогіна

**ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

Аналіз дослідження проблеми розвитку людини в просторі цінностей культури, освіти, здоров'я показує, що в практичній життєдіяльності на сьогоднішній день втрачений традиційний порядок її безпеки та здоров'я. У сучасному соціокультурному просторі посилюється, за виразом В. Франкла “екзистенціальний вакуум”, який вимагає філософської рефлексії понять культури як своєрідних ідеальних об'єктів, “з якими уже можна проводити особливі мисленнєві експерименти” та виходити на етап “внутрішнього теоретичного руху в поле філософських проблем” [1, с. 282] сучасного антропоцентризму, а від них до практичного втілення культури здоров'я.

Особливості в змісті та обсязі людського життя, якими людина відрізняється від світу інших організмів (рослин, тварин), можна виразити сферою духовного розвитку людини як суб'єкта загальнозначущої свідомості, духу, розуму, який створює світ матеріальних і духовних цінностей – світ культури [2, с. 63]. Слід

зазначити, що мова йде не про життя людини взагалі, а про життєдіяльність сучасної людини, значення та перетворюючий вплив якої на еволюцію живої матерії в реаліях сьогодення надмірно вирости.

Отже, мета цієї статті – аналіз історичних та сучасних тенденцій розвитку культури здоров'я особистості з філософської та психологічної точок зору.

Витоки нової ідеології антропоцентризму простежуються у філософії всеєдності (М. Бердяєв, В. Соловйов), символізму (П. Флоренський), космосу (К. Цюлковський), взаємодії біосфери та ноосфери (В. Вернадський, В. Казначєєв), антропокосмізму (Н. Холодний, А. Чижевський), стійкого розвитку (Г. Брундтланд, Н. Моїсєєв та ін); синергетизму (А. Богданов, І. Пригожин та ін). У теорії біосфери В. Вернадський трактує життя як “планетне явище космічного характеру” й висловлює ідею про всеохоплюючу єдність космопланетарних, соціально-історичних та природничих процесів, при взаємодії яких виникає цілісний феномен людини. Учений обґрунтовує тезис про зростання питомої ваги, значущості й продуктивного впливу на еволюцію живої матерії людської свідомості, культури й духу [3, с. 294].

У концепції автопоезису (У. Матурана, Ф. Варема, Е. Янч) надається методологія синергетичного підходу, яка розкриває закономірність багатопланового синергетичного симбіозу „еволюціонуючих автопоетичних єдностей” як здатності системи до самовідтворення й збереження автономності відносно оточуючого її середовища. Стосовно людського індивіда ця здатність закріплюється в процесі зіткнення протиріч в природі самого суб'єкта життєвої активності. Як біологічний „убстрат” індивід підкоряється природним процесам фізичного й психічного розвитку. З іншого боку, він керує власним життям і здоров'ям у певних межах автономності як учасник і творець процесів соціокультурного характеру. Діалектика такого виду взаємодії людини і світу простежується в концепції благоговіння перед життям А. Швейцера [4, с. 339].

Теорія систем, які самоорганізуються в основі яких лежать закономірності стійкого розвитку об'єктів різної просторово-часової структури, збагатили модель світу такими культурними категоріями, як система, процес, вірогідність, флуктуації, інформація, зворотній зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація тощо.

Ідеї цілісного підходу до життя як життєвого шляху людини з індивідуальним сценарієм розвитку (німецький психолог Ш. Бюллер) отримали своє подальше оформлення у вигляді концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху в працях С. Рубінштейна. Механізм трансформації особистості в якісно новий суб'єктний стан відбувається в процесі постійного прагнення людини до самовдосконалення шляхом подолання перешкод та труднощів, які виникають на цьому шляху [5, с. 201].

Об'єднує всі вищезазначені концепції визнання процесів глобальної еволюції гуманістичного смислу. А. Ахієзер розкриває культуру філософствування, сутність якої в здатності сучасної людини усвідомлювати власні перспективи виживання й життєдіяльності людини наперекір зростаючим небезпекам. Активізація творчої й рефлексивної здатності людини в просторі й часі взаємовиключень сучасного життя (адаптація – дезадаптація, загроза – можливість її подолання тощо) зумовлює стійкий індивідуальний і суспільний розвиток.[6]. Біологічна основа даного посилення розкривається в теорії функціональних систем [7], відповідно до якої мета як системоутворюючий фактор стабілізує систему, (у контексті нашого дослідження – здоров'я та життя людини), а викривлення мети й неузгодженість з результатами діяльності веде до зниження потенціалу здоров'я та якості життя.

Зниження ресурсів здоров'я визнається сьогодні результатом протирічних системних відносин індивіда й оточуючого його природного й соціального середовища, що ще в епоху античної культури було непохитною умовою для благополуччя людини, мало на увазі відповідальність її за стан власного здоров'я й безпеку в цілому. У традиціях античної культури уподібнення мікрокосму душі побудові Всесвіту було взірцем цілісного, холістичного світосприйняття як зразок вищого впорядкування – гармонії одиничного та загального. Античні філософи розуміли здоров'я з аксіологічних позицій. Вони пов'язували феномен з конкретною практикою оздоровлення на основі принципів помірності й турботи про власне благо, у яких реалізувалась терапевтична функція культури філософствування. Шляхом міркувань і умовиводів народжувалась розсудливість щодо турботи про здоров'я.

У проблемному полі здоров'я сучасної людини і її способу життя помітні дві тенденції. Перша фіксує недостатню увагу до здоров'я певної частини молоді – “соматичний негативізм” (О. Олександрова, І. Биховська), байдужість до практик оздоровлення. Друга тенденція виявляється в надмірній “соматизації” людини, піднесенні культу “голосу тіла” при небезпечному віддаленні від норм, цінностей та ідеалів культурної соціалізації. Повернення “до великої традиції гуманістичної етики, яка розглядає людину в її тілесно-духовній цілісності”, – життєво визначене веління часу [8, с. 12]. Насущна потреба сучасного суспільства й кожного його члена в збереженні генетичних основ людської тілесності і в зростанні духовності в культурному просторі актуалізує увагу на антропологічній моделі здоров'я. Вона вибудовується залежно від розуміння глибинних основ людського світу на Землі, його безпеки й стійкості в традиціях екзистенціальної, гуманістичної або трансперсональної філософії здоров'я.

Так, екзистенціальні ідеї викристалізувались у процесі дискусії про сенс життя, індивідуальну свободу й відповідальність (М. Бердяєв, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.) Самореалізація, розвиток, творчість є основними ідеалами гуманістичного погляду на благо людини

(А. Маслоу); цілісність і інтеграція – предмет трансперсонального досвіду індивідуального розвитку (К. Юнг, С. Гроф та ін.).

С. Горбушина визначає здоров'я як феномен багатофакторної детермінації – біогенетичного самозбереження організму, культурного розвитку особистості й середовища її життя (природного, соціального) – становить собою результат і, одночасно, процес становлення людської духовності й тілесності в їх цілісному розгляді, а філософсько-культурологічний підхід стає фундаментальним інструментом для пізнання універсальних законів і закономірностей стійкого розвитку сучасної людини [9].

Характеризуючи “спосіб життя” з позиції філософсько-соціологічного дослідження, зазначимо, що дане поняття означає типові способи життєдіяльності індивіда, соціальної групи й суспільства в цілому в єдності з умовами життя [10, с. 253].

Категорія „здоровий спосіб життя” відрізняється безліччю тлумачень переважно соціологічного плану. Так В. Колбанов бачить сутність здорового способу життя в доцільних способах і формах життєдіяльності, придатних для формування, збереження й укріплення здоров'я, продовження роду й досягнення людиною активного довголіття [11, с. 115].

У педагогіці цей феномен розглядається в зв'язку з освітою і здоров'ям учнів, студентів, як система цінностей і уявлень про життя, гідне Людини; у контексті базових потреб підростаючої особистості ; з дослідженням системної діяльності щодо збереження й укріплення здоров'я в сім'ї, школі, соціумі ; етапами вікового й соціального розвитку особистості .

Звернення до здоров'я, як до універсальної цінності інструментального характеру, передбачає дослідження відносин між загальним та індивідуальним у просторі й часі розвитку конкретної особистості. Концепція педагогіки індивідуальності та її валеологічний аспект – концепція індивідуального здоров'я – розглядають природні й соціальні передумови самобутності людини в єдності чотирьох підструктур психіки: біологічної, психологічної, підструктури досвіду й спрямованості. Останні два рівні формуються виключно в процесі соціалізації особистості [12, с. 47]. Вони відіграють вирішальну роль у виборі суб'єктом певної лінії поведінки й діяльності по відношенню до власного здоров'я відповідно до рівня культурного розвитку у взаємозв'язку типового, особливого й одиничного.

Основне питання філософії здоров'я, як відомо, народжується у взаємодії духовного й тілесного у визначенні сутності людського буття. Протириччя між складовими здоров'я розкривається в різних аспектах педагогічного (Ю. Азаров, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, Б. Ліхачов, М. Нікандров та ін.), психологічного (Б. Братусь, В. Зінченко, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), наукового знання про природні й соціокультурні передумови розвитку

здорової людини, у працях філософів релігійного спрямування (П. Флоренський, М. Бердяєв, І. Ільїн та ін.) та в інших планах.

Механізм саморуху вищих духовних потреб, як психологічний феномен їх ненаситності, розкритий ученими психологами О. Леонтьєвим [13, с. 172-173], Л.Божович [14, с. 45] та ін. Він пояснює активність людини, яку спонукало до дії оздоровлення не потребою, пов'язаною з проблемами здоров'я, а прагнення до нового, яскравішого та вищого переживання естетики свого тіла, або ж перемоги над собою в переборенні фізичних недугів та слабкостей. Дане психологічне явище пояснює як безмежність поступового саморозвитку особистості при сформованій у неї сфері вищих потреб (у пізнанні й самопізнанні, самовдосконаленні тощо), так і зупинку й навіть зворотній розвиток, якщо саморух підтримується примітивними запитам

З позиції особистісного розвитку багатство духовного світу людини Д. Фельдштейн розглядає у зв'язку з детермінацією змістом і об'ємом її практичної діяльності, а також у зв'язку з суспільними зв'язками, у яких індивід включається в процесі соціалізації [15, с. 21]. Учений підкреслює при цьому два моменти: урахуються форми соціально-суспільного розвитку людини (1) та його індивідуально-самостійна поведінка (2) у зв'язку типічного, особливого та одиничного. Звідси важливий для виховання особистості з духовними й етичними мотивами здорового способу життя висновок: через формування в підлітка потреби турбуватися про власне благо розвивається вміння піклуватися про здоров'я інших людей, так само й залучення до організаційно-суспільної діяльності оздоровлення з ситуаціями морального вибору, які проєктуються спеціально або є реальними.

Виходячи із домінуючого способу відношення до себе й до іншої людини, Б. Братусь визначає в структурі особистості кілька принципіальних рівнів, ієрархічна послідовність яких виражає спрямованість і результат духовного розвитку людини від центрації на себе до вищого рівня самознаходження людського в собі [16, с. 7-9].

Таким чином, принцип „піклування про себе” (культура корисного) органічно вплітається в основу духовного саморозвитку особистості „як пошук, досвід, діяльність, за допомогою яких суб'єкт здійснює в самому собі зміни” (М. Фуко), щоб потім змогти проявити турботливу участь у здоров'ї близьких людей і в оздоровленні „людини далекої” (тобто вийти в простір культури гідності).

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що творча самореалізація особистістю своїх фізичних потенціалів саморозвитку – це процес суб'єктивізації загального досвіду й знань про безпеку життєдіяльності та здоров'я. Цей шлях здійснюється в тій мірі, у якій особистість опановує культурою здоров'я і за допомогою діяльності оздоровлення здатна перетворити своє тілесне начало із природного матеріалу життя в соціокультурне явище. У цьому випадку змінюється сам статус тілесності: якщо людина соматична – об'єкт вивчення

природних наук, якщо людина тілесна попадає в сферу гуманітарного знання, то розглядається в просторі культури [17, с. 44]. У зв'язку з цим, цілісне пізнання загальної детермінації стійкого розвитку людського індивіда, його біогенетичної природи й програм соціокультурного розвитку з наступним зверненням до „приватних часткових переживань і рухів людського духу” (В. Борзенков) стає перспективним лише в просторі інтеграції природознавства й гуманітарної культури як єдиного людинознавство.

Підкреслимо такі умовиводи, які систематизують історичний досвід безпеки життєдіяльності й здоров'я, проектуючи його на галузь педагогічної науки в пошуку нею закономірностей у вихованні здорового підростаючого покоління:

- перспективи стійкого розвитку сучасної людини вивчаються в структурі глобальних світових проблем, які зумовлені неузгодженістю її системних відносин з природою, суспільством і з самою собою;

- здоров'я розглядається в єдності духовності й фізичного самовдосконалення особистості, яке досягається за допомогою культури, освіти й діяльності оздоровлення;

- здоровий спосіб життя, як категорія в узагальненій структурі світоглядних уявлень про генетичні передумови здорової тілесності людини і її духовної наповненості, є, з одного боку, інваріант суспільної свідомості про дану проблемну сторону людського життя, а з другого – спосіб організації життєдіяльності, в якому він матеріалізується.

Таким чином, філософсько-психологічні основи культури здоров'я виражають глибинний зв'язок людської духовності й тілесності у взаємодоповненості і взаємозбагаченні, коли біологічні передумови уявляють собою не тільки матеріальний субстрат для самовиживання індивіда, але й необхідний ґрунт для соціалізації людини з початками розумного, морального, творчого життя. Культура, у свою чергу, змінює статус тілесності, наділяє її атрибутами соціокультурного феномена. Самовизначення смислових і ціннісних установок власного перебування на Землі в системних відносинах з природнім світом, оточуючими людьми і з самим собою, як запорука ефективної життєдіяльності в суміжних умовах виживання й безпеки сучасної людини, здійснюється в процесі культурного розвитку суб'єкта за допомогою активної освітньої діяльності та практики здорового способу життя.

Література

- 1. Степин В. С.** Теоретическое знание. – М. : Наука, 2000, – 631 с.
- 2. Тюмаева Н.,** Кваша Б. Ф. Валеология и образование. – Спб. : МАНЭБ, 2002. – 380 с.
- 3. Вернадський В. И.** Избранные труды по истории науки в России. – М. : Наука, 1988. – 467 с.
- 4. Швейцар А.** Благоговения перед жизнью как основа этического миро-и жизнеутверждения // Глобальные

проблемы и общечеловеческие ценности : Сб. научн. пр. – М., 1990. – С. 328 – 350. **5. Альбуханова-Славская К. А.** Психология сознания личности // Проблемы методологии, теории исследования реальной личности : Избр. психол. Труды / Моск. психолого-социальный инт; Изд-во НПО „МОДЭК”. – Воронеж, 1999. – 224 с **6. Ахизер А. С.** Об особенностях современного филофоствоания // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 3 – 19. **7. Анохин П. К.** Идея и факты в разработке теории функциональных систем // Психолог. журнал. – 1984. – Т. 5, – № 2. – С. 107 – 118. **8. Фромм Э.** Человек для себя : Пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Мн. : „Коллегиум”. 1992. – 253 с **9. Горбушина С. Н.** Мировозренческие детерминанты формирования здоровья будущего учителя : Автореф. дис...д-ра пед. наук. – Ижевск, 2005. – 42 с. **10. Философский словарь** / Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с **11. Колбанов В. В.** Валеология : Основные понятия, термины и определения. – Спб : Деан, 2000. – 256 с. **12. Платонов К. К.** Краткий словарь систем психологических понятий. – М.: Высш. шк; 1989. – 174 с. **13. Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения : в 2-х т. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1983. – 318 с. **14. Божович Л. И.** Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Международная пед. академия. – М., 1995. – 212 с. **15. Фельдштейн Д. И.** Психология развивающейся личности. М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 512 с. **16. Братусь Б. С.** Психология. Нравственность. Культура. – М. : Менеджер. Роспедагенство, 1994. – 60 с **17. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. – 2-е изд., – М. : Искусство, 1986. – 444 с.

Серьогіна О. І. Філософсько-психологічні основи розвитку культури здоров'я особистості

У статті проаналізовано тенденції розвитку культури здоров'я особистості, показано кризовий стан культури здоров'я в сучасному соціокультурному просторі, акцентується увага на необхідності філософсько-психологічної рефлексії щодо питання культури здоров'я особистості, окреслюються шляхи розвитку культури особистості.

Ключові слова: культура здоров'я, філософсько-психологічна рефлексія, здоровий спосіб життя, тілесно-духовний саморозвиток.

Серегина О. И. Философско-психологические основы культуры здоровья личности

В статье проанализованы тенденции развития культуры здоровья личности, показано кризисное состояние культуры здоровья в современном социокультурном пространстве, акцентируется внимание на необходимости философско-психологической рефлексии

относительно вопроса культуры здоровья личности, обозначаются пути развития культуры здоровья личности.

Ключевые слова: культура здоровья, философско-психологическая рефлексия, здоровый способ жизни, духовное саморазвитие, телесно-духовное саморазвитие.

Serjogina O. I. Philosophical and psychological basis of personal health culture

The article deals with the tendencies of personal health culture development. The crisis state of health culture in modern sociocultural environment is described and the necessity of philosophical and psychological reflexivity on the point of the health culture of the person is revealed, the means of the health culture development are defined.

Keywords: health culture, philosophical and psychological reflexivity, healthy way of life, intellectual self-development, corporal and spiritual self-development.

УДК 378.47=271.3:37.02

Л. А. Терских

**ИННОВАЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ
ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

Образование как обучение, воспитание, формирование является основой культурной формы человеческого существования, оно лежит в его основе. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить себя человеческую жизнь.

Открытие новых знаний в человеке, усиление внимания к личности как носителю культуры определенного исторического периода побуждает поиск таких научных подходов, которые давали бы возможность вооружать студентов, курсантов не только знаниями, умениями и навыками, но и развивать в них чувство принадлежности к определенной культуре, которая органически связана с их жизнью, местом в жизни.

Постиндустриальное общество характеризуется наукоемким производством, в котором процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Растущая роль знаний и информации в социально-экономическом развитии страны порождает массовый спрос на высококвалифицированных специалистов. Это требует новых форм интеграции образования, науки и производства и ставит перед высшей школой в числе первоочередных задачу подготовки конкурентноспособных специалистов. Поэтому высшая школа должна

стать центром формирования инновационной среды региона, активизации инновационных процессов, обеспечивая направленность профессиональной подготовки на формирование готовности обучающихся к инновационной деятельности в условиях конкурентной среды.

Общество на всех этапах своего исторического развития предъявляло высокие требования к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего его развития. Эти требования каждый раз выражали специфические особенности той или иной эпохи. Образование является главным и универсальным каналом исторической трансляции культурных ценностей. Смена различных типов цивилизаций влияла на изменение ценностной системы основ образования. Следовательно, процесс развития образования коренится в системе ценностей, принимаемых обществом. Развитие системы образования исторически обусловлено социокультурными и экономическими факторами, оно осуществляется на основе философии образования, сложившейся „картины” образования в определенных исторических условиях, на основе разрабатываемых доктрин.

Новые целевые установки в образовании, определяющие приоритет личности, актуализируют проблему формирования инновационного компонента профессиональной деятельности специалиста в условиях высшей школы, обеспечивающего успешность решения профессиональных задач в условиях современной конкурентной среды. Выступая субъектом деятельности, специалист является носителем нового качества.

Исходя из этого, следует отметить, что новая парадигма знания XXI века возникла не неожиданно, а как бы проросла внутри техногенной культурной традиции человечества. Эта идея возникла на основе новой гуманизированной методологии, которая основана на ценностном отношении к человеку, природе, окружающей его среде. Наука, искусство, мораль через систему гармонических отношений решают проблему формирования гармонически развитой личности – высокодуховной, образованной, воспитанной в нравственном и эстетическом смысле.

Существенные изменения социальных ориентаций современного общества все большее внимание предъявляют к личности каждого человека как основной социальной ценности, предполагают такое построение подготовки специалиста в сфере образования, при которой обеспечивается индивидуальная траектория прохождения всех этапов непрерывного образования в соответствии с образовательно-профессиональными потребностями личности.

С учетом новых социокультурных реалий особую значимость приобретает задача подготовки подрастающих поколений, которая рассматривается среди приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО,

Совета Европы, где подчеркивается, что образование XXI столетия должно оказывать содействие тому, чтобы человек мог осознать свои национальные корни и с уважением относиться к другим народам и культурам.

Реформирование системы высшего образования с целью достижения ее качественного соответствия перспективам развития страны и всей системы общего и высшего профессионального образования Украины, активно входящей в мировое образовательное сообщество, требует как научно-методического, так и организационно-методического обеспечения,

По мнению В.А.Сластенина, нововведение можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов, обеспечивающих ее эффективность, стабильность и жизнеспособность.

Сложность, многоплановость и актуальность проблем подготовки специалистов с учетом инновационной специфики их будущей профессиональной деятельности обусловили большое внимание к данной проблематике со стороны отечественных и зарубежных ученых и практиков.

Следовательно, можно утверждать, что в период инновационного развития вузов в рамках всей системы высшего образования появляется новая функция органов управления – организационно-методическое обеспечение успешности введения и распространения инноваций разного типа. Оценка качественных характеристик инновационных изменений, но и во всех сферах жизнедеятельности требует использования современных достижений не только в области науки и техники – во всех сферах управления, образования, права и т.д.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сказать, что реализация украинской идеи, касающейся самоутверждения украинского народа, который сам определяет собственную судьбу в соответствии со своим мировоззрением, стремится к собственному пониманию приоритетов и перспектив общественного развития, может осуществиться только на перекрестке усвоения опыта мирового сообщества, определения и учета тенденций развития общечеловеческой культуры на основании собственного многовекового опыта борьбы и труда, приобретений и потерь, свершений и просчетов, и в образовании, в том числе.[1, с. 3- 55]

Сегодня важно провести обобщение инноваций и обеспечить доступность всем вузам информации о ходе и результатах проводимых экспериментов, определить пути реализации преемственности между традициями и новациями; разработать систему подготовки представителей вузов всех уровней – от руководителей и

административного апарата, деканов и заведуючих кафедрами до преподавателей – к освоению инновационного опыта.[2, с. 365]

Литература

1. Философия, культура и образование: Круглый стол //Вопросы философии. – 1999. – №3. С.3-55. **2. Бодовский В.А.** Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования:Дисс. Д-ра пед.наук.СПб.1999, 365 с.

Терських Л. О. Інновація як невід’ємний елемент інтеграційних процесів в освіті

У статті розглянуто питання інтеграції освіти, науки, формування інноваційного середовища вищої школи, активізації інноваційних процесів в умовах конкурентного середовища.

Ключові слова: інтеграція освіти, інноваційне середовище, техногенна культурна традиція, історична трансляція культурних цінностей.

Терских Л. А. Инновация как неотъемлемый элемент интеграционных процессов в образовании

В статье рассматриваются вопросы интеграции образования, науки, формирования инновационной среды высшей школы, активизации инновационных процессов в условиях конкурентной среды.

Ключевые слова: интеграция образования, инновационная среда, техногенная культурная традиция, историческая трансляция культурных ценностей.

Terskih L. O. Innovation as inalienable element of integration processes in education

The article deals with the problem of higher educational development in European countries on the basis of partnership; the importance of Ukraine's integration into European scientific and educational area. The author focuses on the ways of improving basic education by means of new contemporary technologies and methods of study.

Keywords: integration of education, innovative environment, tekhnogennaya cultural tradition, historical translation of cultural values.

УДК 37.032.036 +615.851

О. А. Федій

ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ускладнення факторів економічного та соціально-психічного життя людини епохи третього тисячоліття, агресивність та неконтрольованість численних інформаційних потоків виступають руйнуючими чинниками розвитку сучасної людини, створюють постійний психологічний тиск на емоційно-чуттєву сферу особистості. Деструктивна проблематика розвитку сучасної особистості спостерігається і в площині навчально-виховного процесу масових закладів освіти. Адекватною відповіддю науковців-освітян на ці соціальні реалії стають численні педагогічні інновації, в яких зростає роль життєтворчості, „самоосвіти”, відповідальності та життєстверджуючого гуманного вибору стратегій поведінки всіх учасників педагогічного процесу. В освітню практику вищих навчальних закладів запроваджуються високоефективні психолого-педагогічні технології особистісно зорієнтованого навчання й виховання, спрямовані на активізацію емоційно-чуттєвої сфери суб'єктів педагогічної діяльності за рахунок привнесення у процес формування особистості естетичного компоненту [1-4]. В умовах отримання вищої педагогічної освіти створюються можливості засвоєння студентами багатовимірного культурно-естетичного інформаційного поля сучасної доби. Ключовою проблемою цього напрямку наукового пошуку є вивчення валеологічної сутності естетичного знання, актуалізація саногеної функції краси, дослідження можливостей розвитку емоційного інтелекту людини та з'ясування перспектив використання життєзберігаючих технологій формування сучасної дитини технократичного століття. Ідеться про необхідність актуалізації емоційно-чуттєвої, естетичної складової розвитку особистості, що забезпечує пошук та визначення найбільш оптимальних і комфортних для індивідуальності форм, методів, засобів та прийомів її „входження” в інформаційно-освітній простір сучасного середовища.

З метою теоретико-методологічного та практичного вивчення цього сучасного феномену розвитку людини нами виділений окремий напрям психолого-педагогічної науки – *естетотерапія*. Це інтегроване поняття, яке об'єднує дві складові: „естетичне” (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та „терапія” (від грецьк. *therapeia* – лікування). Це своєрідне педагогічне „лікування” людської душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-чуттєву сферу індивіда (гра, спілкування, мистецтво, природа, рух, фольклор тощо), яке передбачає усунення

психологічного дискомфорту та створення умов щодо творчої реалізації особистості [5, с. 40].

Незважаючи на високу практичну значущість естетотерапевтичної педагогічної діяльності, її методологічні та теоретичні проблеми розроблені недостатньо. Сьогодні існує величезна низка різноманітних поглядів на роль та специфіку психолого-педагогічного впливу на дитину, яка потребує допомоги. Так, деякі зарубіжні вчені (М. Ессекс, К. Фростіг, Д. Хертз та ін.) вказують на різницю між пріоритетними завданнями діяльності вчителя та шкільного психо- (арт-)терапевта. У той же час, ці автори вважають, що педагоги та арт-терапевти мають ряд спільних довгострокових завдань, зокрема: розвиток в учнів навичок вирішення проблем та їх здібностей долати стресові стани, підвищення їхньої міжособистісної компетенції та удосконалення комунікативних навичок, а також розкриття творчого потенціалу молоді та формування у вихованців здорових потреб [6].

Отже, залишається невизначеною межа медико – соціально – педагогічної компетенції в цьому питанні. Практично відсутня науково-педагогічна інтерпретація ідеї терапевтичного лікувально-педагогічного впливу на сучасну особистість, що формується та практичне запровадження психолого-педагогічних технологій у реалії педагогічного процесу.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних та практичних засад новітнього напрямку сучасної гуманістичної психолого-педагогічної науки – естетотерапії.

Ідея естетотерапії, як психолого-педагогічної діяльності, ґрунтується на філософському розумінні естетичного контексту всього процесу становлення й розвитку духовної самоосвіти людини, сенсу її існування у Всесвіті, на пошуку ідейно-філософських, релігійно-духовних засад повноцінного людського буття в сучасному соціокультурному середовищі [5]. Естетична наука в силу своєї зорієнтованості на внутрішній емоційно-чуттєвий потенціал людської особистості стає потужним засобом для реалізації педагогічних завдань збереження природної сутності та духовного ядра особистості, що розвивається.

У широкому розумінні, естетотерапія – це не тільки лікування, але й профілактика, психогігієна, психолого-педагогічна культура спілкування та взаємодії дорослих і дітей. У вузькому – це налагодження природної гармонії дитини із самою собою та оточуючим соціально-культурним середовищем за допомогою різноманітних соціальних та природних засобів естетичного впливу на емоційно-чуттєву сферу дитини. Це – кваліфікована психолого-педагогічна допомога дітям з проблемами психофізичного та соціального розвитку, важливий елемент усієї системи їхнього розвитку та виховання. Естетотерапевтичний ефект у педагогічному процесі має двовимірний характер впливу на обох суб'єктів діяльності: *творча самоактуалізація* при взаємодії дитини й

дорослого, поєднує можливості кожного віку: дозволяє досягти максимального результату – формування цілісної особистості вихованця та удосконалення її у педагога (О. Ніколаєва).

Естетотерапія може розглядатися як складова психотерапії. Серед численних психотерапевтичних методик створення умов психологічного комфорту для людини увагу педагогів привертають ті, які спрямовані на використання величезного емоційно-естетичного потенціалу особистості в поєднанні з духовно-змістовою основою розвитку людської сутності.

У науковій літературі та психотерапевтичній практиці вітчизняних і зарубіжних дослідників досить детально описані різноманітні психотерапевтичні техніки роботи з різними соціальними категоріями дітей. На думку психотерапевтів, сьогодні характер соціального запиту намітив певний відхід від редукованих й жорстко-директивних моделей лікувальної й соціальної роботи та звернення науки до більш гуманних, „центрованих на людині” прийомів психотерапевтичної інтеракції (О. Копитін) [2]. Проте більшість з них зорієнтована на індивідуальну та вузько спрямовану психологічну роботу з окремими соціально-психологічними проблемами.

Вивчення та порівняння окремих різновидів психотерапії в їх зв'язку з основними естетотерапевтичними завданнями в педагогіці становить на сьогодні складну задачу і для фахівців-психотерапевтів, і для педагогів через величезну кількість та неузгодженість основних науково-теоретичних положень та клінічних даних.

За останні 40 років терапевтичні системи зазнали стрімкого розвитку. У 1959 р. Харпер нарахував 36 різних систем психотерапії, а у 1976 р. Парлофф зафіксував уже більше 130 різновидів терапії. У 1979 р., за матеріалами журналу „Time”, кількість різноманітних методів психотерапії перевищувала 200 одиниць. Згідно з останніми даними їх більше 400: „Психотерапевтична енциклопедія” під ред. Б. Карвасарського (1999 р.) містить 424 статті по найважливішим напрямкам, течіям, методам, технічним прийомам зарубіжної та вітчизняної психотерапії. Упродовж усієї історії психотерапії як самостійної медико-психологічної галузі знань, нові психотерапевтичні методи множилися та суперничали між собою; кожна нова система, метод, підхід, школа називали себе новаторською, найефективнішою та унікальною. У цьому зв'язку привертає увагу систематизований та збалансований огляд провідних теорій психотерапії, здійснений американськими вченими Дж. Прохазкою та Дж. Норкросом. Через визначення інтегративної системи координат, яка висвітлює аналогії та відмінності між різними напрямками психотерапії, авторами виділені та проаналізовані основні сучасні системи психотерапії: психоаналіз; психодинамічна терапія; екзистенціальна терапія; особистісно-орієнтована терапія; гештальт-терапія; експериментальна терапія; інтерперсональна терапія; експозиційна терапія; поведінкова терапія;

когнітивна терапія; системна терапія; гендерна терапія; культурно-сензитивна терапія; конструктивістська терапія; транстеоретична терапія [7]. Серед названих напрямів найбільший інтерес викликає останній, оскільки саме в ньому здійснена спроба об'єднати найбільш значущі досягнення, ідеї й технології інших напрямів. Саме цей новітній шлях розвитку психотерапії варто пов'язувати з основними положеннями естетотерапевтичного підходу в педагогіці, зокрема з його інтегративною сутністю, що передбачає широкий спектр різноманітних психотерапевтичних методик, які застосовує педагог у роботі з дитиною.

Вивчаючи зв'язок між педагогікою, естетотерапією та психотерапією, можна відзначити їх тісну взаємодію на перетині єдиних завдань та проблематики. При розгляданні питання взаємодії педагогіки і психотерапії слід зосередити увагу на аналізі механізмів виховного та терапевтичного впливу (в першу чергу – навіювання) на особистість. Серед найбільш вагомих порівняльних характеристик процесів виховання та терапії (навіювання) виділяємо такі:

– по-перше, виховання окреслює більш широке коло проблем, ніж навіювання (сугестія). Навіювання є лише складовою частиною процесу виховання. Тому естетотерапевтичному впливу ми надаємо більшого значення, ніж традиційному психотерапевтичному, оскільки естетотерапія більш тісно пов'язана з питаннями формування та виховання особистості дитини;

– по-друге, фізіологічні основи виховання та навіювання фактично одні й ті ж самі. Система виховних впливів у педагогіці, як і в психотерапії спрямована на те, щоб створити стійкі переконання й навички (динамічний стереотип). Саме вони забезпечують необхідну поведінку людини в соціумі;

– по-третє, кінцевою метою як педагогічного (естетотерапевтичного) так і психотерапевтичного процесу є – процес самоактуалізації, самовиховання особистості. Причому, якщо мова йде про активну творчу співпрацю естетотерапевта та дитини, то на думку багатьох сучасних педагогів і психологів, така співпраця може стати механізмом адаптації дитини до Всесвіту.

Досліджуючи перспективи розвитку систем психотерапії, Дж. Прохазка та Дж. Норкросс створюють певний прогноз розвитку усіх різновидів психотерапії в майбутньому. Учені вважають, що самі системи (близько 30 самостійних напрямків) психотерапії поступово „втрачатимуть своє обличчя, проте знаходитимуть свою душу” [7, с. 382]. Підкреслюється й загальна тенденція синтезу науки та релігії: після багаторічних спроб узаконити дисципліну та уникнути будь-яких зв'язків з питаннями моралі, психотерапевти сьогодні все частіше привносять у лікування духовний і моральний зміст. Слід відзначити, що християнські традиції психологічної допомоги мають глибоке коріння, ґрунтовну наукову, технологічну базу та практичну основу. У певному розумінні психотерапія завжди була формою „духовної терапії”.

Розвиток емоційно-чуттєвої та духовної сфери людини, що здійснюється при естетотерапевтичному впливі педагога, є найважливішою умовою виховання людяності. Р. Штайнер у своїй праці „Загальне вчення про людину” говорить про розвиток волі у співвідношенні з людським тілом, доводячи, що інстинктивна поведінка людини безпосередньо пов’язана з фізичним тілом, та особливо з органами почуттів. Культивування та заохочення адекватних чуттєвих переживань складатимуть основний зміст психотерапевтичного та естетотерапевтичного впливів на людину. Це – найважливіші імпульси розвитку здорового життя інстинктів, актуалізації естетично-духовного потенціалу людини. Через чуттєвий досвід (пробуджені відчуття та емоції симпатії та антипатії) закладаються основи душевних установок та настроїв, які вкрай необхідні для розвитку особистості та для подальшого життя, а в тім й для почуття власної гідності та співчуття.

Час найвищої чуттєвої відкритості – це перші роки життя. Якщо не використати цей період для виховання почуттів малечі, пізніше це зробити може бути вже неможливо. Мова йде про формування сенсомоторного інтелекту (Р. Штайнер): дитина не тільки активно вбирає зовнішні чуттєві враження, які сприймають органи чуттів, але й підсвідомо, інтуїтивно відкрита до духовно-морального настрою людей, які її оточують. Це означає, що в перші роки життя через діяльність тілесно-орієнтованих почуттів сприймається й духовний бік оточення. Тим самим створюється вміння сприймати духовне та тілесне переживання як щось взаємозалежне, причому можна й треба шукати ці взаємозв’язки. Прообразом цього може стати любовно-чуттєве переживання, що його відчуває немовля на руках матері; воно являє собою одночасно сутнісну зустріч та сутнісне прийняття людини людиною.

Спираючись на лікарняний досвід в галузі лікувальної педагогіки К. Кенінг у своїй праці „Розвиток почуттів та тілесний досвід” дає ряд вказівок по вихованню почуттів та формулює, по суті, провідний принцип естетотерапевтичного впливу на людину. Учений доводить, *що від дорослого потрібна велика та радісна увага до чуттєвого світу дитини*, інакше він не зуміє надати дитині можливість по-людськи орієнтувати власну чуттєву активність [8]. У праці подана класифікація *дванадцяти почуттів* людини в їх розвитку через сприймання:

1) *дотик*: переживання себе через доторкання до власного тіла, до зовнішніх предметів – захищеність, довіра до існування (розвиваючі фактори: чергування самотності та захищеності, ніжний тілесний контакт та спокійна представленість самому собі; вміння надавати самостійність настільки ж важливе, як й уміння лагідно взяти на руки);

2) *почуття життя*: зручність, відчуття гармонії, відчуття того, що усі процеси узгоджені (розвиваючі фактори: ритмічний розпорядок дня, впевнений життєвий настрій, переживання правильної

міри ти правильного моменту, тобто узгодженість порядку, радість за прийняттям їжі);

3) *почуття власного руху*: сприйняття власного руху, переживання свободи та відчуття самовладнання внаслідок володіння грою рухів (розвиваючі фактори: дозволяти дитині проявляти активність, облаштувати дитячу кімнату так, щоб усе можна б було брати та гра йшла вільно, цілеспрямовані рухи);

4) *рівновага*: переживання рівноваги, повернення до неї, моментів спокою, довіри до себе (розвиваючі фактори: рухливі ігри, гойдалки, ходіння на ходулях, стрибки тощо, спокій та поміркованість у спілкуванні з дитиною, прагнення до внутрішньої рівноваги з боку дорослої людини);

5) *нюх*: зв'язок з ароматичними речовинами, який супроводжується сильною симпатією або антипатією (розвиваючі фактори: викликати різноманітні нюхові переживання, давати нюхати рослини, їстівні продукти у місті та селі);

6) *смак*: сприйняття солодкого, кислого, солоного, гіркого. Смак із нюхом – це сприйняття складних смакових композицій, що супроводжуються сильною симпатією або антипатією (розвиваючі фактори: засобами приготування їжі виявляти власний смак їстівних продуктів, оцінка людей та речей відповідно до „гарного смаку”, естетичне оформлення оточуючого середовища);

7) *зір*: переживання світла та кольору (розвиваючі фактори: звертати увагу на тонкі кольорові нюанси у природі (через інтерес до них), гармонійне поєднання кольорів в одязі та в облаштуванні квартири);

8) *почуття тепла*: переживання холоду або тепла (розвиваючі фактори: турбота про тепловий організм засобами відповідної до віку одязі, розповсюдження душевного та духовного тепла);

9) *слух*: сприйняття та переживання звуків, розкриття внутрішнього душевного простору (розвиваючі фактори: при читанні та розповідях будь-яких історій адаптувати швидкість мовлення до здатності дитини сприймати почуте, співи та музикування);

10) *почуття слова*: сприйняття форми та зовнішнього виду аж до звукового формування слова (розвиваючі фактори: тепла, сердечна інтонація, зовнішня стриманість у жестикуляції та мові тіла, гармонізація внутрішніх переживань, інакше виникають неправдиві враження; говорити правду);

11) *почуття думки*: безпосереднє розуміння смислу розумового взаємозв'язку (розвиваючі фактори: турбота про правдивість та адекватність, співвідношення речей та процесів між собою, переживання смислових взаємозв'язків в оточуючому середовищі);

12) *почуття „я”*: переживання іншої істоти, безпосереднє відчуття характеру іншої людини (розвиваючі фактори: любов дорослих один до одного та до дитини, культура зустрічей та візитів).

Таким чином, у вимірах наукової класифікації почуттів К. Кенінга та їх розвиваючих факторів, можна побачити практично повну картину формування емоційно-чуттєвого „я” дитини. Усі зазначені вище почуття охоплюються різноманітними видами естетотерапії, які у свою чергу складають видову характеристику цього психолого-педагогічного поняття [5]. Так, формування й корекція кожного почуття (за К. Кенінгом) може здійснюватися за допомогою різних видів естетотерапії. Окреслимо найбільш важливі та ефективні види естетотерапії відповідно до кожного почуття. Дотик та почуття життя варто формувати за допомогою таких видів естетотерапії: психодрама, маскотерапія, мамотерапія, піщана та водна терапія, анімалотерапія, літотерапія, філософсько-релігійні терапії: православна психотерапія, дзен-терапія, йога-терапія тощо. На розвиток почуття власного руху та рівноваги найбільш впливатимуть хореотерапія, формокорекційна ритмопластика, кінезітерапія та ігротерапія. Нюх добре розвиватиметься засобами ароматерапії, а смак – смакотерапією. Зір формуватимуть кольоротерапія, світлотерапія, арт-терапія, натурпсихотерапія, фототерапія. Почуття тепла формуватиметься через засоби аутотерапії та природотерапії; слуху – через музикотерапію, звукотерапію та вокалотерапію. Розвиткові почуття слова сприятимуть бібліотерапія, поетична терапія, пісенна терапія, епістолярна терапія; почуттю думки – логотерапія. Почуття „я” ефективно формуватиметься через низку видів естетотерапевтичного впливу на особистість: іміджтерапію, ігротерапію, казкотерапію, лялькотерапію, фольклорну арт-терапію, філософсько-релігійну піротерапію (православну психотерапію, дзен-терапію, йога-терапію, медитативні практики тощо).

Проведений науково-методологічний та теоретико-практичний аналіз гуманної сутності естетотерапевтичного впливу на сучасну особистість дитини у площині педагогічного процесу дозволив зробити такі висновки:

- естетотерапія стає актуальним чинником формування сучасної особистості технократичної доби;
- фундаментально-методологічним базисом формування банку естетотерапевтичних технологій є духовно-зорієнтовані гуманістичні психолого-педагогічні концепції особистості та психотерапевтичні методики корекції та розвитку творчої особистості;
- основною тенденцією формування психотерапевтичної та естетотерапевтичної психолого-педагогічної діяльності є її трансінтеграційний шлях розвитку, який передбачає комплексний підхід у створенні індивідуально-комфортного середовища та надання максимального ефекту в розвитку творчої сутності особистості.

Припускаємо, що саме естетотерапія може стати системою, яка дозволить гармонізувати відносини дитячої особистості з оточуючим світом та надати їй можливість духовного пошуку власного „Я”. Для подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо за необхідне

розглянути питання впровадження естетотерапевтичних технологій у професійну діяльність педагогів, що дасть можливість більш ефективно організувати сучасний навчально-виховний процес у рамках гуманістичних психолого-педагогічних концепцій розвитку творчої особистості.

Література

- 1. Артпедагогика** и арттерапия в специальном образовании [учебн. для студ. сред. и высш. пед. учеб завед] /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова и др. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
- 2. Арт-терапия** – новые горизонты / [под ред.А.И.Копытина]. – М. : Когито-Центр, 2006. – 336с .
- 3. Кокоренко В. Л.** Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб : Речь, 2005. – 101 с.
- 4. Лебедева Л. Д.** Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
- 5. Федій О. А.** Естетотерапія : [навч. посіб.] / О. А. Федій. – К. : Центр навч. літ-ри, 2007. – 256 с.
- 6. Essex, M., Frostig, K., Hertz, J.** In the service of children: art and expressive therapies in public schools // Art Therapy. – 1996. – V. 13 (3), – P.21-32.
- 7. Прохазка Дж., Дж. Норкросс** Системы психотерапии / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 384 с.
- 8. Гёбель В.** Глэклер Михаэла. Ребёнок. От младенчества к совершеннолетию / В. Гёбель, М. Глэклер ; [пер. с нем. под ред. Н. Федоровой]. – М. : Изд-во АСТ, 1998. – 592 с.

Федій О. А. Естетотерапевтична концепція гуманної педагогіки

У статті представлено авторську концепцію естетотерапевтичного впливу на особистість у площині сучасного освітнього процесу. Вирізнено окремі види естетотерапії у відповідно до формування й розвитку почуттєвої сфери педагога та вихованця.

Ключові слова: естетотерапія, емоційно-чуттєвий розвиток, комфортне психолого-педагогічне середовище, творча самореалізація, види естетотерапії.

Федий О. А. Эстетотерапевтическая концепция гуманной педагогики

В статье представлена авторская концепция эстетотерапевтического воздействия на личность в плоскости современного образовательного процесса. Выделены виды эстетотерапии в соответствии с формированием и развитием чувственной сферы педагога и воспитанника.

Ключевые слова: эстетотерапия, эмоционально-чувственное развитие, комфортная психолого-педагогическая среда, творческая самореализация, виды эстетотерапии.

Fedy O. A. Aesthetotherapeutical conception of humane pedagogic

In the article author's conception of the aesthetotherapeutical affecting on personality is presented in plane of modern educational process. The types of aesthetotherapy are selected in accordance with forming and development of teacher's and pupil's perceptible sphere.

Keywords: aesthetotherapy, emotional and perceptible development, comfortable psychological and pedagogical environment, creative self-realization, types of aesthetotherapy.

УДК 37.017:17

И. И. Филатова, А. А. Агаркова

**СИНЕРГЕТИКА И ПЕДАГОГИКА: ФОРМИРОВАНИЕ
ЭТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛИЧНОСТИ**

Одной из широко обсуждаемых проблем в современной педагогике является возможность применения принципов синергетики.

Синергетика как диалог, переосмысление и переоткрытие научных достижений, автопоэтическая реальность синергетики, формирование нелинейного типа мышления, изучение процессов самоорганизации в открытых системах – все это обуславливает интерес современных педагогов и психологов к данной системе мировосприятия (Г. И. Аксенов, Н. И. Вьюнова, М. В. Богуславский, Л. Я. Зорина, Л. И. Новикова, М. В. Соколовский, М. А. Таланчук, С. С. Шевелева и др.).

В настоящее время в теории педагогики постулируется необходимость применения методов синергетики, но направления и способы еще не получили достаточного освещения. Исследователи объясняют это отсутствием в педагогике формализованных математических моделей.

Задачей настоящей статьи представляется отметить специфичность связи синергетики и педагогики, выделив значения синергетических принципов для формирования этической культуры личности в педагогическом процессе.

Синергетика — это новое направление в познании, причем новое качество в познании достигается за счет использования нелинейного мышления. Синергетика определяется как область научного знания, в которой посредством междисциплинарных исследований выявляются общие закономерности самоорганизации, становления устойчивых структур в открытых системах. Задача синергетики состоит в выявлении общих закономерностей и методов описания и моделирования процессов

эволюции и самоорганизации в естественных и искусственных системах сложной конфигурации (Г. А. Котельников).

В. С. Леднев относит педагогику к наукам, объект и предмет которых характеризуются процессами информационных обменов между открытыми системами: личность обучающего и личность обучаемого. Предметом диалога оказываются открытые системы научного знания и социально-культурного опыта, верифицированные данным обществом.

Таким образом, можно выделить такие синергетические системы, участвующие в педагогическом процессе, – личности, вступающие во взаимодействие, предмет взаимодействия, педагогическое взаимодействие. Следовательно, наука, изучающая взаимодействие синергетических систем, должна носить синергетический характер.

Прежде всего, нужно отметить существование идеологии синергетики в истории педагогики, хотя, безусловно, чаще всего можно выделить идеи синергии традиции и новаторства, обучения и воспитания личности.

Говоря же собственно о синергетике, необходимо упомянуть майевтику Сократа. Рассматривая его систему в современных терминах синергетики, можно отметить следующее: личность является открытой системой, которая обменивается информацией с внешними системами, что стимулирует возникновение автопоэтической реальности. Переоткрытие и переосмысление открытий, в свою очередь, приводит к усложнению собственной структуры при достижении бифуркационных точек, причем в качестве аттракторов выступает этическая культура личности учителя – нравственный компонент личности Сократа.

Также можно отметить признание некоторых законов синергетики в работе А. С. Макаренко: роль хаоса как первоначального состояния и значение самоорганизации и самоусложнения структуры, перехода ее на качественно новый уровень в бифуркационной точке. Любопытным представляется то, что аттрактором тоже становится личность педагога.

О роли хаоса, самоорганизации системы и переходе ее на новый, качественно иной уровень, писал Л. Н. Толстой в своих записках о Яснополянской школе: „Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. В начале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы... По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим... Нам кажется, что беспорядок растет, делается все более и более – и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а стоило только немного подождать и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, что мы выдумываем”.

Синергетическая идеология наблюдается в новой педагогике (личностно ориентированная педагогика).

Ю. А. Вакуленко и В. В. Добрынина отмечают синергетические подходы в педагогике сотрудничества, рассматривая в качестве синергетических принципов стремление уйти от четкого следования дробной программной регламентации (идея свободного выбора, идея опережения, идея крупных блоков и т.д.). Как точки бифуркации они рассматривают ключевые понятия методики обновления: момент истины, момент озарения, момент перелома.

В модели школы М. П. Щетинина исследователи находят синергетический принцип, который раскрывается в антропологичности, голографичности и пойетичности (креативности).

Принцип антропологичности понимается как православный взгляд на человека и предполагает создание открытого образовательного пространства, стимулирования поисковой активности учащегося с помощью погружения. Принцип голографичности понимается как целостное видение учебной дисциплины, охватывающее максимально широкий перечень вопросов. Принцип пойетичности образования раскрывается в когнитивных, креативных и деятельностных методах обучения, предполагающих активное познание окружающего мира, создание личностного образовательного продукта и переключение ролей. Таким образом стимулируется творческое саморазвитие личности, и достигается более высокая степень овладения знаниями, умениями и навыками.

Мы полагаем, что первые два принципа являются выражением синергии, т.е. сочетанием традиции и новаторства, и лишь принцип пойетичности соответствует созданию автопоэтической реальности.

Таким образом, именно методика воплощения в жизнь принципа пойетичности оказывается одним из практически разработанных способов применения достижений синергетики в педагогическом процессе.

А. Д. Суханов полагает синергетику „универсальным метаязыком”, который поможет „перебросить мост” между гуманитарной и естественно-научной компонентами культуры. Т. С. Назарова и В. С. Шаповаленко полагают: „цель синергетического подхода в области образования состоит в глубоком осмыслении педагогического наследия как творческого синергетического процесса и исключает механистическое его толкование”. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов рассматривают применение идей синергетики при самоорганизации в области творческого мышления, понимая учащегося как систему „обучаемую и самообучающуюся”, „воспитываемую и самовоспитывающуюся”.

Таким образом, синергетика формирует некий синкретичный способ познания мира в его целостности как открытой сложной системы.

Вполне аксиоматично звучит утверждение, что специалист действительно видит с точки зрения своей дисциплины, исходя из ее научной парадигмы. Это позиционное видение опирается на устойчивое

интерсубъективное согласие и определяется целостной системой предпосылок, установок, ценностных норм, языком. Такое видение отвечает существующей системе отдельных наук, сформированной в процессе исторического их становления.

М. Полани доказал, что позиционное видение носит глубоко личностный характер и опирается на неявное знание, убеждения, воспринятые субъектами, лично вовлеченными в тот социокультурный исторический процесс, который называется наукой.

Концепция личностного знания М. Полани, во многом перекликается с концепцией самоактуализирующейся личности А. Маслоу. Личностная позиция в рамках концепции М. Полани самоорганизована и динамична, она оказывается результатом самостоятельного развития и предполагает овладение навыками рефлексии, саморазвития и „переживания нравственности” (В. С. Библер), что обеспечивает профессиональную компетентность и индивидуальную успешность личности.

Таким образом, следующие компоненты педагогического процесса оказываются включенными в сферу интересов синергетики, исповедующими ее идеологию открытыми системами:

- подверженными внешнему воздействию научной (в диахронии и синхронии, например, современное изменение научной парадигмы), культурной, этической, социально-общественной и другой мысли, влиянию отдельной личности;
- характеризующимися усложнением собственной структуры при достижении бифуркационных точек (например, этапы развития личности, периоды изменения парадигмы в истории научной мысли, и т.д.);
- системами, для которых характерно пере-осмысление открытий (собственно обучение как постоянное пере-открытие законов как научных, так и социальных, культурных, этических);
- формирование автопоэтической реальности (сначала при становлении личности ребенка, впоследствии при формировании комплекса самоорганизации и саморазвития творческого, научного, нравственного мышления, при самосовершенствовании личности);
- системой, характеризующейся диалогом, обменом информацией, как между ее компонентами (педагогические методы, методики и приемы, разработанные с учетом требований каждого компонента общей системы и направленные на достижение результата в определенных условиях), так и включенной в общую научную, культурную, этическую и социальную систему общества.

Рассматривая личности, вступающие в педагогическое взаимодействие, необходимо акцентировать внимание на психофизиологическом развитии личности, становлении комплекса когнитивного, эмоционального, рефлексивного, нравственного, творческого компонентов личности.

Особое внимание следует уделить развитию этической культуры личности, поскольку нравственность, по нашему мнению, обуславливает процесс саморазвития личности и исполняет роль аттрактора.

Перспективным видится формирование целостной концепции личностно ориентированного изучения этики, формирования умений и навыков рефлексии, этического суждения, „переживания нравственности”, личностно осмысленной этической системы. Это приведет к становлению аттракторов не только внешних по отношению к обучаемому (личность и этическая система учителя), но и собственного – системы ценностей.

Таким образом, несмотря на сложность данной проблемы, применение идеологии и научной системы синергетики в педагогике оказывается оправданным и необходимым. Работа по рассмотрению личности, и, особо, становлению комплекса методов формирования и самоорганизации, саморазвития нравственного компонента личности требует отдельного рассмотрения, что открывает обширное поле для последующих исследований.

Литература

- 1. Философский словарь.** – М.: Политиздат, 1991. — 407 с..
- 2. Словарь** по кибернетике. – Киев, 1989. —585 с..
- 3. М. Полани.** Личностное знание. – М. : Политиздат, 1985. – 382 с.
- 4. Библер В. С.** От наукоучения к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991. – 154 с.

Філатова І. І., Агаркова А. О. Синергетика й педагогіка: формування етичної системи особи

У статті визначено специфічний зв'язок синергетики і педагогіки, виділивши значення синергетичних принципів для формування етичної культури особистості в педагогічному процесі. Авторами виділено такі синергетичні системи, що беруть участь у педагогічному процесі: особистості, що вступають у взаємодію, предмет взаємодії, педагогічну взаємодію.

Ключові слова: синергетика, синергія, діалог, переосмислення, особистість, розвиток особистості, формування етичної культури особистості.

Филатова И. И., Агаркова А. А. Синергетика и педагогика: формирование этической системы личности

В статье определена специфическая связь синергетики и педагогика, выделив значения синергетических принципов для формирования этической культуры личности в педагогическом процессе. Авторами выделено такие синергетические системы, участвующие в педагогическом процессе: личности, вступающие во взаимодействие, предмет взаимодействия, педагогическое взаимодействие.

Ключевые слова: синергетика, синергия, диалог, осмысление, личность, развитие личности, формирование этической культуры личности.

Filatova I. I., Agarkova A. O. Synergetics and pedagogics: forming of the ethics system of personality

Specific communication of synergy and pedagogics is certain in the article, selecting the values of synergy principles for forming of ethics culture of personality in a pedagogical process. By authors the such synergy systems participating in a pedagogical process are selected: personalities, incoming in co-operation, article of co-operation, pedagogical co-operation.

Keywords: synergetics, synergy, dialogue, recomprehension, personality, the development of a personality, the process of personality's ethical system formation.

УДК 37.013:006

О. В. Часнікова

ДО ПРОБЛЕМИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагог є сьогодні особою, на професійну діяльність якої покладена велика відповідальність за інтелектуальну й моральну підготовку підростаючого покоління. Саме від нього значною мірою залежить прогрес країни. Вимоги до вчителя традиційно визначаються кваліфікаційною характеристикою. Але в сучасному світі спостерігається стійка тенденція руху „від поняття кваліфікації до поняття компетентності”, яка є не лише загальноєвропейською, але й навіть загальносвітовою. Ця тенденція виражається в тому, що посилення пізнавальних та інформаційних основ у сучасному виробництві не покривається традиційним поняттям професійної кваліфікації. Адекватнішим стає поняття професійної компетентності [5, с. 16].

Професійна компетентність вчителя стала об'єктом дослідження у працях В. Хутмахера, Дж. Равена, П.В. Беспалова, В.А. Болотова, Л. Гузєєва, І.А. Зимньої, В.В. Краєвського, А.К. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, Ю. П. Расторгуєвої, В.В. Серікова, Ю.Г. Татури, А.В. Хуторського.

Вельми точно співвідношення понять „кваліфікація” і „професійна компетентність” характеризує Жак Делор, визначаючи одну з ключових компетентностей: „навчитися робити, з тим аби придбати не лише професійну кваліфікацію, але і в ширшому сенсі компетентність, яка дає можливість справлятися з різними багаточисельними ситуаціями і працювати в команді” [2, с. 7]. Е.Ф. Зеєр також розглядає кваліфікацію

як частину компетентності, що відбиває інтереси особистості, які поєднують знання й уміння, індивідуальні здібності, ставлення до праці й соціального оточення [4, с. 106].

У варіанті кваліфікаційної характеристики вчителя, запропонованої І.П. Подласим, диференціація вимог здійснюється за принципом трьох підструктур: “спеціаліст”, “працівник”, “людина”. Так, учителів як спеціалісту притаманні: знання педагогічної теорії, володіння технологією навчання та виховання, любов до справи, любов до учнів та ін. Учитель як працівник характеризується: умінням поставити мету й досягти її, умінням розподілити час, наявністю бажання систематично і планомірно підвищувати свою кваліфікацію. Нарешті, учитель як людина повинен мати високі моральні якості, активну життєву позицію, повагу до законів держави, національну гордість, патріотизм, міцне здоров’я, гуманність, духовність, релігійність та ін. [7, с. 153]. Видатний педагог сучасності К.Д. Ушинський уважав, що в педагогічній діяльності як „мистецтві виховання” вищезазначені якості вчителя як суб’єкта, особистості та індивідуальності є визначальними.

За цих умов важливим є визначення ключових компетентностей педагогів. Передусім відмітимо, що слід розрізняти ключові чи базові компетентності спеціаліста (вчителя) від ключових компетентностей учня. На нашу думку, поняття „базові компетентності” ближче до категорії професіоналізму, а учнів, – життєвої компетентності.

У сучасному світі зміст освіти та її направленість відображають стандарти всіх рівнів та ступенів освіти, розроблених на замовлення державного органу науковими та суспільними організаціями системи освіти, й освітні програми. Болонський процес направлений на узгодження мінімальних вимог „на виході” за умови збереження й розвитку кожної із національних освітніх традицій.

Основні цілі та зміст освіти в нашій країні задаються законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, розроблені і впроваджені стандарти загальної середньої та вищої освіти. Але Закон „Про післядипломну освіту” знаходиться у стадії проекту. В Україні об’єктивно існує проблема стандартизації післядипломної педагогічної освіти, розробка унормованої системи показників професійного та особистого розвитку вчителя, але до цього часу не було спроби розроблення Національного проекту професійного стандарту післядипломної педагогічної освіти.

Переваги стандартизації післядипломної освіти підтверджує Т.С.Вершиніна, вважаючи, що „...тільки модель, яка більш орієнтована на результат, що досягається власними зусиллями того, хто навчається, може гарантувати виконання вимог стандартів вищої професійної освіти третього покоління” [1].

Зважаючи на вищесказане, вважаємо доцільним звернутися до досвіду стандартизації післядипломної педагогічної освіти інших країн.

Так на сайті інтернет-видання „Дзеркало тижня” розмішені Державні стандарти для присвоєння кваліфікації вчителя у Великій Британії. Проаналізувавши їх, ми дійшли висновку, що дані стандарти викладені чітко й послідовно з окремим визначенням мети та завдань для кожного етапу навчання. Професіоналізм учителя ставиться вище від рівня механічного виконання низки спеціалізованих стандартів. Високо оцінюються творчий внесок, енергія й ентузіазм, розумові та керівні здібності, яких вимагає професія вчителя, – невід’ємні складники компетентності висококваліфікованого фахівця.

Стандарти містять такі категорії:

- знання та розуміння;
- планування, навчання та керівництво класом;
- контроль, атестування, облік та звітування;
- інші професійні вимоги.

Під час атестування перевіряється відповідність майбутніх учителів цим стандартам у їх сукупності та взаємозв'язку. Педагоги державних шкіл здобувають кваліфікацію вчителя після успішного закінчення акредитованого профільного освітнього закладу в Англії або Уельсі [3].

Російськими педагогами Я.І. Кузьміновим, В.Л. Матросовим, В.Д. Шадріковим був розроблений проект професійного стандарту педагогічної діяльності. Автори проекту зробили спробу виділити ключові компетентності вчителя й виокремити задачі, що вирішуються у педагогічній діяльності й відповідають компетентності педагога.

Базові компетентності професійного стандарту педагогічної діяльності (за Я.І. Кузьміновим, В.Л. Матросовим, В.Д. Шадріковим)

Особисті якості:

- віра в сили й можливості тих, хто навчається;
- інтерес до внутрішнього світу того, хто навчається;
- відкритість до сприйняття інших позицій, точок зору (неідеологізоване мислення педагога);
- загальна культура;
- емоційна стійкість;
- позитивна направленість на педагогічну діяльність;
- упевненість у собі.

Постановка цілей та завдань педагогічної діяльності:

- уміння перевести тему уроку в педагогічну задачу;
- уміння ставити педагогічні цілі та завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Мотивація навчальної діяльності:

- уміння забезпечити успіх у діяльності;
- компетентність у педагогічному оцінюванні;
- уміння перетворювати навчальне завдання в особистісно значуще.

Інформаційна компетентність:

- компетентність у предметі викладання;
- компетентність у методах викладання;
- компетентність у суб'єктивних умовах діяльності (знання учнів та навчальних колективів);
- уміння вести самостійний пошук інформації.

Розробка програм педагогічної діяльності й прийняття педагогічних рішень:

- уміння розробити освітню програму, вибрати підручники та навчальні комплекти;
- уміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.

Компетенції в організації навчальної діяльності:

- компетентність у налагоджуванні суб'єкт – суб'єктних відносин;
- компетентність у забезпеченні розуміння педагогічного завдання та способів діяльності;
- компетентність у педагогічному оцінюванні;
- компетентність в організації інформаційної основи діяльності учнів;
- компетентність у використанні сучасних засобів та систем організації навчально-виховного процесу [8].

Даний проект стандарту розроблений з позиції компетентісного підходу й являє собою систему мінімальних вимог до знань, умінь, здібностей та особистісних якостей педагога (його компетентності). Але слід відмітити, що й на цей час він залишається на стадії проекту.

Діяльність американських учителів теж підпорядковується певним стандартам. Н.В. Муқан детально дослідила це питання в роботі „Стандарти професійного розвитку педагогів у США”. Вона визначає, що „...політика в галузі неперервної професійної педагогічної освіти США головним пріоритетом визначає забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників, готових до гармонійного життя та ефективної діяльності в суспільстві XXI століття. Зміст неперервної професійної освіти вчителів визначається стандартами професійної педагогічної освіти США і, враховуючи їх особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників” [6, с. 15].

Стандарти професійного розвитку педагогів США обумовлюють засвоєння знань з предмету й методики його викладання, оскільки педагог-професіонал за допомогою дисципліни, яку він викладає, розширює соціальний, етичний, культурний світогляд учня. Учитель розуміє суть предмету, який він викладає: достовірна інформація, основні концепції, спосіб розвитку знань, методи дослідження допомагають йому навчати учнів аналітичного мислення. Саме аналітичне мислення з

певної дисципліни сприяє розвитку всебічного, концептуального усвідомлення предмета. Учитель несе відповідальність за управління та моніторинг навчального процесу учнів. Покладена на нього відповідальність передбачає створення, збагачення та урізноманітнення організаційної структури співпраці вчитель-учень. Саме тому діяльність педагога спрямована на пробудження та утримання інтересу учнів до навчання, ефективне використання навчального часу. Стандарти професійного розвитку американських учителів обумовлюють систематичний аналіз власної діяльності та засвоєння знань на основі щоденної практики. Згідно вимог до педагогічної професії в США учитель зобов'язаний вчитися впродовж всієї професійної діяльності, розширюючи власний асортимент професійних послуг, поглиблюючи знання та вміння. Спілкування з колегами та взаємний критичний аналіз педагогічної діяльності допомагає професійно розвиватися та вдосконалювати власну діяльність. Досвідчений педагог використовує не тільки спілкування з колегами, але й з учнями, батьками, адміністрацією навчального закладу, в якому працює, для отримання відгуків про власну діяльність, що сприяє її вдосконаленню [6, с.15].

Отже, парадоксальність умов професійного життя вчителя полягає у тому, що у навколишньому світі поєднується прагнення до стандартизації навчання й одночасне неприйняття конкретних стандартів професійної компетентності педагогічної праці. Але досвід зарубіжних країн показує нам незворотність процесу стандартизації педагогічної діяльності й необхідності спрямування зусиль науковців, керівників освіти, методистів і вчителів у цьому напрямі.

Література

- 1. Вершинина Т. С.** Стандартизація образования [Текст]// Справочник заместителя директора школы <http://zam.resobr.ru/archive/year/articles>.
- 2. Делор Ж.** Образование: необходимая утопия [Текст] // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 5 – 7.
- 3. Державні стандарти для присвоєння кваліфікації вчителя у Великій Британії** // Інтернет-видання „Дзекало тиждня”. – 2007. <http://osvita.ua/school/qualification/1188>.
- 4. Зеєр Э.Ф.** Модернизация профессионального образования в ФРГ [Текст] //Советская педагогика. – 1993. – № 4. – С. 106 – 110.
- 5. Ковальчук Г. О.** Організація навчання з економіки [Текст] / Г. О. Ковальчук. Навчальний посібник. -К. : Нац.пед.унів. ім. М. Драгоманова, 2002. – 305 с.
- 6. Мукан Н. В.** Стандарти професійного розвитку педагогів у США. [Текст]/ Н. В. Мукан. – Львів : Національний університет „Львівська політехніка”, 2007. – 17 с.
- 7. Подласый И. П.** Общие основы. Процесс обучения. [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2002. – 527 с.
- 8. Профессиональный стандарт педагогической деятельности.** Под редакцией Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова [Текст] <http://www.edu.doal.ru/docum/docum/project.pdf>.

Часнікова О. В. До проблеми стандартизації педагогічної діяльності

У статті проаналізовано декілька підходів до визначення професійної компетентності вчителів, серед яких – стандартизація професійної діяльності. Запропоновано розгляд досвіду інших країн з проблеми. Обґрунтована необхідність стандартизації педагогічної діяльності.

Ключові слова: компетентність, кваліфікація, професійна діяльність, стандарт, стандартизація.

Часникова Е. В. К проблеме стандартизации педагогической деятельности

В статье проанализированы различные подходы к определению профессиональной компетентности учителей. Рассмотрен опыт других стран по проблеме. Обоснована необходимость стандартизации педагогической деятельности.

Ключевые слова: компетентность, квалификация, профессиональная деятельность, стандарт, стандартизация.

Chasnikova O. V. To the problem of standardization of pedagogical activity

The article deals with different attitudes about teacher's competency. The knowledge of other countries is learned. The standardisation of teacher's activities seems to be necessary.

Keywords: competence, qualification, professional activity, standard, standardization.

УДК 37.091.2.001.76

Я. М. Швець

ІННОВАЦІЙНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ: ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ

Термін „інновація” почав використовуватися у вітчизняній дидактиці на початку 90-х років ХХ століття й швидко набув поширення в учительському середовищі. Прийшов він із зарубіжної педагогіки, яка у свою чергу запозичила його з економічних дисциплін.

Уважають, що вперше це слово з'явилося наприкінці ХІХ століття й походить від латинського *in* – в та *novus* – новий, що в перекладі означає „оновлення, новина, змінювання”. Спочатку це поняття вживалося в етнографії як введення елементів однієї культури в іншу.

Створення перших систем інноваційного навчання пов'язують з першою третиною ХХ століття. Ідейною основою багатьох спроб

упровадження інноваційного навчання на той час була педагогічна концепція американського педагога, психолога й філософа Дж. Дьюї. Він уважав, що єдино правильне виховання відбувається через пробудження сил дитини, через вимоги того соціального оточення, у якому дитина перебуває [1, с. 522].

Система освіти має змінитися, щоб дитина стала тим сонцем, навколо якого обертаються всі освітні засоби, тим радіусом, який визначає розмір усього кола шкільного життя [2, с. 523]. Замість тиску й примусу з боку педагогів Дж. Дьюї запропонував створення умов для самовиявлення й культивування власної особистості учня. Він визнавав тільки навчання, що спирається на власний досвід дитини, і піддавав критиці навчання за допомогою текстів та вчителя. У той час підкреслював важливість не тренування окремих навичок і вмінь, а їх розвиток, у зв'язку з досягненням більш високих і життєвозначущих для учнів цілей. Навчання, на його думку, має відбуватися під час практичних дій, спрямованих на вирішення певної проблеми (проблемне навчання).

Співзвучною з концепцією Дж. Дьюї була теорія, розроблена американським психологом А. Маслоу. Згідно з нею функції та цілі освіти й виховання полягають у „самоактуалізації особистості, у досягненні повної людяності, оволодінні найбільшою висотою, доступною людському роду або даному індивіду, у допомозі людині стати настільки доброю, на скільки вона здатна” [3, с. 26]. Тому процес навчання має будуватися на досвіді, який найбільш легко веде до просвітлення і захоплення [4, с. 34].

Ідеї Дж. Дьюї та А. Маслоу розвинуті в працях американського педагога й психотерапевта К. Роджерса. За К. Роджерсом, процес викладання є менш значущим та цікавим, ніж навчання. У той час цінним є навчання, яке ґрунтується на самодіяльності, саморегуляції та самопізнанні. Виходячи з цього, головною проблемою освіти є розробка методів, здатних підтримати в усіх учнів, без винятку, здорову допитливість і жагу до навчання, яка б могла замінити будь-який „батіг та пряник” штучної мотивації. Втіленням ідей на практиці були експериментальна школа Дж. Дьюї в Чикаго, дальтонівський план Е. Паркхерст, метод проєктів В. Кілпатрика, Віньєтка-план К. Вошборна, Баталія-план Дж. Кеннеді, Іена-план П. Петерсона, метод центрів за інтересами О. Декролі, нова школа С. Френе та низка дидактичних моделей, що базуються на індивідуальній самостійній роботі учнів та врахуванні їх інтересів. Їх розквіт припадає на 20-ті роки. Саме в цей час деякі з них (Даль тон-план, метод проєктів, комплексний метод) широко впроваджувався в СРСР. На початку 30-х років, в умовах формування в Радянському Союзі тоталітарного режиму, практику універсального використання інноваційних систем засудили й затвердили в школі класно-урочну систему навчання, наголосивши на підвищенні ролі вчителя в навчальному процесі. Гострі оцінки інноваційних пошуків як

„методичного прожекторства” зводили нанівець використання навіть елементів цих систем у радянській школі. У 30-ті роки інноваційні системи втрачають свою популярність і в США, і в Європі, оскільки вони були зорієнтовані на майбутній рівень освіти (постіндустріальний) і ввійшли в протиріччя з існуючим індустріальним суспільством, яке до того ж, наприкінці 20-х років, переживало свої не найкращі часи. „Історична боротьба, яку вели Джон Дьюї та його послідовники за застосування прогресивних заходів в американській освіті, були частково відчайдушною спробою створити альтернативу старій часовій системі”, – зазначав О. Тофлер. Частина їх була витіснена традиційною системою навчання. Деякі залишились у вигляді окремих форм організації навчання (метод проектів), методів (лабораторний метод) і засобів („роздаткові матеріали”, Віньетка-план) навчання, які привертали увагу до індивідуальної роботи учнів і значно розширили її частку в загальній структурі навчання. Інші системи, хоч і зменшили масштаби, збереглись як замкнуті й самодостатні (центри за інтересами О. Декролі, школа С. Френе, Вальдорфська школа, Ієна-план), та за сприятливих умов народилися вдруге.

У 50-60-х роках у США набула поширення ідея „школи без класів”; Ф. Брауна. Де групова робота в школі здійснювалася не за віком та здібностями, а з урахуванням дійсних інтересів учнів. Програма в такій школі поділялася на кілька фаз – від простих – до більш складних. Учні кожної фази досягають на основі тестів. У цей же час була розроблена система навчання в колективах Л. Тромпа. Сутність її полягає в тому, що група викладачів з одного предмета (колектив) обслуговує групу учнів (від 60 – 150 учнів). Кожний викладач відпрацьовує з учнями той розділ програми, який знає краще, у вигляді лекції (це складає 40% навчального часу). Потім матеріал обговорюється, дискутується й доповнюється в малих групах (15-20 учнів, на це відводиться 20% часу). Керувати роботою груп може як викладач, так і учень-консультант. Решту часу (40%) учні працюють над індивідуальними завданнями. Частина з них є обов'язковими, а інші обираються самими учнями.

Наприкінці 60-70-х років в англійських країнах зародилося модульне навчання як різновидність програмованого навчання. Спочатку воно розумілося як пакет науково адаптованих навчальних програм для індивідуального навчання.

На початку 90-х років були здійснені спроби впровадити інноваційні системи навчання на теренах колишнього СРСР. І. Чечель визначає, що інноваційний пошук у Росії в 90-х роках умовно можна поділити на три періоди: 1991-1992 рр. – період пошуку, що характеризувався багатоваріативністю дидактичних форм; 1994-1995 рр. – період захоплення модульним навчанням; 1997-1999 рр. – упровадження проектного навчання. Для української школи це десятиліття – період пошуку. За цей час в Україні виникли альтернативні школи, набула широкого масштабу експериментальна апробація

модульного навчання, оформилася наука педагогічних технологій і моделей навчання.

Таким чином, інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і викладання учневі повної суми знань, а перш за все – на розвиток особистості учня. Мету такого навчання філософ К. Поппер визначив двома словами: „Не зашкодь!” Отже, дай молодим те, у чому вони відчують нагальну потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір. На думку прибічників інноваційного навчання, освіта схожа на фізичне зростання, яка відбувається без втручання викладача й вимагає живильного середовища й ґрунтується на спілкуванні й самовизначенні. „Не так уже важливо навчити дітей, – наголошує К. Роджерс, – але дуже важливо створити ситуацію, у якій дитина просто могла б навчатися сама й робила б це із задоволенням”.

Література

1. Д. Дьюи Школа и общество// Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.- М.: Просвещения,1981.-С. 523. **2. Маслов А.** Самоактуализация личности и образования/Пер. с англ.- К.: Донецк, 1994.- С.26. **3. Підласий І., Підласий А.** Педагогічні інновації// Рідна школа.- 1998.- №12.

Швец Я. М. Інноваційні системи навчання: історія виникнення

У статті розглянуто питання формування інноваційних систем навчання та шляхи їх запровадження в навчальні заклади. Визначено, що інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і викладання учневі повної суми знань, а на розвиток особистості учня.

Ключові слова: інновація, інноваційне середовище, інноваційна система.

Швец Я. Н. Инновационные системы образования: история возникновения

В статье рассматриваются вопросы формирования инновационных систем образования и пути их ввода в учебные заведения. Определено, что инновационная учеба, в отличие от традиционного, направлена не на учебный предмет и изложение ученику полной суммы знаний, а на развитие личности ученика.

Ключевые слова: инновация, инновационная среда, инновационная система.

Shvets Y. M. The Innovative systems of education: history of origin

In the article the questions of forming of the innovative systems of education and way of their input are examined in educational establishments.

It is certain that innovative studies, unlike traditional, are directed not for the purpose educational exposition to the student of complete sum of knowledges, and, foremost, – on development of personality of student.

Keywords: innovation, innovative environment, innovative system.

УДК 378:341

О. И. Шовкопляс

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ КРИТЕРИЕВ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс европейской интеграции все больше влияет на все сферы жизни нашего государства. Именно поэтому основной упор сегодня делается на реформирование (согласно европейским требованиям) системы высшего образования как базовой структуры формирования современного украинского общества.

К настоящему времени ведущие европейские государства выработали единую образовательную политику. Она была обусловлена внутренней динамикой и глубочайшими переменами, произошедшими в Европе во второй половине XX века. Результатом этих перемен стало строительство единого европейского рынка, формирование экономического и валютного союза, расширение Европейского Союза, что привело к необходимости создания единого рынка высококвалифицированной рабочей силы. С целью подготовки рабочей силы нового типа одним из приоритетных направлений образовательной политики стало повышение академической, профессиональной и социальной мобильности граждан Европы.

В последние годы появилось большое количество работ, посвященных интеграционным процессам в системе высшего образования. Среди отечественных авторов следует обратить внимание на работы В.Г. Кременя, Н.Ф. Дмитриченко, К.В. Корсак, В.Д. Базилевича; среди российских авторов – Б.Л. Вульфсона, З.А. Мальковой, Е.И. Бражник, Л.А. Лазаревой, И.Б. Марцинковского. Большой интерес представляют исследования зарубежных ученых А. Терэна, В. Бруковера, Ж. Жадо, Ф. Кумбса. Конечно, это далеко не полный перечень работ. Все они, так или иначе, затрагивают вопросы, касающиеся условий, возможностей или преимуществ мобильности граждан. Однако имеется дефицит отдельных исследований, посвященных академической мобильности. Между тем, академическая мобильность является ключевым направлением интеграционных процессов в системе высшего образования и основой развития профессиональной и социальной мобильности граждан Европы.

Целью статьи является рассмотрение проблемы эволюции академической мобильности преподавателей и студентов в университетах Западной Европы, а также возможностей украинских вузов в этом направлении на современном этапе.

Отсюда вытекают основные задачи исследования. Во-первых, проследить развитие междууниверситетского сотрудничества западноевропейских стран, начиная со второй половины XX века; во-вторых, показать положительные стороны этого сотрудничества; в-третьих, выявить трудности, с которыми столкнулись университеты и правительства рассматриваемых стран, с тем, чтобы использовать европейский опыт при решении подобных задач в нашей стране.

Прежде всего, отметим, что международная мобильность студентов берет свое начало в средневековых университетах. В то время талантливые, состоятельные и предприимчивые студенты могли изучать за границей весь курс или его часть. Что касается преподавателей, известна практика, когда выдающиеся ученые приглашались прочитать курс лекций или провести научные исследования в ведущих университетах Европы. Поэтому на период начала европейской интеграции (50-е гг. XX столетия) университеты уже имели достаточный опыт обмена студентами и преподавателями, оценили его значение и приняли академическую мобильность как один из основных критериев общеевропейской образовательной политики.

В данной статье мы не будем касаться исторических и социально-экономических контекстов, обусловивших зарождение евроинтеграционных процессов. Отметим только, что к началу этих процессов практически каждая страна-участница (11 из 12 стран Совета Европы) была готова к сотрудничеству и реорганизации своей системы высшего образования под руководством первой европейской организации – Совета Европы (1949 г.). Уже первые конвенции, подписанные ими, касались эквивалентности дипломов (1953 г.), эквивалентности периодов университетского обучения (1956 г.), академического признания университетских квалификаций (1959 г.) и стали документами, обеспечивающими правовую основу академической мобильности в странах Западной Европы.

Несмотря на то, что еще не было четких механизмов реализации положений этих конвенций, в системе высшего образования западноевропейских стран стали происходить качественные изменения в структуре признания, возросла степень диверсификации внутри национальных систем высшего образования и между ними, что вызвало необходимость проведения соответствующих правовых актов и практики.

Как следствие, в 60-е гг. проводится масштабная реорганизация высшего образования западноевропейских стран [2, с. 49]. Появляются новые технические факультеты, рождается неуниверситетский тип высшего образования, активизируется подготовка специалистов среднего

звена в системе высшего образования. В результате реформирования национальных систем высшего образования происходит изменение образовательных программ и некоторые институциональные преобразования. Этот период связан с внутренней и внешней диверсификацией вузов, приведшей к созданию двухуровневой системы высшего образования, которая в большей степени соответствовала требованиям сравнимости и мобильности. Введение ступеней бакалавр/магистр, способствовало гармонизации общей структуры дипломов и циклов обучения, а введение дипломного и последипломного циклов высшего образования было призвано увеличить профессиональную мобильность населения Европы. По словам генерального секретаря Ассоциации европейских университетов Андрииса Барблана, двухуровневая система высшего образования стала инструментом повышения общности европейских вузов [3, с. 50].

Далее, в 70-е гг., экономический кризис в Западной Европе поставил под угрозу весь процесс интеграции [1, с. 49]. Уменьшение материальных средств и экономия в значительной степени стимулировали университеты различных стран объединять свои средства и отдавать предпочтение тем научным исследованиям, которые проводились коллективно. Поэтому в этот период междууниверситетское сотрудничество становится основной формой академической мобильности и получает широкое развитие. Оно носило как формальный, так и неформальный характер. Отметим, что законы, касающиеся образовательной политики, в 70-е гг. существенно отличались в европейских странах, поэтому неформальное сотрудничество было более мобильным и распространенным. Направленность на эту форму сотрудничества связана также и с финансовыми ограничениями. Кроме того, налаживание личных контактов в процессе такого сотрудничества благотворно сказалось на развитии дальнейшей академической мобильности. Известно, что в 80-е гг. преподаватели-участники образовательных программ выезжали именно в те страны, где они уже были в результате неформального сотрудничества. К тому же, чем шире была автономия учебных заведений, тем большую независимость имел преподавательский состав, и, следовательно, активнее развивалось неформальное сотрудничество (Англия, ФРГ).

Формальное сотрудничество зависело, прежде всего, от географических и исторических факторов, от культурной и языковой близости. Оно особенно развито было между странами, которые одновременно являлись соседями географически, отличались близостью культур и связаны давними университетскими традициями, например, как Франция, ФРГ и Соединенное Королевство.

Надо отметить, что, несмотря на экономический кризис, большая часть финансирования междууниверситетского сотрудничества прямо или косвенно обеспечивалась правительствами даже в тех случаях, когда сами университеты вели переговоры о соглашениях, заключали и

осуществляли их. Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что подавляющее большинство стран в этот период было ориентировано на непосредственное сотрудничество между отдельными университетами. Очевидно, это происходило в силу того, что такое сотрудничество легче поддавалось учету и анализу. Скорее всего, именно здесь кроется решение вопроса о методах, формах и условиях подобного сотрудничества.

В результате межуниверситетского сотрудничества были созданы новые учебные программы и проекты, интенсифицировался обмен научными работниками, студентами и преподавателями, информацией, идеями, накопленным опытом.

Заметим, что слово „обмен” мы понимаем в самом широком смысле, поскольку в европейских рамках передвижения студентов, преподавателей, потоков информации он имел иногда односторонний характер, полностью или частично. Примером могли служить греческие студенты в Италии, французские студенты в Соединенном Королевстве и т.д. Интересно отметить, что большая часть соглашений, на основе которых осуществлялись обмены, приходилась на английские учебные заведения. Другими важными участниками соглашений являлись ФРГ, Франция, Италия [1, с. 62]. Такого рода соглашения выходили за рамки простого обмена студентами и имели тенденцию к созданию настоящих консорциумов учебных заведений.

Учитывая интеграционный характер отдельных отраслей экономики европейских стран, студенты стремились пройти обучение в другой стране Западной Европы. Некоторые промышленные или коммерческие фирмы обеспечивали стажировку для подготовки или переподготовки ряда категорий своих сотрудников за рубежом. Добавим, что выбор страны зависел чаще всего от того, какую область знаний они выбирали. Архитектуру, как правило, изучали в Италии, Португалии; искусство – в Италии, Нидерландах; инженерные специальности – в Великобритании, Финляндии; право – во Франции, Нидерландах, Италии; медицину – в Греции, Швеции, Швейцарии, Бельгии; бизнес – в Германии, Франции и Соединенном Королевстве и т.д. Однако существовали определенные трудности, связанные с препятствиями, стоявшими на пути обменов.

Экономические трудности являлись основным тормозом для развития обмена в рассматриваемый период. Эти трудности ощущались на всех уровнях: студентов, преподавателей, учебных заведений, правительств. Общая обстановка вынуждала студентов к такой учебе, которая обеспечивала бы им спрос на рынке труда и позволяла бы в короткий срок использовать свои знания без риска потери времени и денег, к чему могла привести учеба за рубежом. Кроме того, диплом, полученный за границей, мог быть не признан в их собственной стране.

Развитие академической мобильности тормозилось также административными условиями приема иностранных студентов и

преподавателей. К мерам ограничения приема относилось повышение требований к знанию языка, которое являлось предварительным условием при приеме в учебное заведение (Франция, Бельгия, Дания, Германия, Греция). Другим средством ограничения являлось введение в некоторых странах (Дания, Германия, Франция) определенных квот для иностранных студентов, а также невозможность занимать должность преподавателя иностранным гражданам. В основном преподавательская мобильность в этот период осуществлялась в форме краткосрочных, иногда долгосрочных (для преподавателей иностранных языков) командировок. Целью таких командировок было прочитать курс лекций, провести семинары, собрать информацию или принять участие в международной конференции.

Несмотря на имеющиеся трудности, междуниверситетское сотрудничество на данном этапе позволило установить постоянные связи между учебными заведениями различных западноевропейских стран. Это означало появление общности интересов, задач и целей, что способствовало созданию единого европейского образовательного пространства.

В начале 80-х гг. завершается строительство единого внутреннего рынка и, как следствие этого, расширяется европейский рынок занятости, что сопровождается углублением западноевропейской интеграции. На данном этапе активную роль в интеграционных процессах в сфере высшего образования сыграли общественные органы ЕЭС, деятельность которых была направлена на улучшение качества высшего образования путем расширения европейской кооперации и мобильности, улучшения прозрачности степеней и системы признания учебных результатов.

Переакцентуация с оценки целей на оценку результатов высшего образования способствовала созданию государственного контроля качества с целью выработки европейского стандарта качества высшего образования.

Вне сомнений, новая образовательная политика западноевропейских стран была напрямую связана с появлением Хартии университетов (18 сентября 1988 г.), принятой в Болонском университете на съезде европейских ректоров, созванном по случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы. Хартия стала подлинным кредо европейских университетов, верности которой присягают все академические сообщества континента. В этом документе подчеркивается особая роль университетов как центров культуры, знаний и исследований [1, с. 93].

Одним из инструментов осуществления основных целей Хартии университетов стало стимулирование мобильности преподавателей и студентов. Данная цель нашла свое воплощение в таких образовательных программах, как: COMETT (1987 г.) – программа, направленная на усиление взаимодействия образования и промышленности; LINGUA

(1989 г.) – программа, нацеленная на распространение массового овладения хотя бы одним европейским языком и предусматривавшая практику студентов и преподавателей в странах изучаемого языка; ERASMUS (1987-1994) – программа по разработке совместных учебных планов и программ между вузами различных стран.

Программа ERASMUS сыграла ведущую роль в осуществлении академической мобильности студентов, поэтому на ней мы остановимся подробнее. Свое название программа получила в честь имени известного ученого Эразма Роттердамского, но, в то же время, ERASMUS – это аббревиатура названия программы, т.е. European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Проект Европейского Сообщества относительно мобильности университетских студентов) [4, с. 55]. Целью данной программы стало создание основы для культурного взаимопонимания и формирование нового типа профессионализма, ориентированного на работу в странах Содружества. Она создавалась как добровольная, экспериментальная структура, в рамках которой была апробирована система зачета курсов (ECTS) в масштабе Сообщества. По программе, студенты, изучившие одну из пяти дисциплин (инженерная механика, история, медицина, менеджмент, химия) в любой из стран ЕЭС, имели возможность получения зачета в своей „alma mater”. В эксперименте участвовало 48 вузов из всех стран Евросоюза. Система ECTS предполагала высокий уровень доверия университетов друг другу и стала краеугольным камнем в усилении академической мобильности студентов.

К тому же, следует заметить, что в условиях постоянного усовершенствования высокотехнологических отраслей экономики, международная компетентность становилась все более важной. И именно программа ERASMUS была ориентирована на обеспечение финансовой поддержки коллективной мобильности студентов и отчасти преподавателей. Следует уточнить, что до Маастрихтского договора (1992 г.) законодательная компетентность в области образования принадлежала индивидуально государствам-членам ЕС, поэтому программа была нацелена на развитие профессионального обучения. А с 1995 г. ERASMUS стала частью Образовательной программы SOCRATES, затрагивающей все виды высших учебных заведений. Поддержка студенческой мобильности, способствовавшей созданию европейского измерения в образовании, оставалась главным направлением программы.

В конце 80-х гг. статистика ЮНЕСКО показывала, что более 1 миллиона студентов государств-членов ЕЭС получило образование в другой европейской стране с финансовой поддержкой через мобильные гранты. Признание по возвращению домой результатов обучения за границей в родном учебном заведении рассматривалось как главный критерий успеха мобильности. Однако обмен преподавательским составом осуществлялся в гораздо меньшем масштабе. К основным

проблемам преподавательской мобильности можно отнести следующие: трудности в прерывании преподавательской работы в родном учреждении, семейные обязанности, несовместимость учебных тем, неудобное расписание, а также недостаточный размер гранта.

Рост студенческой мобильности изменил не только внутреннюю жизнь академического мира, но также внес значительный вклад в развитие системы занятости. Обучение в другой европейской стране обеспечило соответствующие условия для международной профессиональной деятельности. Оценка первых результатов этой деятельности показала эффективность предпринятых мер, выраженную тем, что прогресс студентов в учреждениях за рубежом был значительно выше, чем в родных университетах, и, соответственно, выше уровень их профессиональной компетенции, что отвечало современным требованиям [3, с. 18].

Процесс европейской интеграции значительно ускорился после подписания Маастрихтского договора (1992 г.) об образовании Европейского Союза. В связи с этим уточняются цели, задачи и проблемы высшего образования на пространстве Евросоюза. Нормативные акты первой половины 90-х гг. были направлены на устранение препятствий академической мобильности в сфере профобразования и на распространение удобочитаемых дипломов и квалификаций. Под лозунгом „Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей” развернулись проекты LINGUA, SOCRATES I, LEONARDO и т.д.

Программа LEONARDO, нацеленная на осуществление политики сообщества в сфере профессиональной подготовки (1994г.), и SOCRATES I, касающаяся сотрудничества в сфере образования (1995 г.), стали главными инструментами реализации образовательной политики ЕС. Поддержка студенческой мобильности осталась одним из основных направлений этих программ. Студенческая мобильность росла (от 8 до 10 % в год) на протяжении 1989-1999 гг. С 27 000 студентов в 1989-1990 гг. количество увеличилось до 181 000 в 1998-1999 гг. и эта цифра продолжала расти [4, с. 27]. Наиболее активными странами для студенческой мобильности остаются четыре страны ЕС – это Соединенное Королевство, Германия, Испания и Франция. Язык остается довлеющим критерием для выбора принимающей страны. Средняя продолжительность студенческой мобильности составляет 7 месяцев. Что касается преподавательской мобильности, следует отметить, что она пока еще не приобрела достаточных масштабов, так как сильно зависит от проблем, связанных с признанием дипломов и периодов обучения за границей.

Наиболее важными документами, подготовившими образование единого европейского пространства высшего образования (ЕЕПВО), стали Лиссабонская конвенция о признании квалификаций (1997 г.), Сорбонская декларация по гармонизации европейской системы высшего

образования (1998 г.) и Болонская декларация (1999 г.), которая стала результатом всех предшествующих инициатив и основой реформирования европейского высшего образования под названием „Болонский процесс”.

Сущность Болонского процесса состоит в поиске точек сближения систем высшего образования Европы и формирование к 2010 году единого европейского образовательного пространства. Академическая мобильность остается основной ценностью ЕЕПВО, а развитие механизмов международного академического признания – важнейшим направлением обеспечения мобильности. В этой связи целевое финансирование академических обменов и доступность информации о качестве образования в отдельных странах и учебных заведениях являются сегодня непереносимыми условиями поддержания трансевропейской мобильности.

Органы управления ЕС и академическая общественность Европы ориентированы на снижение бюрократических барьеров академической мобильности, обеспечение соискателям доступности к грантам и студенческим банковским кредитам. Особое внимание уделяется работе преподавателей с международным опытом и хорошей языковой подготовкой.

На сегодняшний момент в Болонский процесс приглашены все страны континента при условии осуществления предлагаемых изменений в образовании и воплощении принципов Болонской декларации. Данное решение относится и к Украине, которая подписала Болонскую декларацию в 2005 г.

Одобренная правительством концепция модернизации украинского образования включает и вопрос академической мобильности. Однако решение его носит пока фрагментарный характер, поскольку существуют значительные трудности экономического и академического характера. Но, оглядываясь на европейский опыт, мы видим, что процесс этот длительный и трудный, но возможный и важный. Поэтому все уроки западноевропейской образовательной политики должны быть учтены. И именно академическая мобильность в рамках межвузовского сотрудничества может помочь украинским учебным заведениям усвоить их правильно. Дальнейшие шаги в этом направлении подскажет полученный опыт и результаты.

Литература

1. Лазарева Л. А. Проблемы формирования единого европейского пространства высшего образования: дис. канд. ист. Наук : 07.00.03 / Лазарева Лилия Александровна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 242 с. **2. Марцинковский И. Б.** Университетское образование в капиталистических странах / Марцинковский И. Б. – Ташкент : Гуманитарный ун-т, 1981. – 185 с. **3. Contemporary Problems in Higher Education // An Account of Research.** – London, 1970. – 23 p. **4. The**

ERASMUS Programme : Major Findings of Evolution Research // ERASMUS, Time, Series Statistics. – EC, 1999. – 187 p.

Шовкопляс О. І. Академічна мобільність як один із головних критеріїв європейської інтеграції в системі вищої освіти

У статті розглянуто еволюцію розвитку академічної мобільності в країнах Західної Європи. На документальній основі проаналізовано її значення, проблеми та основні характеристики.

Ключові слова: інтеграція, вища освіта, академічна мобільність.

Шовкопляс О. И. Академическая мобильность как один из основных критериев европейской интеграции в системе высшего образования

В статье рассмотрена эволюция развития академической мобильности в странах Западной Европы. На документальной основе проанализировано ее значение, проблемы и основные характеристики.

Ключевые слова: интеграция, высшее образование, академическая мобильность.

Shovkoplyas O. I. Academic mobility as one of the main criteria of European integration in the system of higher education

In the article it is considered the evolution of development of academic mobility in the countries of Western Europe. On the basis of documents it is analyzed its significance, problems and main characteristics.

Keywords: integration, higher education, academic mobility.

ЦІННІСНІ ПРІОРИТЕТИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2:613.951

Л. В. Гаращенко

ОЗДОРОВЧА ФУНКЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Початок ХХІ сторіччя означений складним пошуком нової філософії виховання юного покоління. Сучасна освіта вимагає нових підходів і методів, перебудови навчально-виховного процесу, нових ідей, положень, технологій навчання й розвитку особистості.

Зміни, які відбуваються в усіх сферах суспільства, висувають нові вимоги й до молодого покоління, і до тих, хто це покоління навчає та виховує: батьків, вихователів, учителів.

У загальному визначенні освіта – цілеспрямований процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, розвиток інтелекту й почуттів, формування світогляду й пізнавальних процесів [2].

Концепції, що визначають зміст освіти, є продуктом розвитку не лише педагогічної науки, але й загальної ідеології суспільства. Зміст освіти є перспективою культури суспільства на майбутнє.

Відомий російський педагог Д. Белухін виділяє три основні концепції змісту освіти.

Перша концепція полягає в тому, що освіта передбачає залучення молодого покоління до виробництва й науки, але не до повноцінного самостійного творчого життя.

Сутність другої концепції змісту освіти в тому, що освіта – це набуття сукупності знань, умінь і навичок відповідно до світоглядних і морально-етичних ідей кожного індивіда чи державної ідеології.

Третя концепція визначає освіту, як процес оволодіння пізнавальною, репродуктивною, творчою діяльністю, а також досвідом емоційно-ціннісних відносин. Освіта має бути спрямованою на формування й розвиток у свідомості людини системи загальнолюдських цінностей і відносин на основі гуманізму.

Суспільство, яке прагне жити в гармонії з навколишнім світом, має не лише декларувати, а й безпосередньо формувати систему цінностей у кожного громадянина [1].

Одним із найважливіших чинників благополуччя кожного індивіда та суспільства в цілому повинно стати здоров'я як фундаментальна цінність буття [1].

Знані українські вчені Г. Беленька, О. Богініч, М. Машовець уважають, що на сьогодні виникла нагальна потреба в зміні ставлення населення до власного здоров'я та впровадження в життя оздоровчої ідеології. Основою цих змін має стати філософська система поглядів на світ, місце в ньому людини, формування оздоровчої свідомості.

Здоров'я є базою для продуктивної діяльності особистості, передумовою розкриття можливостей кожної людини. Від формування можливостей (поліпшення стану здоров'я, рівня знань, умінь, навичок) залежить ефективність розвитку людства.

Виконавчий комітет ВОЗЗ зазначає, що усвідомлена відповідальність суспільства і кожної людини за збереження й підтримку на належному рівні власного здоров'я – ключовий фактор, без якого зусилля служб національної охорони здоров'я для всіх будуть недостатньо ефективними.

Існує багато визначень поняття „здоров'я”. Якщо визначати його рівні, то біологічний рівень здоров'я – це досконала саморегуляція організму, гармонія фізичних процесів, адаптація організму до несприятливих умов зовнішнього середовища.

Соціальний рівень здоров'я означає певну ступінь соціальної активності, діяльнісного ставлення до людей та суспільства.

Психологічне здоров'я – стан організму, що характеризується духовним благополуччям і захищеністю, це установка індивіда на здоровий спосіб життя.

Відомий представник філософської науки В. Тугарінов наголошує на тому, що цінність здоров'я, як життєва цінність, дарована нам природою, стала стрижневою цінністю освіти, науки та мистецтва.

Саме тому одним із актуальних підходів в особистісно орієнтованій педагогіці є здоров'язбережувальний підхід до виховання, навчання та освіти в цілому, оскільки успішний розвиток індивідуально-особистісних якостей людини можливий лише на основі загального здоров'я [2].

Метою статті є визначення здоров'язбережувальної компетентності особистості майбутніх вихователів дошкільних закладів та її ролі в практичній діяльності.

Велику роль у реалізації оздоровчої функції освіти відіграє сформованість у майбутніх педагогів системи стійких, домінуючих мотивів здоров'язбережувальної діяльності.

Сучасна концепція професійної підготовки майбутнього дошкільного педагога ґрунтується на засадах гуманної педагогіки та загальнолюдських цінностях і спрямовується на творчу самореалізацію особистості.

Система сучасної дошкільної педагогічної освіти повинна передбачати розвиток особистісного потенціалу майбутнього вихователя, використовуючи нові форми та методи навчання та виховання.

За період навчання в студентів вищого педагогічного закладу формуються різні освітні компетенції.

Освітні компетенції – це вимога до освітньої підготовки майбутніх фахівців, яка визначається сукупністю взаємопов'язаних змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студента по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно- і соціально-значущої продуктивної діяльності [3].

Російський учений В. Краєвський вважає, що компетенції можна розглядати як певну задану соціальну норму чи вимогу до освітньої, професійної підготовки студента, необхідну для його ефективної продуктивної діяльності.

Компетентність, на думку В. Краєвського, – це володіння студентом відповідною компетенцією, особистісне ставлення до неї та предмета діяльності, сукупність якостей особистості (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), визначених досвідом його діяльності в певній соціальній чи особистісній галузі.

Компетентність передбачає наявність мінімального досвіду використання компетенції. Це пояснюється тим, які саме вимоги висуваються до підготовки майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти. Важливо визначити, які знання, уміння, навички, способи діяльності повинні бути сформовані в майбутніх вихователів, їх зв'язок з іншими компетенціями.

Виходячи із вищезгаданого, доцільним буде визначення компонентів здоров'язбережувальних компетенцій саме в діяльнісному аспекті.

Здоров'язбережувальні компетенції включають:

- уміння підбирати індивідуальні засоби й методи для розвитку своїх рухових якостей;
- наявність рухового досвіду (володіння різноманітними рухами) та вміння використовувати його в організації активного відпочинку;
- наявність елементів психологічної грамотності;
- знання й застосування правил особистої гігієни;
- уміння позитивно ставитися до свого здоров'я, піклуватися про нього, володіти способами фізичного вдосконалення, емоційної саморегуляції, самопідтримки, самоконтролю [3].

Майбутні вихователі дітей дошкільного віку повинні володіти комплексом знань, умінь та навичок оздоровчої спрямованості, бути підготовленими до вирішення одного із важливих завдань дошкільного закладу – збереження та зміцнення здоров'я дітей, створення умов для задоволення базових потреб особистості дитини.

З раннього віку треба привчати дитину піклуватися про своє здоров'я. У дошкільному закладі та в родині потрібно виховувати в дитини звичку до чистоти, охайності, сприяти оволодінню основами

культурно-гігієнічних навичок, учити розуміти, як впливають фізичні вправи на організм людини, на самопочуття, виховувати вміння правильно поводити себе в ситуаціях, які шкодять здоров'ю.

Для забезпечення такої цілеспрямованості підготовка майбутніх фахівців має відбуватися з урахуванням наступного:

- які вміння формувати в студентів для оволодіння ними здоров'язбережувальними технологіями виховання дітей;
- умови формування цих умінь;
- способи формування умінь.

Зміст поняття „здоров'язбережувальні технології” включає сукупність психолого-педагогічних прийомів, методів, способів, засобів, спрямованих на формування в дітей культури здоров'я, уявлення про здоров'я як про цінність, виховання звички піклуватися про нього, установки на ведення здорового способу життя [4].

Поняття „здоров'язбережувальна технологія” розглядається як системний педагогічний процес, спрямований на реалізацію прогнозованих індивідуальних показників здоров'я, фізичного, рухового і загального розвитку дітей дошкільного віку, побудований на певних алгоритмах (сукупності дій) діяльності [4].

Оволодіння студентами оздоровчими технологіями виховання дітей в умовах дошкільного закладу передбачає усвідомлення структурних компонентів технології, застосування їх відповідно до задатків, здібностей, потреб вихованців.

Формування професійної готовності студентів до проведення оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку відбувається під час опанування ними курсів „Організація фізичного виховання в ДНЗ”, „Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей”, „Актуальні проблеми теорії фізичного виховання дітей дошкільного віку”. Ці курси включені до програми підготовки фахівців у галузі дошкільного виховання за освітньо-кваліфікаційними рівнями „Бакалавр”, „Спеціаліст”, „Магістр”.

Якість підготовки студентів до проведення оздоровчої роботи з дітьми включає систему методів і засобів, найбільш ефективними серед яких є лабораторні, практичні заняття, виконання індивідуально-дослідних завдань, самостійна робота студентів, практична діяльність у дошкільному закладі.

Одним із важливих аспектів підготовки фахівців дошкільної освіти є організація діяльності студентів, спрямована на вироблення в них відповідних здоров'язбережувальних умінь. Організація такої діяльності вимагає певних умов.

Важливою умовою є планомірне та цілеспрямоване навчання, яке передбачає формування системи знань про здоров'я, шляхи його збереження в умовах дошкільного закладу, про способи реалізації оздоровчої роботи з дітьми, необхідних для успішного оволодіння вміннями.

Знання – перевірений практикою результат пізнання дійсності, правильне її відображення в мисленні людини [2].

Важлива й досить складна проблема організації навчально-виховного процесу у вищій школі – ставлення особистості до знань, розуміння їх цінності. Тільки при умові усвідомлення студентами значущості знання виникають мотиви для їх набуття, розуміння, збагачення, поглиблення, осмислення і, що головне, – практичного використання.

Наступна умова формування професійних умінь студентів – усвідомлена діяльність, спрямована на оволодіння практичними вміннями.

Ефективна організація лабораторних занять залежить від компетентності самого викладача, оскільки потрібно в кожному конкретному випадку пропонувати студентам певні методичні рекомендації, відповідно до теми та специфіки заняття. Важливо розробляти й ставити практичні завдання, ураховуючи нахили, інтереси, можливості студентів, щоб виконана робота проектувалася на подальшу їх самостійність, бажання ставити питання та самому шукати на них відповіді. При виконанні будь-якої практичної роботи мають визначатися не лише її зміст і кінцевий результат, а й педагогічні вміння, якими студент оволодіває.

Усвідомлення мети та способів дій для вироблення необхідних професійних здоров'яформувальних умінь – необхідна умова формування компетенції.

Лабораторне заняття включає виконання кожним студентом конкретного практичного завдання, алгоритм виконання якого заздалегідь має бути розроблений, змодельований на практичному занятті в аудиторії.

Уміння – потенційна готовність людини свідомо виконувати певні дії. Таким чином, багаторазове повторення таких дій у різних, часто змінних умовах – суттєва умова професійної підготовки майбутнього вихователя.

Наступна умова – аналіз труднощів, які виникають у процесі оволодіння професійними вміннями й навичками. Суттєвою особливістю проведення лабораторних занять є оформлення індивідуального звіту та його захист. Необхідно вчити студентів робити аналіз проведеної роботи, прогнозувати результати, давати певні рекомендації працівникам дошкільних закладів та батькам щодо оздоровлення дітей.

Сукупність знань та вмінь, наявність умов для їх вироблення передбачає й способи формування вмінь.

Для забезпечення професійної підготовки дошкільних працівників до оздоровчої роботи з дітьми важливо визначити способи діяльності, тобто як саме, яким чином здобувати знання.

Принагідно зазначимо, що в педагогічній науці виокремлюють такі способи організації діяльності студентів для вироблення вмінь:

- репродуктивний;
- проблемно-творчий;
- дослідно-пізнавальний [2].

Вирішення педагогічних ситуативних завдань, аналіз педагогічних ситуацій, виконання завдань самостійної роботи, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань сприяє професійній підготовці студентів. Завдання такого характеру спрямовані на формування в студентів умінь аналізувати, проектувати, конструювати свою педагогічну діяльність.

Педагогічна практика студентів спрямована на розвиток у них організаторських, комунікативних умінь, умінь керувати дитячим колективом, урахувати індивідуальні, вікові особливості дітей, їх стан здоров'я та адаптаційні можливості.

Оволодіння узагальненими способами дій у галузі практичних умінь є певним показником успішної навчальної діяльності студентів, яка визначається тим, настільки студенти вміють аналізувати результати своєї роботи та проектувати перспективи. Однак і майбутні фахівці, і молоді вихователі не мають відповідних умінь та навичок аналізу конкретної педагогічної ситуації чи власної діяльності. Майже відсутні вміння формулювати конкретні завдання для дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, передбачати труднощі, прогнозувати результати, вибирати оптимальні способи вирішення проблем, пов'язаних з організацією системи оздоровчої роботи з дітьми в умовах дошкільного закладу.

Уважаємо за доцільне зупинитися на цих двох суттєвих засобах педагогічної діяльності – аналізу та проектування.

Успішне формування в студентів таких умінь можливе за умов:

- чіткого уявлення ними структури педагогічної діяльності;
- засвоєння студентами на теоретичному рівні сутності аналітичних та проектувальних умінь;
- чіткого засвоєння студентами алгоритму аналітичної діяльності під час виконання практичних завдань різного характеру.

Формування в студентів на заняттях та під час педагогічної практики цих важливих видів мислительної діяльності передбачає наступну систему роботи:

1. Під час навчальних занять пояснювати алгоритми дії, здійснювати показ власного способу виконання аналізу чи проектування, наводити приклади із практики та різної методичної літератури.

2. На практичних, лабораторних заняттях слід підбирати різні типи завдань (діагностика стану здоров'я дітей, фізичного і рухового розвитку, аналіз педагогічних ситуацій, пов'язаних з проблемою оздоровлення, аналіз педагогічної діяльності вихователів щодо створення умов для здорового способу життя), орієнтуючись на можливості, нахили, здібності студента. Доцільним буде загальне обговорення шляхів

досягнення результату, аналіз самими студентами та викладачем виконаної роботи.

3. Самостійне виконання студентами завдань творчого, пошукового характеру з метою вдосконалення вміння переносити узагальнені способи на вирішення конкретного завдання.

Формування узагальнених способів, вміння аналізувати та проектувати студентами різних аспектів здоров'язбережувального педагогічного процесу дошкільного закладу закріплюється в ході написання рефератів, доповідей, курсових, дипломних робіт. Студенти проектують уже власну діяльність, певні усвідомлені дії, спрямовані на оволодіння професійною майстерністю.

Особливим чином організовані заняття, продумані, виважені викладачем диференційовані завдання для самостійної роботи, відповідна тематика рефератів та індивідуальних навчально-дослідних завдань, обов'язковим елементом яких є здійснення аналізу й прогнозування результатів, творчі, пошукові завдання визначатимуть особистісну адаптацію теоретичних знань, можливість їх апробації у практичній діяльності.

Таким чином, важливим завданням системи неперервної освіти є індивідуально-особистісне засвоєння кожним студентом положень педагогічної теорії та практики, вироблення на основі набутих знань, сформованих умінь та навичок індивідуального стилю професійної творчої діяльності.

Література

- 1. Беленька Г. В.,** Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.
- 2. Белухин Д. А.** Личностно ориентированная педагогика. – М. : Московский психолого-социальный институт. 2005, – 448 с.
- 3. Краевский В. В.,** Хуторской А. В. Предметное и общепринятое в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2.
- 4. Шишкина В. А.** Физическое воспитание дошкольников: пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. – Минск : Зорны верасень, 2007. – 160 с.

Гаращенко Л. В. Оздоровча функція дошкільної освіти

У статті розглянуто проблему здоров'язберігаючого підходу до виховання, навчання й освіти в цілому. Розкрито важливість здоров'язберігаючої компетентності особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти.

Ключові слова: оздоровча функція, здоров'язберігаючий підхід, педагогічний процес, практична діяльність, принцип гуманізації, дошкільна освіта.

Гарашенко Л. В. Оздоровительная функция дошкольного образования

В статье рассмотрена проблема здоровьесберегающего подхода к воспитанию, обучению и образованию в целом. Раскрыта важность здоровьесберегающей компетентности личности будущих специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: оздоровительная функция, педагогический процесс, практическая деятельность, принцип гуманизации, дошкольное образование.

Garashchenko L. V. Health function of preschool education

The article deals with the health saving approach to upbringing, training and education. It exposes the importance of health saving competence of future specialists of pre-school education.

Keywords: health function, pedagogical process, practical activity, principle of humanization, preschool education.

УДК 378

Р. В. Копитін

**ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ІДЕЇ В ПЕДАГОГІЦІ
К.Д. УШИНСЬКОГО**

Створення педагогічної антропології, ідеї якої ми знаходимо вже в роботах Н. І. Пирогова, – заслуга видатного українського педагога К.Д. Ушинського.

Він був першим вітчизняним педагогом, який ретельно продумав основи педагогічної діяльності, осмислив принципи виховання і навчання, заклав фундамент такої науки, як педагогіка, додавши їй систематичність і теоретичну обґрунтованість.

Він, маючи педагогічний досвід й ґрунтовні пізнання в області сучасної йому філософії і психології, висунув ідею про необхідність з'єднання результатів педагогічної практики, особистого досвіду педагогів і всебічних наукових знань про людину. Ця ідея була ним успішно здійснена в його праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”. Само назва роботи вказує на вплив ідей Н.І. Пирогова, який прямо говорив про людину як предмет і мету виховання.

Саме ідея визначення в якість „предмету” педагогіки людини, сформульована Н.І. Пироговим, приводить К.Д. Ушинського до наступного висновку: для того щоб досягти основної мети виховання, необхідно набкти всебічні знання про людину. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна раніше знати

його теж у всіх відношеннях”[1, с. 23]. Гуманітарні науки дають таке знання, їх К.Д. Ушинський називав антропологічними, тобто науками, що вивчають людину. Це – анатомія, фізіологія, психологія, географія, історія, філософія та ін. Особливо він виділяє в тому ряду філософію, психологію, історію. На думку педагога, без ідей з області філософії неможливе створення педагогічної теорії. Певні філософські уявлення завжди лежать в основі педагогічних переконань і педагогічної практики. Це стосується перш за все уявлень про людину.

Психологія необхідна для пізнання, формування й розвитку душевних сил людини, його внутрішнього світу. Історичні знання, якщо історію розуміти широко, як вивчення розвитку всіх сфер людської діяльності впродовж тисячоліть, на думку К.Д. Ушинського, дозволяють педагогові передати досвід, накопичений людством, своїм вихованцям.

Таким чином, знання про людину в його цілісності є основою педагогічної теорії і практики. „Все, що сприяє набуттю педагогами точних відомостей з усіх тих антропологічних наук, на яких ґрунтуються правила педагогічної теорії, сприяє і виробленню її”[1, с. 27].

К.Д. Ушинський підкреслює, що педагогіка як наука знаходиться в дитячому стані, що було вірне для того часу. Педагог відзначає дві причини цього: одна – недостатність антропологічних знань, їх слабка теоретична обґрунтованість; інша, і головна, – непоінформованість, неписьменність педагогів в цій області, у сфері знань про людину. К.Д. Ушинський висуває ідею створення педагогічного або антропологічного факультету, метою якого було б „вивчення людини усіх проявах його природи із спеціальним додатком до мистецтва виховання”[1, с. 33].

Вивчення фізіології і психології майбутніми педагогами, на його думку, дозволить їм надалі вирішити одне з основних завдань виховання – „далеко розсунути межі людських сил: фізичних, розумових і етичних”[1, с.24].

Дані наук про людину створюють основу для педагогічної практики. І, як уважав К.Д. Ушинський, „приступаючи до святої справи виховання, ми повинні глибоко усвідомлювати, що наше власне виховання було далеко незадовільним, що результати його переважно сумні й жалюгідні і, що, в усякому разі, нам треба знаходити засоби зробити дітей наших краще за нас”[1, с. 26]. Цю мету можна досягти, використовуючи й застосовуючи знання з області наук про людину. Для цього необхідна педагогічна антропологія як сфера знань про людину, які лежать в основі педагогічної теорії і практики.

Усебічний і науковий характер відомостей про людину, що лежать в основі виховання, дозволить, на думку К.Д. Ушинського, педагогіці піднятися до висот мистецтва, причому мистецтва найскладнішого, вищого й необхіднішого. Ідеалом цього мистецтва є виховання досконалої людини, і це досягне тільки при вивченні людини. „Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво складне і

обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук ...і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, що вічно досягається й ніколи цілком недосяжному: до ідеалу досконалої людини. Сприяти розвитку мистецтва виховання можна тільки взагалі розповсюдженням між вихователями різноманітних антропологічних знань, на яких воно ґрунтується”[1, с. 33].

У своїй праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” дозволив йому окреслити коло проблем і дати можливе для того часу їх рішення. У першу чергу це стосується вивчення фізичної, тілесної природи людини, і педагог висловлює в першому томі своєї праці деякі відомості з області фізіології і психофізіології. Потім він переходить до освітлення питань психічної організації й розвитку людини, того, що має відношення до його душі. Велика частина цих проблем обговорюється як в першому, так і в другому томі. Але К.Д. Ушинський у своєму дослідженні йде далі й значну частину другого тому свого антропологічного трактату присвячує дослідженню духу людини, що стосується питань моральності, свободи віри людини. Він вступає в область філософії і намагається дати вирішення вічних питань людського існування.

К.Д. Ушинський критично ставився до власного дослідження, оцінюючи достоїнства і недоліки своєї обширної праці, ясно усвідомлював його оригінальність і унікальність. Він писав, звертаючись до читача: „...ми розраховуємо на поблажливість читача, якщо він пригадає, що це перша праця в такому роді – перша спроба не тільки в нашій, але і в загальній літературі, принаймні, наскільки вона нам відома, а перший млинець завжди буває грудкою, але без першого не буде і другого”[1, с. 42]. Другої спроби так і не було. Але ідеями педагогічної антропології К. Д. Ушинського вітчизняна педагогіка керувалася впродовж багатьох десятиліть. І у наш час можлива їх плідна розробка і розвиток. Зупинимось докладніше на основних положеннях педагогічної антропології К. Д. Ушинського.

У основі педагогічної антропології К. Д. Ушинського лежать ідеї філософського характеру. Вони ж є постулатами його педагогічної системи. Це уявлення про розвиток організму, суті людини і сенсі його існування.

К. Д. Ушинський визначає суть виховання через ключові поняття „розвиток” і „організм”. Він пише: „Слово "виховання" додається не до однієї людини, але також до тваринам і рослинам, а рівно і історичним суспільствам, племенам і народам, тобто до організмів всякого роду, і виховувати, у величезному сенсі слова, значить, сприяти розвитку якого-небудь організму за допомогою властивої йому їжі, мінеральної або духовної”[1, с. 61]. Поняття „організм” і „розвиток”, на думку педагога, є основними при з’ясуванні суті процесу виховання, тому необхідне їх осмислення і ясне розуміння.

К. Д. Ушинський був добре знайомий з німецькою класичною філософією: він неодноразово цитує І. Канта, оспорує ті або інші положення гегелівської філософії, посилається на інших представників німецького ідеалізму. Поза сумнівом, німецька класична філософія зробила вплив на формування філософських представлень К.Д. Ушинського. Так, поняття „розвиток” береться їм як базисний для розуміння і визначення суті педагогічного процесу. Саме це поняття є одним з системоутворюючих у філософських побудовах Ст. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте. Німецька філософія зробила величезний вплив на вітчизняну культуру в ХІХ ст., і К. Д. Ушинський не уникнув цього впливу, хоча достатньо критично відносився до німецького ідеалізму. У своїй антропологічній праці він роздумує про якусь „силу розвитку”, яка, на його думку, властива всім живим організмам і управляє їх життєдіяльністю. Педагог не ототожнює силу розвитку з „життєвою силою”, ясно розуміючи, що останнє поняття подолане сучасною йому наукою. Він не намагається дати чітке визначення поняттю „Сила розвитку”, визнаючи, що для природних наук це поки що таємниця, щось непізнане, загадкове, але вважає, що наявність сили розвитку, як чогось внутрішньо властивого живим організмам, відрізняє органічний мир від неорганічного.

Ідеєю розвитку пройнята вся педагогічна антропологія К.Д. Ушинського, крізь призму цієї ідеї він розглядає формування, як тіла, так і психіки людини. Уявлення про людину як істоту, що розвивається і удосконалюється, з'явилося наріжним каменем не тільки педагогічної системи К. Д. Ушинського, але і його педагогічній антропології.

Не менш важливу роль у філософсько-педагогічних переконаннях мислителя грає поняття організму. За допомогою цього поняття він визначає суть виховання. Поняття „організм” К. Д. Ушинський трактує широко, називаючи організмом „всяка істота, обдарована самостійною внутрішньою силою розвитку і органами, за допомогою яких ця сила виконує органічний план істоти” [2, с. 62]. Мислитель удається до кантівського розуміння організму як цілого, об'єднуючого в собі частини, існування і функціонування яких обумовлене цим цілим. Цілісність є основною характеристикою організму, і К. Д. Ушинський виділяє наступні ознаки органічної системи: „загальний організму план пристрою, розвитку і життя; органи, що живуть в цілому і ціле в своїх органах; сила розвитку, від чого б вона не залежала, що виконує загальний план розвитку” [2, с. 58].

Таким чином, К. Д. Ушинський як основне поняття педагогічної антропології бере поняття організму як цілісної системи, що розвивається, і використовує його в своїх психофізіологічних, психологічних, філософських педагогічних побудовах. Розуміння людини як складної, цілісної і такої, що розвивається системи виявилось надзвичайно цінним при створенні і педагогічної системи К.Д. Ушинського, оскільки це дозволило йому використовувати дані наукових

досліджень як основу педагогічної теорії, сформулювати основні цілі і завдання педагогіки і розробити прогресивні і ефективні методи виховання і освіти.

Ідея цілісності органічного розвитку опинилася конструктивній при створенні педагогічної антропології як філософсько-світоглядної основи педагогічної теорії, сукупності взаємозв'язаних і системних знань з області психофізіології, психології, етики, філософії. Уявлення про людину як системний, цілісний і такий, що розвивається організм зумовили побудову педагогічної антропології, куди Ушинський послідовно і обґрунтовано включає новітні для того часу дані з тих областей науки, які він називає антропологічними, тобто що вивчають людину. Як педагогічні, так і антропологічні переконання К.Д. Ушинського пройняті ідеєю цілісного органічного розвитку.

З яких же уявлень про людину виходить мислитель, створюючи свою педагогічну антропологію? Ці уявлення традиційно християнські. Людина – це єдність тіла, душі і духу. Ці сфери ієрархічно зв'язані один з одним: тіло – матеріальна основа, вмістище душі і носій духу, душа – нематеріальна сфера нашій життєдіяльності, на сучасній мові – психіка людини; дух – прояв божественної субстанції, те, що відрізняє людину від тварини.

Розглядаючи тілесне життя організму як процес розвитку, К. Д. Ушинський виділяє, як основні його прояви живлення і розмноження. Рослину, тварину, чоловік здійснюють ці функції, і це загальна біологічна основа їх існування. Перше, що відокремлює тварину і людину від рослинного царства, – виникнення і формування нервової системи. Нервова система – це нова фізіологічна структура, яка дозволила тварині і людині ефективніше пристосовуватися до середовища. По виразу К. Д. Ушинського, це – „безпосереднє знаряддя життя”.

К.Д. Ушинський залишив багато послідовників на Україні. Це і вчитель І.П. Деркачов, показовий урок якого він спостерігав і який потім напише біля 50 підручників і книг. Це і Х.Д. Алчевська у Харківській недільній жіночій школі, і Т.Г. Луб енець, директор народних училищ Київської губернії, і завідуючий народними училищами Одеси Ф.В. Бемер, і директор Чернігівського учительського інституту методист – словесник А.П. Флеров, та інші. Під впливом К.Д. Ушинського передова педагогічна думка Західної України теж дістала поштовх до розвитку. По-справжньому прийняли й освоїли педагогічну спадщину Ушинського відомий педагог О.В. Духнович, поет і педагог Ю. Федькович, письменник і педагог О.С. Маковей і багато інших. Т.Г. Шевченко знав Ушинського і читав його педагогічні твори. Дослідники вважають, що, працюючи над „Букварем южнорусским”, поет звертався до ранніх творів Ушинського. Таким чином, ще за життя К.Д. Ушинський став справжнім учителем учителів, його працями користувалися освітяни України, книги видавалися і перевидавалися[3, с. 174].

Все вищесказане дозволяє назвати К. Д. Ушинського родоначальником діяльнісного підходу в педагогіці. Для нього сенс існування і діяльність людини зляться воедино. Для мислителя суть людини виявляється в його діяльності. Це ідеї, що йдуть з німецької класичної філософії, де Я – суб'єкт часто трактується як прояв спочатку властивою миру активності, діяльності. К. Д. Ушинський заломив цю ідею в своїй педагогічній концепції крізь призму мети змісту педагогічної діяльності. В результаті ідея початкової, спонтанної активності людини, що виявляється в його діяльності, дозволила педагогові поставити такі цілі і завдання перед педагогікою, які змінили в корені її сенс і суть, а саме не формування людини, відповідної певному зразку, ідеалу, пропонованому даним часом, суспільством, культурою, а виховання діяльної, творчої, вільної особи, здатної змінити щось на цьому світі до кращого.

Таким чином, К. Д. Ушинський, слідуючи християнській традиції в трактуванні природи людини, використовуючи сучасні йому досягнення в області анатомії, фізіології, психології людини, спираючись на ряд філософських ідей, таких як ідея розвитку, цілісності, суперечності людської природи, створює свою концепцію людини, яка є основою його педагогічної системи, що стала згодом практичним керівництвом для багатьох українських педагогів. Ідеї великого педагога мали великий вплив не лише на розвиток вітчизняної педагогічної думки, але й на світову педагогічну науку. Філософсько-антропологічні ідеї Костянтина Дмитровича Ушинського витримали випробування часом. Вони актуальні і зараз, коли відбувається оновлення вищої школи України, перебудовується національна система виховання. Проблема „К.Д. Ушинський і Україна” ще чекає своїх дослідників, бо значення Ушинського в розвитку вітчизняної педагогіки і вищої школи важко переоцінити [3, с. 176].

Література

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: В 10 т. Т8. М.; Л., 1950. **2. Ушинский К.Д.** Материалы 3-ему тому „Педагогической антропологии” // Собр. соч. В 11 т. М.-Л., 1948 – 1952. Т. 6: 1950. **3. Бойко А.М.** та ін. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги // Підручник. ТОВ „Видавничий дім „Професіонал”””.

Копитін Р. В. Філософсько-антропологічні ідеї в педагогіці К.Д. Ушинського

У статті розглянуто основні ідеї педагогічної антропології К.Д. Ушинського. Авторами проаналізовано низку філософських ідей, таких як ідея розвитку, цілісності, суперечності людської природи, створює свою концепцію людини, яка є основою його педагогічної

системи, що стала згодом практичним керівництвом для багатьох українських педагогів.

Ключові слова: антропологія, навчання, виховання, гуманізм.

Копытин Р. В. Философско-антропологические идеи в педагогике К.Д. Ушинского

В статье рассмотрены и проанализированы основные идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Авторами проанализирован ряд философских идей, таких как идея развития, целостности, противоречия человеческой природы, создает свою концепцию человека, которая является основой его педагогической системы, что стала впоследствии практическим руководством для многих украинских педагогов.

Ключевые слова: антропология, обучение, воспитание, гуманизм.

Kopytin R. V. Philosophical-anthropological ideas in pedagogics of K.D. Ushinskogo

In the article considered and analysed basic ideas of pedagogical anthropology of K.D. Ushinskogo. Authors analyse the row of philosophical ideas, such as idea of development, integrity, contradiction of human nature, creates the conception of man, which is basis of his pedagogical system, that became afterwards practical guidance for many Ukrainian teachers.

Keywords: anthropology, teaching, education, humanism.

УДК 37.035

В. Г. Муромець

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК ПОКАЗНИК ЇХНЬОГО ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я

Протягом останнього десятиріччя спостерігається підвищення інтересу до міжособистісного взаєморозуміння не тільки в суспільстві, а й зокрема в освіті та вихованні. Адже міжособистісне взаєморозуміння є абсолютно необхідною умовою людського буття, без якої неможливе повноцінне формування в особистості будь-якої психічної функції чи психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей. Сучасний стан міжособистісного взаєморозуміння підлітків викликає велике занепокоєння, тому що невміння й небажання зрозуміти один одного, прояви взаємонеповаги, нерозуміння, конфліктності, інтолерантна поведінка – все це яскраві докази дефіциту культури комунікативного

взаєморозуміння, які на жаль, нерідко проявляються у поведінці підлітків.

Інтенсивний інтерес до проблеми розуміння та взаєморозуміння виявляють А.Брудний, Б.Паригін, Б.Поршнев, Я.Коломінський, О.Бодальов, В.Столін, Є.Головаха, В.Агеєв, О.Гаврилова, І.Єгоров, В.Знаков, М.Каган, Ю.Карандишев, Н.Куніцина, Л.Собчик, М.Пікельникова, С.Якобсон, Г.Малахова, В.Кемеров, Г.Розен, Т.Ньюком, Д.Падж та ін. Окремі питання духовного оновлення свідомості та розвитку культури міжособистісних взаємин висвітлюють наукові праці М.Євтуха, Г.Шевченко, І.Вахоцької, А.Алексюка, І.Підласого.

Виховання взаєморозуміння, як особистісної якості підлітків, викликав і викликає інтерес багатьох дослідників, педагогів-практиків, широких кіл громадськості, що зумовлене зростанням соціальних очікувань по відношенню до навчально-виховних освітніх установ. Особливо актуальною на сьогодні представляється проблема формування міжособистісних відносин на засадах толерантності, неконфліктності та взаєморозуміння.

Метою статті є розгляд психолого-педагогічних аспектів формування міжособистісного взаєморозуміння підлітків як чинник їхнього психоемоційного здоров'я в умовах дитячого оздоровчого табору.

Спілкування – це процес взаємодії між людьми, у ході якої виникають, виявляються й формуються міжособистісні відносини, а також відбувається обмін інформацією, взаєморозуміння, взаємооцінка, співпереживання, формування симпатій та антипатій, характеру взаємин, переконань, поглядів, психологічна дія, вирішення протиріч, здійснення й регулювання спільної діяльності. Саме від ступеня успішності реалізації указаних функцій залежить рівень придатності людини до ефективного спілкування, а значить й до успішного міжособистісного взаєморозуміння. Оскільки саме у підлітковому віці міжособистісне спілкування посідає чи не найперше місце, воно відіграє дуже важливу роль у формуванні духовності особистості. Відсутність навичок спілкування примушує підлітків бути похмурим, незадоволеним собою й саме такі підлітки помітно відстають у навчанні, нерідко конфліктують з дорослими та з однолітками.

Ми дотримуємося думки вченої В. Куніциної, яка вважає, що взаєморозуміння конкретно реалізується через взаємосприйняття вербальної та невербальної поведінки й припускає між окремими людьми міжособистісне пізнання один одного, залишаючись при цьому складним й динамічним процесом [1, с. 322]. Учена також вважає, що вищим проявом міжособистісного розуміння є „взаєморозуміння” [1, с. 305]. Учений Б. Паригін також розглядає міжособистісне взаєморозуміння як феномен, стан, процес, потреба, здатність і ціннісна орієнтація [2, с. 190]. На його думку, процесуальний план міжособистісного взаєморозуміння реалізується в зародженні й розвитку необхідно-ціннісного пізнавального

стану, пояснення орієнтованості, поведінки суб'єкта, що розуміється, в упорядкуванні нового в системі знань суб'єкта, причетності й діалогічності із внутрішніми репрезентаціями партнера за взаємодією [2, с. 322]. Міжособистісне взаєморозуміння є однією зі складових у структурі інтелектуальних здібностей індивідуума, що виявляється у наступних уміннях: 1) сприймати сутність й відносини процесу розуміння іншої людини; 2) бути причетним до цих відносин; 3) реалізовувати системний діалог із взаємодіючою особистістю.

Учений Є. Головаха зазначає, що найважливішими характеристиками міжособистісного взаєморозуміння є: 1) адекватність – точність відтворення точки зору іншого в ході рефлексії; 2) направленість – „наочні позиції стають предметом рефлексії” [3, с. 315].

Як вважає В. Полікарпов, „...у збагненні життєвого іноді позитивну, іноді негативну роль відіграє „передрозуміння”, будучи нашим минулим досвідом, який обумовлюється розуміння чогось у даний момент” [4, с. 75]. Головна ідея В. Мясичева полягає в тому, що такі фундаментальні потреби людини, як потреба у праці, у спілкуванні й такі особисті прояви, як характер, здібності й схильності, активно виявляються та розвиваються не стільки в однобічному впливі людини на природу, на речі, на предмети, стільки у всебічній взаємодії людей, що накладає відбиток на формування особистості [5]. Взаєморозуміння, на думку П. Вацлавіка, взаєморозуміння на соціальному рівні забезпечується узгодженістю й конвенціональністю соціально-рольових очікувань, типовими шаблонами міжособистісних взаємин [6].

Отже, як видно з узагальненого аналізу психолого-педагогічних досліджень ми будемо розглядати міжособистісне взаєморозуміння як процес встановлення взаємної згоди у реалізації загального завдання, що забезпечує формування єдиного змістовного поля в комунікативному просторі, заснованого на взаємному ухваленні людьми один одного, зближень позицій, ідентифікації сенсів, схожому баченні ситуації для вирішення спільних проблем, що виникли під час комунікації. Реалізуючись у спільній діяльності, у процесі спілкування, комунікативне взаєморозуміння має власну структуру й механізми. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам детальніше розкрити структуру поняття комунікативне взаєморозуміння, виділивши при цьому такі структурні складові й взаємозв'язані компоненти: 1) когнітивний компонент, який можна визначити як усвідомлення суб'єктом об'єкту, що включає знання норм, правил міжособистісних взаємин, думку про об'єкт; 2) емоційно – |афектний компонент включає позитивні почуття (емпатія, розуміння, взаєморозуміння, толерантність) за відношенням до об'єкту, а також включає те, що пов'язано з емоціями, психічним станом тієї або іншої особистості; 3) поведінковий компонент включає результати спільної діяльності, інтерпретацію мотивів поведінки й характеру|вдачі| взаємодіючої особистості.

З позицій системного підходу міжособистісне взаєморозуміння можна розглядати як умову посилення системи, її стійкості. Чинники, які ведуть до підвищення міжособистісного взаєморозуміння підлітків – це мотивація й знання. До чинників мотивації відносяться саме бажання партнерів дійти взаєморозуміння, значущість контакту, взаємна симпатія, відвертість для нової інформації. Отже, чинники цих знання включають: 1) уявлення про об'єкт й ситуацію; 2) знання схожості й відмінностей, допуск більше однієї точки зору; 3) знання альтернативних інтерпретацій. Це саме ті якості комунікантів, які сприяють взаєморозумінню у процесі спілкування. Так, на думку О.Дубовської, В.Куніциної, Б.Паригіна, В.Крисько до механізмів міжособистісного взаєморозуміння відносяться: 1) пізнання й розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія); 2) пізнання самого себе (рефлексія); 3) формування емоційного ставлення до людини (міжособистісна атракція); 4) прогнозування поведінки партнера у взаємодії (каузальна атрибуція). Саме ці механізми і є невід'ємними складовими психоемоційного здоров'я підлітків у процесі міжособистісного взаєморозуміння.

Таким чином, до перспективних напрямів нашого дослідження ми вважаємо за необхідне віднести розробку педагогічних умов формування міжособистісного взаєморозуміння підлітків.

Література

- 1. Куніцина В. Н.,** Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2001. – 544с.
2. Парыгин Б. Д. Анатомия общения : Учебное пособие – СПб. : изд-во Михайлова В. А., 1999. – 343 с. **3. Головаха Е. И.,** Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. – К. : Изд-во политической литературы Украины, 1989. – 185 с. **4. Полікарпов В. А.** Формирование межличностных отношений в процессе диагностического решения мыслительных задач // Психологический журнал. – 1989. – № 3. – С. 74–78. **5. Мясичев В. Н.** Структура личности и отношения человека к действительности / Докл. на совещ. по вопросам психологии личности. – М. : АПН РСФСР, 1956. – С. 10 – 14. **6. Вацлавик П.** Прагматика человеческих коммуникаций. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 320 с.

Муромець В. Г. Формування міжособистісного взаєморозуміння підлітків як показник їхнього психоемоційного здоров'я

У статті розглянуто проблему виховання міжособистісного взаєморозуміння у підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору як надзвичайно актуальну психолого-педагогічну проблему. Автором також наголошується, що взаєморозуміння – це процес встановлення взаємної згоди в реалізації загальної задачі для забезпечення єдиного змістовного поля.

Ключові слова: спілкування, взаєморозуміння, міжособистісне взаєморозуміння, психологічний клімат, емпатія, рефлексія.

**Муромец В. Г. Формирование межличностного
взаимопонимания подростков как показатель психоэмоционального
здоровья**

В статье рассматривается проблема воспитания межличностного взаимопонимания у подростков в условиях детского оздоровительного лагеря как чрезвычайно актуальную психолого-педагогическую проблему. Автором также отмечается, что взаимопонимание – это процесс установления взаимного согласия в реализации общей задачи для обеспечения единственного коммуникативного содержательного поля.

Ключевые слова: общение, взаимопонимание, межличностное взаимопонимание, психологический климат, эмпатия, рефлексия.

**Muromets V. G. Forming of the interpersonality mutual
understanding of teenagers as index of psychological – emotional health**

The problem of education of the interpersonality mutual understanding for teenagers in the conditions of child's health camp as an extraordinarily pedagogical – psychology issue of the day is examined in the article. It is also marked an author, that the mutual understanding is a process of establishment of mutual consent in realization of general task for providing of the unique rich in content communicational field.

Keywords: intercourse, mutual understanding, interpersonality mutual understanding, psychological climate, sensitive reflection.

УДК 373.2:37.015.31:17.022.1

Г. П. Новикова

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

В настоящее время наше сообщество постепенно готовится к внедрению в образовательный процесс аксиологических основ обеспечения устойчивого развития общества, базовыми идеями которого являются: идея единения мира, идея коэволюции (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул); идея вселенского предназначения личности (Л.И. Новикова, М.В. Соколовский, Г. Полде, Г. Шеффер); идея соборности как идентификация человека с целым (Н.Д. Никандров, К. Касьянова); идея национального дома (Е.П. Белозерцев); идея этической разумности (А.Д. Урсул); идея ненасилия (Л.Н. Толстой,

Г.С. Батищев); идея осмысления новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали развития, наличие идеала и выстроенной в связи с ним иерархии ценностей (В.С. Соловьев, И.А. Ильин). Реализация этого осуществляется полноценно через идею диалога человека с современным миром на разных уровнях его проявления – диалог с природой, обществом, социальной группой, другим человеком. Это предполагает, прежде всего, уважение ценностей взаимодействующих субъектов, принятие их и активную их реализацию. „Сегодня педагогам важно осознать и довести до сознания каждого то, что от их конкретных действий будет зависеть, сумеет ли человечество выйти на новый уровень цивилизации, когда обеспечивается гармоничное сочетание интересов природы, общества и экономики” [1]. В связи с этим, необходимо делать ставку на сознательную ориентацию на высшие нравственные ценности, на духовность человека, ибо именно духовности человечество обязано своим прогрессом.

В философских, психологических и педагогических исследованиях нравственные ценностные ориентации рассматриваются как ядро системы ценностных ориентаций субъекта, поскольку именно они определяют уровень и форму социальной активности и направленности, а также отношение к себе и другим людям. Под нравственными ценностными ориентациями понимают направленность субъекта на нравственные ценности в виде устойчивых фиксированных установок и предпочтений, детерминирующих деятельность субъекта. „Формирование нравственных ценностных ориентаций предполагает установление субъектом (на сознательном или подсознательном уровне) степени личной значимости моральных категорий (целей, качеств, норм) и становление иерархизированной системы аксиологических приоритетов, выступающей основой направленности и поведения” [3].

Рассмотрение современных психологических основ формирования нравственных ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, И.Б. Дерманова, Р.Р. Калинина, Л. Кольберг, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.Х. Титма, П.М. Якобсон и др.) позволило установить наличие трех взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов системы ценностных ориентаций субъекта: когнитивного (знание и понимание нравственных ценностей, нравственные суждения, мнения, идеалы), эмотивного или эмоционального (понимание и проявление эмоций и чувств, переживаний, связанных с нравственными ценностями, адекватное эмоциональное отношение к нравственным нормам и ценностям) и поведенческого (нравственное поведение, направленность, намерения во взаимодействии с окружающими). Эти компоненты обеспечивают функционирование системы ценностных ориентаций и характеризуются уровневой или стадийной организацией в процессе своего становления.

Психологами установлено, что ценностные ориентации – это образования со сложной структурой, сочетающие в себе работу потребностей, мотивов, направленности, отношений, установок личности, взаимосвязанных и влияющих друг на друга. Механизмами формирования нравственных ценностных ориентаций в современных исследованиях выступают интериоризация, выбор, оценка и экстериоризация субъектом в ходе его социализации социокультурных нравственных ценностей.

Рассмотрение генезиса представлений о ценностных ориентациях нравственного воспитания в отечественной педагогике показал, что воспитанию нравственной личности большое внимание уделялось во все времена. Установлено, что, несмотря на отсутствие специальных институтов воспитания, формирование нравственных ценностных ориентаций у детей выступало имплицитным свойством процесса подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе и связывалось с представлениями о смысле бытия, о Добре и Зле ещё в эпоху Древней Руси.

Ретроспективный анализ генезиса нравственных ценностных ориентаций в истории отечественной педагогике позволил выявить совокупность базовых нравственных ценностей – Человек, Любовь, Добро, Семья, Истина, Совесть, Мир, Свобода, Труд, – остающихся устойчивыми к изменению детерминирующих их социокультурных и цивилизационных факторов на протяжении всего исторического процесса, их тесную связь с определенными качествами личности и предпочтительные методы их формирования. Установлено, что в процессе развития педагогической теории и практики в России постепенно расширялся арсенал методов и приемов, уточнялись условия формирования нравственных ценностных ориентаций.

Сам термин „ценностные ориентации”, под которыми понимается дифференциация субъектом ценностей по их значимости, определяющая его отношение к объектам действительности и регулирующая его поведение и деятельность, появился во второй половине XX века. Появилась новая отрасль науки – педагогическая аксиология, в русле которой продолжается исследование проблемы ценностных ориентаций, выявляются перспективные нравственные ценности и возможности их формирования у детей (Ш.А. Амонашвили, Е.И. Артамонова, Б.С. Гершунский, В.А. Караковский, Н.В. Космачева, С.Н. Лысенкова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, О.Б. Широких и др.).

В классической педагогике традиционно временем интенсивного становления нравственных ценностных ориентаций считался подростковый возраст, поскольку он открывал возможность обращения к разуму, интеллекту ребенка. Анализ современных теоретических основ исследуемого процесса показал, что в психолого-педагогических работах конца XIX – начала XX вв. (А. Адлер, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель,

Л.С. Выготский, И.И. Горбунов-Посадов, П.Ф. Каптерев, М.И. Лисина, А. Маслоу, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) возникает и развивается, отличное от идей классической педагогики, представление о процессе формирования ценностных ориентаций личности. В соответствии с положениями антрополого-гуманистического подхода он рассматривается как длительный, характеризующийся определенной стадийностью процесс, начинающийся задолго до вступления субъекта в подростковый и юношеский возраст. Необходимым и значимым для развития личности этапом этого процесса выступает формирование ценностных ориентаций в дошкольном возрасте. На дошкольном этапе развития индивида формирование нравственных ценностных ориентаций выражается в постепенном становлении их иерархии, возможности дифференциации субъектом нравственных ценностей по степени их значимости, определяющей избирательность его поведения. Ценностные ориентации дошкольников формируются как образования со сложной структурой в единстве когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов [3;4].

„Образование для устойчивого развития, подчеркивает Д.С. Ермаков, должно обеспечивать возможность участия каждого человека в повышении качества собственной жизни и местного сообщества на всех уровнях образования: дошкольном, когда закладываются первоначальные знания об окружающем мире, вырабатываются принципы и привычки поведения, которые определяют в будущем взрослом состоянии сознательность и уважение к природе, другим людям и самому себе; школьном, где ученик осваивает основной объем общеобразовательных знаний, подготавливается к самостоятельной жизни, принятию ответственных решений; вузовском, когда формируется профессиональное мышление, готовятся кадры для сферы социально-экономического развития (в частности, в таких областях, как экологический мониторинг, социальная экология и экология человека, устойчивое развитие, экологический менеджмент, экологическое право, экологическое образование); послевузовском, где идеи и принципы устойчивого развития реализуются в профессиональной деятельности граждан, в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки” [2].

В ходе анализа теоретических основ формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников установлено, что, в соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского, процесс становления ценностных ориентаций у дошкольников понимается как целенаправленная деятельность взрослых по трансформации (культурации) натуральных, врожденных форм психики детей (инстинкты, потребности, безусловные рефлексы, эмоции) в высшие психические формы (чувства, понятия, отношения, мотивы, потребности и др.), имеющие нравственное содержание. Переход к высшим формам психики, имеющим нравственное содержание,

осуществляется в ходе предъявления и присвоения детьми образцов деятельности, отношения, мышления, поведения, основанных на базовых нравственных ценностях. Психологическими механизмами указанного присвоения и формирования ценностных ориентаций в исследованиях выступают *интериоризация, оценка, выбор* и *экстериоризация* ребенком нравственных ценностей в специально организуемой совместной со взрослым ценностно-ориентационной деятельности.

В ходе формирования развивается вся ценностная сфера ребенка, представленная сложной взаимосвязью ее элементов, поддерживающих функционирование ценностных ориентаций – потребностей, мотивов, установок, отношений, направленности, интересов – в виде внутреннего регулятора – совести.

В исследовании Космачевой Н.В. охарактеризована специфика дошкольного детства в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций, которая заключается: в сохранении некоторых натуральных форм психики (в частности, в возможности непосредственно запечатлеть нравственные нормы и ценности для ориентировки в окружающем); преобладающей роли эмоционально-чувственной сферы в регуляции поведения; подражании как инстинктивном процессе усвоения социального опыта; опоре на оценочные суждения взрослого; использовании продуктивного воображения для компенсации недостаточных возможностей ребенка; наличии базовых потребностей дошкольников (контактировать с близким взрослым, получать новые впечатления и др.), определяющих их стремление к социальному общению [3].

В результате обобщения и систематизации имеющихся научных знаний в работе уточнено и охарактеризовано содержание когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста. Дети 5-7 лет могут иметь обобщенные представления о правдивости, справедливости, смелости, скромности, вежливости, трудолюбии, добре, зле, а также положительное или отрицательное отношение к различным моральным качествам. Однако наличие определенных моральных знаний у детей не означает, что они всегда руководствуются ими в поведении. В ситуациях нравственного конфликта большинство детей предпочитает отклониться от выполнения известных им правил (А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон). Этот феномен объясняется, по мнению ряда ученых (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина и др.), стихийным путем накопления нравственного опыта и формирования нравственных привычек. Подлинный же путь формирования нравственных ценностных ориентаций, обеспечивающий не рефлекторно-механическую детерминацию поведения, состоит в сознательном и эмоционально переживаемом усвоении нравственных ценностей. В старшем дошкольном возрасте ребенок может не только понимать нравственный смысл некоторых действий, но и эмоционально к ним относиться, а также

выражать свое внутреннее состояние и распознавать состояние сверстников. Эмотивный компонент нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников проявляется в эмоциях сочувствия, сопереживания, радостного предвосхищения результатов поведения. Особенности эмотивного компонента нравственной сферы дошкольников выступает воплощение их чувств в образах, продуктивный характер воображения, создающего определенное настроение. Формирование ценностных ориентаций сопряжено с обогащением всего внутреннего психического мира растущего ребенка, развитием его потребностей, интересов, мотивов, совести. Становление нравственных ценностных ориентаций выражается у детей старшего дошкольного возраста в появлении соподчинения, иерархии мотивов поведения, в которой нравственные мотивы начинают занимать доминирующее положение.

Аксиологический анализ отечественных программ дошкольного образования показал, что в них отводится место формированию нравственных ценностных ориентаций. Однако эта задача не присутствует в них как самостоятельная, а рассматривается в связи с выработкой у детей привычек поведения. При этом в программах не раскрываются содержание и пути формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников, „что на практике зачастую приводит к стихийному их становлению, а преимущественная опора на бихевиориальные технологии обедняет результат” [3]. Более эффективно процесс формирования нравственных ценностных ориентаций идет в разновозрастных группах детей, но практика редко реализует подобные формы взаимодействия. Совершенствование исследуемого процесса может быть достигнуто за счет повышения аксиологического потенциала программ дошкольного воспитания, включения в их содержание специальных задач и соответствующих разделов, направленных на формирование нравственных ценностных ориентаций, установления четких критериев и показателей их сформированности.

На основе анализа теории и практики дошкольного образования установлены и охарактеризованы критерии (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и уровни (пропедевтический, идентификационный, рефлексивный) сформированности нравственных ценностных ориентаций дошкольников, определены количественные показатели их оценки. Выявлены наиболее часто используемые в практике дошкольного и начального образования методики диагностики нравственной сферы детей (И.Б. Дерманова, Р.Р. Калинина, Г.А. Урунтаева и др.), переработано, уточнено и дополнено их содержание с учетом целей исследования, ранее названных критериев и возраста детей. В исследовании Космачевой Н.В. выявлен оптимальный диагностический комплекс методик, позволяющий определить и оценить в баллах уровни формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников применительно к когнитивному, эмотивному,

поведенческому критериям. Данный комплекс методик использовался в ходе апробации педагогической модели процесса формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников.

В результате исследования сделаны основные выводы.

1. Нравственные ценностные ориентации выступают центром внутреннего духовного мира личности. Формирование нравственных ценностных ориентаций – длительный процесс становления субъективной иерархической совокупности нравственных ценностей, определяющих избирательность поведения и направленность личности, который может происходить, как на сознательном, так и на бессознательном уровнях.

2. Ценностные ориентации – образования со сложной структурой, в составе которой представлены три взаимосвязанных компонента – когнитивный, эмотивный и поведенческий. Эти компоненты обеспечивают целостность иерархической системы ориентаций, характеризуются уровневой организацией в процессе своего становления и выступают критериями сформированности ценностных ориентаций субъекта.

3. Функционирование ценностных ориентаций обеспечивается такими компонентами психики, как потребности, интерес, мотивы, установки, направленность, совесть. Психологическими механизмами формирования ценностных ориентаций выступают интериоризация, выбор, оценка и экстериоризация ценностей-качеств, ценностей-норм, ценностей-отношений и другие в ходе усвоения субъектом культурно-исторических ценностных образцов.

4. В педагогике длительное время оставался дискуссионным вопрос о времени специально организованной ценностно-ориентационной деятельности. В классической науке Нового времени он связывался с периодом подросткового и юношеского возраста. Однако с появлением антрополого-гуманистической педагогики, акцентирующей внимание к процессам развития ребенка как природного существа, традиционные представления начали подвергаться пересмотру, который окончательно состоялся в связи с появлением в XX в. психоанализа и гуманистической психологии.

5. Современные отечественные и зарубежные психологические исследования рассматривают период дошкольного детства как наиболее сензитивный к формированию нравственных ценностных ориентаций в связи с определенными особенностями психики детей (высокое развитие эмоционально-чувственного восприятия, способность непосредственно запечатлевать, сохранять и использовать в качестве ориентиров как материальные, так и духовные объекты внешнего мира). Вместе с тем, указанные положения не нашли своей реализации в практике дошкольного образования.

6. Целенаправленное формирование аксиологического ядра личности может успешно осуществляться в старшем дошкольном

возрасте на основе психологических механизмов интериоризации, оценки, выбора и экстериоризации совокупности устойчивых общечеловеческих ценностей, имеющих нравственное содержание, представленных в социокультурной среде в виде идеальных форм, образцов, эталонов поведения, отношения, деятельности, доступных для восприятия дошкольников. Базовыми нравственными ценностями, лежащими в основе формирования ценностных ориентаций, выступают общечеловеческие ценности, имеющие нравственное содержание – Человек, Любовь, Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд.

7. Существуют возможности повышения аксиологического потенциала программ дошкольного образования за счет включения в их содержание специальных задач и соответствующих разделов, направленных на формирование нравственных ценностных ориентаций детей.

8. Педагогическая модель формирования нравственных ценностных ориентаций включает в себя взаимосвязанные компоненты, характеризующие цель, задачи, педагогические условия, психологические механизмы, особенности исследуемого процесса, раскрывающие специфику взаимодействия его субъектов.

9. Педагогическими условиями, способствующими эффективной реализации модели формирования нравственных ценностных ориентаций, выступают: учет особенностей формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников (в частности, опора на эмоционально-чувственное восприятие и продуктивное воображение детей в процессе интериоризации нравственных ценностей и норм, подражание, наличие базовых потребностей в принадлежности, общении, любви и др.); наличие определенной подготовки педагогов ДОУ к организации специальной совместной с детьми оценочной деятельности; комплексный характер воздействия на все компоненты нравственной сферы ребенка, организация специальной ценностно-ориентационной деятельности детей; опора на психологические механизмы формирования и функционирования ценностных ориентаций; благоприятная психологическая и нравственная атмосфера; использование в исследуемом процессе специальных игровых форм деятельности с нравственным содержанием и естественных ситуаций, требующих нравственного выбора и другие.

10. Применение специально разработанного критериально-диагностического инструментария позволяет целостно оценить уровень сформированности ценностных ориентаций дошкольника в единстве когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований выступают: подготовка студентов вузов (будущих педагогов дошкольного образования) к формированию нравственных ценностных ориентаций у дошкольников; установление взаимосвязи нравственной направленности педагога и эффективности формирования нравственных

ценностных ориентаций личности; выявление преемственности в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников и младших школьников.

Литература

1. Артемонова Е. И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры учителя. – М. : Прометей, 2007.
2. Єрмаков Д. С. Образование для устойчивого развития. – М. : Педагогіка, 2006. – № 9.
3. Космачева Н. В. „Формирование ценностных нравственных ориентаций у дошкольников”. Автореф. канд дисс. Рязань, 2008.
4. Широких О. Б. Педагогическая парадигма как методологическая основа современного образования. // Сб. „Инновации в образовании” М., 2009.

Новікова Г. П. Теоретико-методологічні основи формування етичних ціннісних орієнтацій у дошкільному віці

У статті встановлено й охарактеризовано на основі аналізу теорії і практики дошкільної освіти критерії (когнітивний, емоційний, поведінковий) критерії (пропедевтичний, ідентифікаційний, рефлексія) сформованості етичних ціннісних орієнтацій дошкільників, визначені кількісні показники їх оцінки.

Ключові слова: дошкільна освіта, ціннісні орієнтації, критерії критерії сформованості етичних ціннісних орієнтацій.

Новикова Г. П. Теоретико-методологические основы формирования нравственных ценностных ориентаций в дошкольном возрасте

На основе анализа теории и практики дошкольного образования установлены и охарактеризованы критерии (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) критерии (пропедевтический, идентификационный, рефлексивный) сформированности нравственных ценностных ориентаций дошкольников, определены количественные показатели их оценки.

Ключевые слова: дошкольное образование, ценностные ориентации, критерии критерии сформированности нравственных ценностных ориентаций.

Novykova G. P. Theoretical and methodological bases of forming of the moral valued orientations in preschool age

On the basis of analysis theories and practical workers of preschool education are set and criteria (kognytyv, emotional, condaction) are described criteria (propedevtyc, identification, reflection) of formed of the moral valued orientations of under-fives, the quantitative indexes of their estimation are certain.

Keywords: preschool education, valued orientations, criteria are the criteria of formed of the moral valued orientations.

УДК 373.2

А. В. Сазонова

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Особистісно орієнтована модель дошкільного виховання орієнтує на урахування індивідуальних особливостей кожної дитини. За таких умов діяльність вихователів, батьків та самих дітей не лише спрямована на розвиток уже наявних якостей особистості дитини, але й закладає основу для становлення інших особистісних якостей. О. Кононко наголошує: „Особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дошкільника передбачає посилення уваги до його здорового, повноцінного буття, свідомого та відповідального ставлення до довкілля та самого себе” [1, с. 4]. Отже, концепція організації навчально-виховного процесу на основі ідей діяльнісного підходу та особистісно орієнтованої парадигми дозволяє сформувати модель діяльнісного навчання, що забезпечую дітей можливістю посідати ініціативну позицію в навчально-виховному процесі, дозволяє пізнавати світ шляхом самостійного прийняття рішень у сфері, доступній досвіду дитини (шляхом проб та помилок, але на власному досвіді), розвиває соціально-комунікативні якості, допомагає здійснювати вибір свого поведження в реальних умовах, формує етико-соціальні норми поведження в реальному житті.

Ця думка одержує подальший розвиток в інших дослідженнях: „В особистісно орієнтованому виховному оточенні надзвичайно вагомим є феномен появи в дитини відчуття дорослішання: момент, який потребує особливої уваги, оскільки в традиційному виховному процесі це відчуття гальмується через ставлення до малюка як до об'єкта виховного впливу” [2, с. 6]. Головним в оцінці ефективності сучасної дошкільної освіти виступає „не обсяг набутих дитиною знань, а поєднання їх з особистісними якостями, вміннями застосовувати свої знання в житті” [1, с. 4].

Метою статті є розкриття категоріальних ознак дефініції „діяльність”, аналіз діяльнісного підходу в дошкільній освіті.

Діяльність як філософська категорія визначається „специфічно людською формою ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає її доцільну зміну та перебудову” [3, с. 180]. При цьому зміна зовнішнього світу є лише передумовою для самозміни людини.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. розроблялися різноманітні теорії, які стосувалися переважно такої істотної складової діяльності, як дія. Так, Дж. Д'юї на основі філософії прагматизму створив теорію дій як інструментального змісту людських понять і побудував на ній принципи навчання дітей [4].

Лише в 30-і роки XX ст. погляд на діяльність як особливу детермінанту процесів свідомості міцно затвердився у вітчизняній психології, перш за все, завдяки роботам О. Ухтомського й М. Басова, які сприяли виділенню діяльності в особливу категорію, що не зводилася до інших форм. М. Басов під діяльністю розумів особливу структуру, що складається з окремих актів і механізмів, зв'язки між якими визначаються завданнями діяльності. Вона, на його думку, може мати стабільну структуру, стереотипізовану за допомогою засвоєних навичок або кожного разу утворювану при вирішенні нових завдань. М. Басов розглядав людину як діяча в середовищі й, вивчаючи проблеми розвитку дитини, визначав діяльність як фактор розвитку особистості.

Розробка психологічної теорії діяльності в нашій країні асимілювала й удосконалила досягнення світової психологічної науки, водночас ідеї Л. Виготського, В. Бехтерева, І. Сеченова значною мірою вплинули на розробку нових теорій за рубежом.

Проблему діяльності ґрунтовно розробляли О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, Б. Анан'єв, Б. Теплов та ін. Наукова школа Л. Виготського – О. Леонт'єва започаткувала психологію, основою якої є категорія діяльності. Незважаючи на те, що С. Виготський не досліджував безпосередньо проблему діяльності, його ідеї, за словами О. Леонт'єва, слугували „наріжним каменем, основою для всієї розробленої ним теорії суспільно-історичного розвитку психіки людини” [5, с. 19]. Описуючи процес інтеріоризації діяльності, він виділив важливі положення про те, що основою психологічного розвитку людини є якісна зміна соціальної ситуації її життя або її діяльності, і психічні новоутворення, що виникають у людини, є похідними від інтеріоризації вихідної форми її діяльності.

У роботах О. Леонт'єва категорія діяльності посідає центральне місце, що дозволяє іменувати систему його поглядів „психологічною теорією діяльності”. Для методологічного підходу О. Леонт'єва характерним є визнання категорії предметної діяльності „не тільки вихідною, але й найважливішою” [6, с. 81]. Він розробив докладний опис морфологічної побудови діяльності й показав умови переходу від одного рівня діяльності до іншого.

С. Рубінштейн, об'єднавши ідеї С. Виготського щодо системної й смислової будови свідомості, та спираючись на структуру діяльності, що посідала головне місце в роботах М. Басова, розробив концепцію, відповідно до якої зовнішні причини впливають на об'єкт за допомогою внутрішніх умов, а ті, у свою чергу, формуються в процесі взаємодії людини зі світом. С. Рубінштейн зазначав, що „дитина розвивається,

виховуючись та навчаючись, а не розвивається, виховується та навчається. Це означає: виховання та навчання включаються до самого процесу розвитку дитини, а не надбудовуються над ним..." і далі „особистісні психічні властивості дитини, її риси характеру тощо не лише виявляються, але й формуються в ході власної діяльності” [7, с. 192]. На відміну від індивіда, особистість не передує діяльності, вона формується в ході самої діяльності, створює саму себе. Джерело розвитку особистості полягає в її внутрішніх протиріччях, вирішення яких перетворює діяльність.

С. Рубінштейну належить визначення найважливішого принципу єдності свідомості й діяльності, що складає основу діяльнісного підходу. „Діяльність та свідомість – не два в різні сторони звернені аспекти. Вони утворюють органічну цілу тотожність, але не єдність” [7, с. 51]. Він же виокремив основні види діяльності: працю, гру, навчання – і описав специфічні для кожного з цих видів мотивації. Мотиваційний бік діяльності так само, як і принцип розвитку свідомості в діяльності, що закладені в працях С. Рубінштейна, знайшли продовження в дослідженнях інших авторів. Цю саму проблему одночасно вивчали за рубежом .

Психологія вже давно встановила, що знання можливо засвоїти лише в процесі їх використання в діяльності. Це зумовлено тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із засвоєнням способів дій з ними.

Діяльнісний підхід у житті взагалі є досягненням психології. Він ґрунтується на принциповому положенні про те, що психіка людини нерозривно пов’язана з її діяльністю й діяльністю ж обумовлена.

При цьому діяльність ми розуміємо як „активність, що регулюється свідомістю, породжується потребами та спрямована на перетворення зовнішнього світу та самої людини” [8, с. 83]. Тобто активність суб’єкта проявляється в процесі його взаємодії з навколишнім світом. Ця взаємодія складається з вирішення життєво важливих завдань, що визначають сутність існування й розвитку людини. За влучним висловом засновника діяльнісного підходу в психології О. Леонтьєва, людське життя – це „сукупність, точніше система, діяльностей, що змінюють одна одну” [6, с. 18].

Психологічна характеристика діяльності вимагає розглядати її як складне динамічне явище, що складається з різноманітних елементів (компонентів), що пов’язані між собою й визначають функціональну структуру діяльності. Структурний аналіз діяльності проводиться з різними цілями, і при цьому використовується широке розмаїття типів і наборів основних структурних компонентів. У різних аспектах аналізу структури діяльності розглядався в роботах Г. Атанова, О. Волкова, В. Зінченка, О. Конопкіна, О. Леонтьєва, Б. Ломова, М. Ніколова, В. Шадрікова та ін.

Під структурою діяльності автори розуміють взаємозв'язок між елементами, які складають певну систему, спрямовану на одержання зазначеного результату. Аналіз досліджень дозволив визначити узагальнену схему орієнтовної основи діяльності: мета діяльності; логічна структура етапів діяльності; критерії оцінки результатів діяльності на кожному етапі; спосіб дії на кожному етапі; оцінка досягнутих результатів, аналіз та коригування способів дій.

Діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом. Вона містить два взаємодоповнюючих процеси: активну перебудову світу суб'єктом (опредмечення) та зміну самого суб'єкта за рахунок убирання в себе все більш широкої частини предметного світу (розпредмечення). Діяльність є первинною по відношенню до суб'єкта і до предмета діяльності. І суб'єкт, і об'єкт ніби уособлюються в процесі діяльності. Головний канал розвитку суб'єкта – інтеріоризація – перехід форм зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності до внутрішнього плану. Впливаючи на зовнішній світ і змінюючи його, людина змінює й саму себе.

Головна характеристика діяльності – її предметність. Під предметом розуміємо не лише природний об'єкт, а й предмет культури, у якому зафіксовано певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. Та цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. У цій характеристиці відображено обумовленість процесу діяльності зовнішнім світом (матеріальним та ідеальним) та спрямованість розвитку самої діяльності та її суб'єкта на освоєння все нових предметів, на включення все більшої частини світу в діяльнісні стосунки [6].

Інша характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності та включають людину до спільної діяльності, тим самим передаючи її досвід. Перехід від діяльності, розподіленої між людьми, що виконується в зовнішній (матеріальній) формі, до діяльності індивідуальної (внутрішньої) й складає основну лінію інтеріоризації, у ході якої формуються психологічні новоутворення (знання, уміння, здібності, мотиви тощо).

Діяльність передбачає цілеспрямовану активність, яку спонукають або зовнішні обставини, або стан потреби, що вимагає задоволення. У випадку, якщо людина є автором власної активності, таку активність називають суб'єктною. Умовою реалізації такої активності є суб'єктивний досвід.

За визначенням І. Якіманської, суб'єктивний досвід – це „досвід поведінки, яку ми вже пережили або переживаємо, у якій сама людина може усвідомити свої можливості, у якій вона хоча б приблизно знає правила організації власних дій та власної позиції, у якій зафіксовано значні для неї цінності, існує визначена ієрархія уявлень, відносно яких

людина здатна визначити, що їй самій потрібно та чого вона хоче” [9, с. 72].

Суб’єктивний досвід має в цьому випадку характеристики ціннісні, рефлексивні, комунікативні, операційні. Саме така сукупність параметрів досвіду забезпечує самостійність індивіда, його доцільну діяльність.

Поняття „досвід” перетинається з поняттям „особистість”, проте вони не збігаються ні за функціями, ні за генезисом. В основі особистості лежать мотиви, замисли, ідеали, вона характеризується активністю, прагненням суб’єкта розширити сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації.

З позиції діяльнісного підходу, особистість є найбільш повним вираженням суб’єктивного полюсу діяльності, вона породжується діяльністю та системою відносин з іншими людьми. Особистість – специфічна якість індивіда, що не зводиться до простої сукупності його минулого досвіду або індивідуальних рис. І минулий досвід, й індивідуальні риси, і генотип людини становлять собою не основу особистості, а передумови її становлення й розвитку. „Одні й ті самі особливості людини можуть стояти в різному відношенні до її особистості. В одному випадку вони можуть виступати як незначні, в іншому – ті самі особливості суттєво входять до її характеристики” [6, с. 165]. Це є істотним у процесі дослідження властивостей особистості та їх проявів у процесі діяльності. Для активної та ефективної діяльності в будь-якій сфері від особистості вимагається, перш за все, висока моральна позиція. „Найвищу цінність в економічній сфері демократичного суспільства мають такі якості людини, як почуття власної гідності й незалежності, особиста відповідальність за свою долю, самостійний вибір життєвого шляху, бажання самоствердитися тощо” [10, с. 59].

Неспроможність людини самоствердитися й самореалізуватися в суспільному житті замикає її в суворо окреслених рамках. Отже, важливою для формування особистісних властивостей є саме діяльність, оскільки в ній відбувається новоутворення й розвинення таких якостей, як активність, відповідальність, самостійність, упевненість тощо.

Діяльність завжди будується в конкретних умовах життя. О. Леонт'єв зазначає, що деякі типи діяльності є „провідними на певній стадії розвитку індивіда, а інші – менш важливими. Одні відіграють важливу функцію в розвитку, інші – допоміжну. Відповідно до цього можна сказати, що кожен рівень розвитку характеризується специфічним ставленням дитини до діяльності, яка є провідною на певній стадії” [6, с. 193].

У старшому дошкільному віці, за О. Леонт'євим, провідною виступає ігрова діяльність, яка є одним з центральних засобів розв’язання завдань нашого дослідження.

Якість провідної на кожному віковому етапі діяльності зумовлюється значною мірою якістю опанування тих видів діяльності, які були провідними на попередніх етапах розвитку, оскільки саме в них відбувалось формування найважливіших дій, психічних процесів та якостей.

Так, на першому році життя розвиток дитини визначається її спілкуванням з дорослими. Можна сказати, що немовля є соціальною істотою, оскільки всі його зв'язки з навколишнім світом від самого початку опосередковуються іншою людиною. Чим більше вражень отримує немовля, тим кращою виявляється його реакція зосередження, тим відчутніші позитивні емоції, а отже успішніше здійснюється психічний розвиток.

У ранньому дошкільному віці спостерігається потреба дитини в русі. Це обумовлено не лише фізіологічними процесами, що відбуваються в організмі дитини. Будь-яке пізнання починається з діяльності. Маніпулюючи з предметами, дитина не лише освоює певні дії з ними, але й збільшує запас власних знань про цей предмет [11, с. 9]. Учені наполягають, що у спілкуванні індивід отримує не лише раціональну інформацію, формує способи розумової діяльності, але й завдяки наслідуванню, запозиченню та ідентифікації засвоює людські емоції, відчуття, форми поведінки.

У наступний віковий період – на другому й третьому роках життя провідною стає предметна діяльність, у процесі якої діти починають розуміти призначення і функції речей. Особливе значення для психічного розвитку мають так звані дії співвідношення предметів, коли якийсь предмет застосовується задля іншого. На основі досягнень психічного розвитку й збагачених умінь у дитини наприкінці раннього віку з'являється тенденція до самостійності, намагання діяти без допомоги дорослого.

Прагнення до самостійності, інтерес до життя дорослих і намагання проникнути в їхній світ знаходить втілення в переході дітей до ігрової діяльності. Отже, гра з'являється не з примусу, а виходить з безпосередніх інтересів і потреб дитини [11, с. 11].

Ігрова діяльність – провідна в дошкільному дитинстві – є найбільш доступною для дитини, найбільше відповідає її психічним і фізичним можливостям. „Чим більше дитина грається, чим різноманітніші її ігри, тим краще вона розвивається, тим більшого досвіду набуває” [12, с. 3].

В ігрових діях розвивається мовлення, мислення дитини, її почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Саме гра виступає джерелом формування нових, більш високих за своїм суспільним змістом, мотивів.

У дошкільному віці також інтенсивно розвиваються продуктивні види діяльності: конструювання, малювання, ліплення, аплікація. На відміну від гри, вони спрямовані на матеріалізацію певного задуму, в них

важливий сам процес виконання, оскільки результат роботи завжди має відповідати тим чи іншим вимогам [11].

З віком у дитини з'являється бажання дізнатися про все оточуюче, отримати якомога більш цікавої інформації. Це означає, що у дошкільників також існує специфічний вид діяльності, а саме, пізнавальна діяльність. Її особливістю є те, що дитина починає звертати увагу не лише на предметну сторону об'єкта, але й на його внутрішню сторону. Вона починає цікавитися об'єктом, як носієм конкретної інформації. Зауважимо, що докорінні зміни у пізнавальну діяльність дитини вносить оволодіння мовленням.

Таким чином, дошкільникам притаманні такі основні види діяльності: пізнавальна, предметно-практична, спілкування, ігрова, художня. Функціональне призначення зазначених видів діяльності розглянуто в таблиці 1, передусім у контексті дошкільної освіти дітей.

Таблиця 1.

Функціональне призначення різних видів діяльності

Пізнавальна діяльність	озброє знаннями, вміннями і навичками сприяє вихованню світогляду, моральних, естетичних якостей дітей розвиває пізнавальні сили, особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес виявляє й реалізує потенційні можливості дітей прилучає до пошукової та творчої діяльності озброє практичними знаннями, вміннями і навичками
Предметно-практична діяльність	розвиває сенсорно-рухливу сферу розширює загальний кругозір готує психологічно та практично до праці допомагає визначити значущість праці в житті людини сприяє обміну досвідом та знаннями
Спілкування	встановлює комунікативні взаємозв'язки між учасниками спілкування сприяє формуванню міжособистісних відношень сприяє стимуляції будь-якої діяльності сприяє розвитку пізнавальних інтересів дітей стимулює творчі процеси діяльності
Ігрова діяльність	створює приємну атмосферу для навчально- виховного процесу сприяє розвитку інтересу до навчання створює умови переносу сформованих знань, умінь та навичок у нестандартні ситуації

	сприяє естетичному сприйманню та освоєнню діяльності
Художня діяльність	розвиває художній кругозір дитини формує ціннісні орієнтації в галузі мистецтва збагачує емоційну сферу дитини виявляє та розвиває творчі здібності дитини

Сутність діяльнісного підходу в педагогіці полягає в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу дітей. Отже, головним завданням діяльнісного навчання є не лише опанування дитиною певною системою знань, але й формування вміння на основі засвоєних знань та способів діяльності самостійно орієнтуватися в будь-якій незнайомій інформації та збагачувати власний досвід через взаємодію з іншими людьми.

„Трьома китами” діяльнісної теорії навчання є такі фундаментальні принципи: діяльнісний підхід до психіки; розуміння дії як одиниці аналізу навчання; соціальна природа психічного розвитку людини.

Сутність першого принципу виявляється в нерозривній *єдності психіки з діяльністю людини*, вирішенням життєво важливих завдань. Таким чином, при діяльнісному підході психіка розуміється як форма життєдіяльності суб'єкта, що забезпечує вирішення певних завдань у процесі взаємодії його зі світом. Людина (суб'єкт) виступає як активне начало, а не як просте вмістище психічного, адже виконує не тільки зовнішні практичні дії, але й дії психічні, а психіка – це не просто картина світу, система образів, але й система дій.

Другий принцип – *розуміння дії як одиниця аналізу навчання* – диктує вимоги до одиниці аналізу будь-якого процесу, яка не повинна втрачати специфіки аналізованого явища. Л. Виготський підкреслював, що психіку треба розкладати не на найпростіші, а на специфічні для неї одиниці, у яких зберігаються в найпростішому вигляді всі її якості й властивості. Дія має ту саму структуру, що й діяльність: мета, мотив, об'єкт, на який вона спрямована, певний набір операцій, що реалізують дію; є актом його реальної життєдіяльності. Нарешті, дія, як і діяльність, суб'єктна, тобто належить суб'єктові, завжди виступає як активність конкретної особистості. Вибір дії як одиниця аналізу діяльності не означає ігнорування образів. Образ (сприйняття, уявлення, поняття) і операція – найпростіші елементи психічної діяльності. Тому цей підхід вимагає вивчення образів не самих по собі, а як елементів дій, діяльності, хоча зв'язок між образами й діями є двостороннім, провідна роль належить дії. Образ без дії суб'єкта не може бути ні сформований, ні відновлений, ні використаний.

Зміст третього принципу – *соціальна природа психічного розвитку людини* – пояснюється пріоритетністю не біологічних, а соціальних законів у розвитку суспільства. Видовий досвід людини не

фіксується за допомогою механізмів спадковості, він закріплюється специфічно соціальними способами в продуктах матеріальної й духовної культури. Розвиток людських індивідів пішов не шляхом розгортання внутрішнього спадково закладеного видового досвіду, а шляхом засвоєння зовнішнього, суспільного досвіду, закріпленого в засобах виробництва, у книгах, у мові тощо. Навчання й виховання – спеціально організовані види діяльності людей, у процесі якої вони засвоюють досвід попередніх поколінь. З огляду діяльнісного підходу замість двох проблем – передати знання та сформувати вміння з їх використання – перед навчанням постає одна – сформувати такі види діяльності, які від початку містять задану систему знань, та забезпечити їх використання в заздалегідь передбачених межах [13, с. 15].

Отже, у більшості випадків головним завданням у дошкільній освіті виступає не засвоєння знань, а формування досвіду діяльності з об'єктом пізнання. У процесі діяльності дитина вивчає властивості об'єктів, їх функціональну характеристику, будує взаємодію з іншими дітьми та вже на цій основі збагачує свої знання.

Феномен діяльності в педагогіці детально розглядає Т. Щукіна, яка висуває низку положень:

1. Діяльність дитини пов'язана з діяльністю інших людей. У цьому процесі здійснюється обмін досвідом діяльності; її видами, способами, завдяки чому відбувається значне збагачення діяльності кожного. Порівняння власних способів діяльності зі способами діяльності інших змушує дітей детально розглядати власні можливості. Збагачується мотивація діяльності. Діяльність у колективі здійснюється більш усвідомлено та емоційно, отже, більш продуктивними стають її результати.

2. Розвиток діяльності пов'язаний з поступовим розвитком особистості, оскільки змінюється характер діяльності (виконавча – активно-виконавча – активно-самостійна – творчо-самостійна).

3. Зміна характеру діяльності впливає на зміну позиції дитини в навчально-виховному процесі (від об'єкта до суб'єкта діяльності).

4. Становлення особистості пов'язане зі зміною регулятивних механізмів (зовнішні та внутрішні). Рівень саморегуляції – основний показник та механізм формування особистості.

5. Зміна позиції дитини обумовлена також міжсуб'єктивними відносинами вихователя та дітей. У процесі діяльності до саморегуляції призводять важливі особистісні утворення: активність, самостійність, пізнавальний інтерес.

6. Самоаналіз дитини зумовлює визначення рівня власних можливостей та сприяє виникненню віри у власні сили [14, с. 16].

Реалізація діяльнісного підходу в дошкільній освіті своєрідно представлено К. Крутії у вигляді концептуальної моделі, „що передбачає введення багатоструктурної організації заняття, в якій комплексно, взаємопов'язано розв'язувалися питання формування всіх видів

діяльності: спілкування, пізнавальної, перетворювальної, оцінно-контрольної, художньої тощо.” [15, с. 18].

Оскільки набуття досвіду в будь-якій діяльності відбувається переважно не в ізольованій формі, а у взаємодії з іншими людьми, є потреба відокремити індивідуальну та спільну діяльності. Хоча за своєю суспільно-історичною природою ці види діяльності є спорідненими, вони далеко не тотожні й становлять собою різні системи. Їх різниця полягає в тому, що спільна діяльність є родовою й генетично більш ранньою, ніж індивідуальна, виходячи з цього, можна говорити, що первинною формою діяльності є її колективне або спільне виконання. Залежність індивідуальної діяльності від групової досліджували Б. Ломов та О. Леонт'єв.

Резюмуючи зазначене, підкреслимо важливі позиції діяльнісного підходу:

- оволодіння теоретичними знаннями відбувається у процесі вирішення конкретного завдання;
- теоретичне поняття засвоюється лише під час активної діяльності суб'єкта;
- високий рівень активності дітей у процесі навчально-виховної роботи зумовлюється посиленою мотивацією;
- формування понятійних засобів мислення відбувається шляхом інтеріоризації;
- проведення аналізу та самоаналізу діяльності впливає на якість її освоєння.

Отже, лише в процесі діяльності стає можливим засвоєння певної системи знань, формування навичок з їх використання та розвиток загальних здібностей дитини. Усе це сприяє гармонійному розвитку всіх сторін особистості, що стане підґрунтям для подальшої освіти та самоосвіти, тобто збільшення власного досвіду кожної людини.

У подальшому дослідженні ми маємо намір розробити рекомендації вихователям щодо інтегрування різних видів діяльності на заняттях у ДНЗ.

Література

- 1. Кононко О.** Сучасний дитсадок: який він? // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 3 – 6.
- 2. Піроженко Т.** Життєдіяльність дитини як цікава та змістовна подія // Дошк. виховання. – 2006. – № 9. – С. 6 – 9.
- 3. Огурцов А. П., Юдин Є. Г.** Деятельность // Большая советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 8. – М.: Сов. энцикл., 1972. – 592 с.
- 4. Д'юї. Д.** Досвід і освіта / Перекл. з англ. М. Василечко. – Л.: Кальвалія, 2003. – 84 с.
- 5. Леонт'єв А. Н.** Избранные педагогические произведения : В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
- 6. Леонт'єв А. Н.** Деятельность, сознание, личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
- 7. Рубинштейн С. Л.** Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-

во АН СССР, 1959. – 354 с. **8. Гамето М. В.**, Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу „Общая психология”. – М.: Просвещение, 1986. – 272 с. **9. Якиманская И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. **10. Лагутін В. Д.** Людина і економіка: Соціоекономіка: Навч. посіб. для вузів. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с. **11. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О.** Я – дошкільник (вікові індивідуальні аспекти психічного розвитку). – К. : Нова-принт, 1996. – 108 с. **12. Огнев'юк В.** Особлива місія дошкільної освіти // Дошк. виховання. – 2006. – № 4. – С. 3 – 8. **13. Талызина Н. Ф.** Педагогическая психология : Учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед. – 2- е изд., стереотип. – М. : Академия, 1998. – 288 с. **14. Щукина Г. И.** Роль деятельности в учебном процес се : Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с. **15. Крутій К.** Діяльнісна модель заняття // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 16 – 19.

Сазонова А. В. Діяльнісний підхід як основа формування суб'єктивного досвіду дошкільників

У статті розкрито категоріальні ознаки діяльності, наведена характеристика діяльнісного підходу в навчанні, схарактеризовано різні види діяльності, доступні дітям у дошкільному віці.

Ключові слова: діяльність, діяльнісний підхід, провідна діяльність.

Сазонова А. В. Деятельностный подход как основа формирования субъективного опыта дошкольников

В статье раскрыты категориальные характеристики деятельности, представлена характеристика деятельностного подхода в обучении, охарактеризованы разные виды деятельности, доступные детям в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: деятельность, деятельностный подход, ведущая деятельность.

Sazonova A. V. Activity method as principle to the formation of individuals experience of senior schoolchildren

Category description of activity are revealed in the article, also description of activity method of teaching and different types of activity, which accessible to the children of preschool age, are presented in this article.

Keywords: activity, activity method, main activity.

УДК 37.013

Т. М. Степанова

**ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У
РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ СІЛЬСЬКОГО ДОШКІЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ**

Високі вимоги, що ставляться сьогодні перед школою, передбачають серйозну підготовку дітей до навчання в школі на етапі їх дошкільного дитинства. Особливої уваги з боку педагогів потребують діти, які виховуються й навчаються в різновікових групах сільських дошкільних навчальних закладів. Адже наявність у змішаних групах кількох вікових підгруп створює значні труднощі в навчально-виховній роботі з дітьми, в набутті ними необхідних для систематичного навчання у школі знань, умінь і навичок.

Розрізняють однокомплектні, двокомплектні ДНЗ, і ДНЗ, які мають дві й більше змішаних групи. Сільські дошкільні навчальні заклади переважно мають одну різновікову групу, що створює певні труднощі й потребує особливої уваги від вихователя під час організації в ній педагогічного процесу. Адже в таких групах виховуються діти від 2 – 3 до 6 років [1; 10]. Саме тому важливо використовувати в роботі з дітьми диференційований підхід до навчання.

Метою статті є розкриття особливостей навчання дітей в різновікових групах за допомогою диференційованого підходу.

Батьківщиною поняття „диференціація” є англійська школа.

Термін „диференціація” отримав розповсюдження в науці в другій половині ХІХ століття. Його ввів у обіг англійський філософ і соціолог Г.Спенсер. Уже в той час за кордоном існували різні точки зору на процес диференціації й інтеграції. Так, сам Г.Спенсер у диференціації та інтеграції вбачав основні моменти еволюції матерії від простого до складного на біологічному, психологічному та соціальному рівнях. Він висунув свою концепцію соціального розвитку, яка виходила з найбільшої пристосованості „диференційованого” (тобто поділеного на класи) суспільства і вважав, що диференціація проявляється в суспільстві як результат розподілу праці [12].

Розрізняють диференціацію *функціональну*, під час якої вирішується коло функцій, що є виконуваними елементами системи, що розвивається, і *структурну*, під час якої в системі виокремлюються підсистеми, що реалізують ті чи інші функції. Психологічна структурно-функціональна школа (Т.Парсонс та ін.) розглядає диференціацію як стан соціальної структури і як процес, який призводить до виникнення різних видів діяльності, ролей та груп, що спеціалізуються на виникненні окремих функцій, необхідних для самозбереження соціальної системи [13]. У ряді інших праць подається аналіз диференціації в суспільстві у

зв'язку з розвитком виробничих сил, розподілом праці й ускладненням суспільної структури. Найважливіші дії диференціації, на їх думку, лежали в розподілі землеробної і тваринницької праці, ремесла й землеробства, сфери виробництва й сім'ї, виникненню держави. Вони об'єднували диференціацію з рухом суспільства до соціальної однорідності [12]. Як бачимо, спочатку термін „диференціація” використовувався лише в соціологічному аспекті. Отже, у суспільному житті диференціація виступає в історично обумовленому виникненні і розвитку класів, в історії пізнання вона проявляється як процес диференціації науки, що безперервно відбувається. У результаті злиття соціології як науки про суспільство з педагогікою – наукою про виховання і навчання – на Заході виникла нова галузь науки – педагогічна соціологія (кінець 20-х – початок 30-х років), яка прямо відтворювала вплив суспільства на навчання й виховання і їх вплив, у свою чергу, на розвиток суспільства. Вплив соціального мікросередовища, виховання й навчання на розвиток особистості дитини стало об'єктом дослідження педагогічної психології. У цьому зв'язку із загальної соціології в педагогічну соціологію й психологію трансформується й поняття „диференціація”, „диференційований підхід”, на основі якого, залежно від специфіки оточуючого дитину мікросередовища, здійснювався пошук шляхів підвищення ефективності цих впливів, вивчення ролі й місця різних соціальних факторів як специфічних можливостей у соціальному формуванні особистості. Через диференціацію стали вивчатися різні форми відношень і сфери суспільного життя та їх вплив на формування особистості (психологія соціальних груп, культурологічні особливості класів, побуту, сім'ї та ін.). Диференціація в педагогічній психології здійснювалась в аспекті загальнонаукових методологічних підходів: генетичного, системного, структурного і т. д. [11].

Дослідники нашої держави звернулись до пошуку шляхів диференціації в навчально-виховному процесі в середині 50-х років ХХ століття. Причиною актуалізації даної наукової проблеми став соціально-педагогічний кризис, що явно визрів на цей час: відрив навчання й школи в цілому від реалій життя, невідповідність існуючої системи освіти демократичним принципам суспільства й вимогам науково-технічної інформації. Серед шляхів вирішення цієї проблеми розглядалась зміна наукових підходів до підготовки дітей до школи (перехід на навчання з 6 років), здійснення навчання з урахуванням індивідуальних відмінностей, нахилів, здібностей до навчання. Ініціатори експерименту з диференційованого навчання (Л.В.Занков, Н.О.Менчинська, Н.Ф.Тализіна) зуміли довести, що воно може стати глибокою технологічною формою середньої освіти і цим забезпечити успішну підготовку молоді до практичної діяльності, дозволяючи створити оптимальні умови для розвитку індивідуальних особливостей дітей,

даючи можливість відповідним способом змінити зміст і методику викладання різних предметів.

У руслі нашого дослідження становить інтерес класифікація форм диференціації. Психологи розрізняють внутрішню й зовнішню форми диференціації (В.Крутецький, Ю.Орлов, В.Фірсов та ін.). Внутрішня – це різне навчання дітей, яких відбирають за певними ознаками. Воно будується на базі цілковитого врахування індивідуальних і групових особливостей дітей. Передбачається варіативність темпу вивчення навчального матеріалу, розподіл навчальних завдань на різні ступені труднощів, вибір різних видів діяльності, визначення характеру і ступеню дозування допомоги з боку вихователя. Внутрішня диференціація передбачає розподіл дітей на мікрогрупи (у середині групи), виконання навчального завдання на різних рівнях і різними прийомами. Особливості внутрішньої форми диференціації полягають у її спрямованості на дітей з різними здібностями [6].

Зовнішня диференціація здійснюється як у диференційованому підході (врахування індивідуальних особливостей), так і за рівневої диференціації (на основі планування результатів навчання). Суть зовнішньої диференціації полягає у використанні форм і методів навчання, які з урахуванням психолого-педагогічних особливостей і здійсненням індивідуального підходу створюють умови, з їх допомогою діти досягають однаково високого рівня оволодіння навчальним матеріалом. Вона припускає такий процес, за якого діти навчаються за однією програмою, але мають можливість засвоїти її на різних запланованих рівнях не нижче рівня обов'язкових вимог. На підставі відповідних критеріїв самовизначення (інтересів, нахилів, здібностей, досягнутих результатів) в середині групи створюються стабільні мікрогрупи, у яких вихователь розрізняє зміст навчання й запропоновані дітям навчальні вимоги. У системі школи за внутрішньої диференціації розрізняють профільне й поглиблене вивчення [6; 4].

За диференційованого підходу суттєво змінюється в позитивну сторону ставлення дітей до навчання, яке стає більш гнучким і більш емоційним. Ціль диференційовано-групового (за віком, інтересами, здібностями) і індивідуального підходів у навчально-виховному процесі полягає в духовному, інтелектуальному потенціалі, моральній вихованості, готовності до праці і т. ін. *Диференційований підхід* дозволяє ефективно побудувати роботу з різними групами з метою реалізації можливості впливу на кожну дитину, розвитку в ній у процесі роботи з колективом індивідуальних здібностей, особливостей. Тому диференційований підхід у навчанні останнім часом продовжує вивчатися як один із засобів підвищення ефективності формування навчальних знань і всебічного розвитку дітей (В.Ф.Баширова, В.І.Міхальова, Р.І.Солопова та ін.). Більше уваги приділяється вивченню на основі диференційованого підходу „важких” або „педагогічно

занедбаних” дітей (М.О.Алемаксін, О.І.Кочетов, І.О.Невський, О.Ф.Нікітін).

Диференціація в дошкільній педагогіці передбачає розподіл дітей на мікрогрупи за індивідуально-типологічними ознаками, і, в першу чергу, за виявленими здібностями: розумовими (здібності до будь-якої дисципліни – математики, образотворчої діяльності, музики, розвитку мови); трудовими (прагнення до оволодіння тими чи іншими видами праці, уміння доводити розпочату справу до кінця та ін.) [7]. *Диференційований підхід до навчання дітей являє собою перехідну стадію наближення від фронтально-колективних форм роботи до індивідуальних.*

Отже, звернемося тепер до визначення самої термінологічної сутності поняття „диференціація”. Диференціація (лат. – differentia – різниця, відмінність) розглядається як розподіл, розчленування, розшарування цілого на різноманітні й різні форми й ступені; як виникнення в організмі (чи окремій його ділянці) у процесі розвитку морфологічних і функціональних відмінностей [10, с. 223]. Інтеграція – протилежний процес (від лат. – integratio) – відновлення, поповнення (integer – цілий) – об’єднання в ціле будь-яких частин [10, с. 257]. Об’єктивною основою механізму розвитку шляхом диференціації й інтеграції виступає закон єдності й боротьби протилежностей. Оскільки кінцеві цілі навчання й виховання також передбачають розвиток і вдосконалення особистості, диференціація в педагогічному процесі може виступити одним із ефективних засобів реалізації кінцевої мети – розвитку особистості під час цілеспрямованого навчання. Тепер спробуємо дати наше бачення трактуванню досліджуваного поняття з педагогічних позицій.

Під диференціацією в педагогіці ми розуміємо цілісний процес розвитку особистості з урахуванням її здібностей, нахилів, можливостей і інтересів на основі створення необхідних умов для придбання знань, формування умінь і навичок відповідно до рівня її навчання (сприйняття педагогічних впливів).

Умовами для придбання знань, умінь і навичок дітьми різновікової групи сільського дошкільного закладу, на нашу думку, можуть бути: диференціювання дітей за віком на підгрупи; індивідуалізований підхід до навчання (з урахуванням рівнів індивідуального розвитку); використання в роботі диференційованих (різнорівневих) програм; доцільне сполучення колективних і індивідуальних форм навчання [11].

Від диференціації педагогічний процес іде до *індивідуалізації*. Індивідуалізація включає в себе як процеси формування й розвитку індивідуальності, так і процеси її самореалізації в оточуючій дійсності.

Проблема індивідуалізації в навчанні є однією з актуальних на сучасному етапі. Її теоретичною розробкою передбачений комплексний підхід до навчання, який поєднує фронтальні, колективні, групові та

індивідуальні форми, методи й засоби. Індивідуалізація в навчанні методологічно обумовлена філософськими категоріями загального, особливого й одиничного, трансформованими у сферу навчання особистості і її індивідуальності. Разом з тим, на сьогодні відсутній єдиний підхід до визначення поняття „індивідуалізація навчання”.

У педагогіці індивідуалізацію навчання розглядають як організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання, або як „загальну цілеспрямовану систему вивчення, проектування особистості й здійснення проекту її формування в процесі навчально-виховної роботи в колективі”. Необхідність індивідуалізації навчання викликається тим, що рівень підготовки й розвитку здібностей до навчання в усіх дітей неоднаковий. Індивідуалізація навчання, що ґрунтується на глибокому знанні педагогом індивідуальних особливостей особистості, духовного світу кожної дитини сприяє досягненню єдності виховання й навчання, розвитку здібностей дитини, враховує її нахили і інтереси, різне ставлення до учіння, до окремих навчальних предметів [5]. Узагальнюючи різні погляди на тлумачення цих понять, вважаємо необхідним визначитися щодо змісту цих стосовно об'єкту нашого дослідження. Під *індивідуалізацією навчання* ми розуміємо специфічну форму організації навчально-виховного процесу, що розкриває педагогічний принцип реалізації змісту, цілей навчання, враховуючи індивідуальні відмінності дітей. У зв'язку з важливістю пошуку необхідних підстав для такої інтерпретації смислу й сутності явища, що нас цікавить, і в цілях даного дослідження ми вважаємо правомірним звернення до праць відомих дидактів школи й дошкільного навчання, у коло наукових інтересів яких входили питання диференціації та індивідуалізації навчання, спрямовані на вивчення найбільш загальних закономірностей, механізмів, рушійних сил, форм організації навчального процесу (М.С.Байметов, О.О.Бударний, О.М.Леонт'єв, В.С.Мухіна, Т.В.Тарунтаєва).

В останні десятиліття більше уваги стали приділяти навчанню, побудованому на індивідуальному підході до дітей (А.М.Богущ, Г.Є.Дикопольська, Я.Ковальчук, Н.Литвина, К.Й.Щербакова та ін.). Навчання в колективі благотворно впливає й на індивідуальне навчання кожної дитини. Працюючи в колективі, діти навчаються одночасно не тільки у вихователя, а й один у одного (слухають відповіді товаришів, аналізують їх роботу, вислуховують оцінку своїх робіт) (Л.О.Пеньєвська, О.П.Усова та ін.).

Науковцями доведено, що диференціація та індивідуалізація навчального процесу створюють умови для поглиблення знань, впливають на ставлення дітей до навчання. Під час групової роботи встановлюються тісні контакти між вихователем і дитиною, а також між самими дітьми, створюється більше можливостей для вираження

емоційних потреб, пізнавального інтересу, для здійснення допомоги кожній дитині. Індивідуальні форми роботи дозволяють ефективніше враховувати всі індивідуальні якості дитини. Поєднання різних форм організації навчального процесу, їх взаємопереходи виступають як механізми просування кожної дитини на більш високий рівень у своїй навчальній діяльності [10; 7].

Починаючи з 1990 року, в Україні було розроблено декілька варіативних програм навчання й виховання дітей, у деяких з них зроблена обережна спроба наблизитись до диференціації засвоєння дітьми знань, умінь і навичок за кінцевим результатом у вигляді орієнтовних показників [8]. У жодній з існуючих програм не знайшов повного втілення принцип індивідуалізації і диференціації навчання, що є особливо важливим і необхідним у роботі з дітьми різновікових груп сільських дошкільних навчальних закладів.

На нашу думку, суттєвим недоліком базового компонента існуючих програм є те, що в них не враховуються рівні психічного розвитку дітей. Показники засвоєння, що подаються в кінці розділу в програмах, також не орієнтують вихователів на різнорівневе навчання, за якого необхідно враховувати різний обсяг змісту, послідовність його вивчення.

Однією із суттєвих причин слабого засвоєння дітьми змісту освітніх програм вбачаємо захопленість практиками дошкільного виховання фронтальною формою навчання й нівелювання індивідуальних форм роботи з дітьми. На фронтальному занятті вихователь не в змозі забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини, до того ж фронтальна форма зобов'язує всіх дітей виконувати одні й ті ж завдання. Діти високого рівня виконують завдання легко й швидко, а діти низького рівня – потребують допомоги дорослого. У результаті гальмується розвиток і сильних (дуже легкі завдання), і слабких дітей (вихователь їм не може приділити потрібної уваги). Для дітей середнього рівня ці завдання посилені, з ними, головним чином, і працює сьогоднішній вихователь.

Другою, не менш суттєвою причиною низьких показників сформованості базових знань вважаємо відсутність диференційованих програм і методик роботи з дітьми відповідно до рівня їх розвитку. Дошкільним працівникам досить складно самостійно розподілити програмовий матеріал, знайти відповідну методику згідно з індивідуальними особливостями дітей [3; 2].

Дуже важливо вихователю різновікової групи добре знати програму кожної вікової групи, вміло в ній орієнтуватися.

Сьогодні нами розроблено диференційовані програми лише з методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку для всіх вікових груп. Як засвідчила експериментальна робота, результат засвоєння дітьми математичних уявлень залежить від

змісту навчання й форми його організації (індивідуальна, індивідуально-групова, колективна) та їх сполучення в педагогічному процесі.

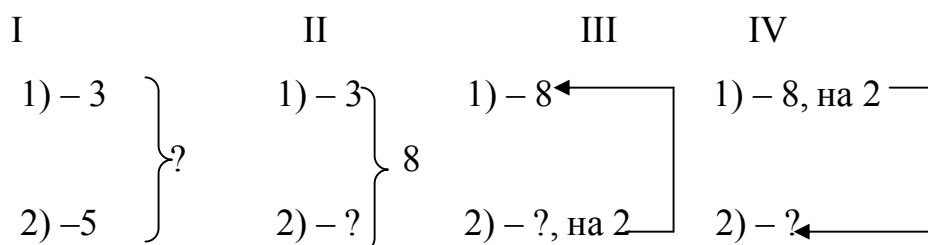
Пристаючи до створення диференційованих програм з математики, ми керувались такими науковими принципами їх побудови, як урахування вікових і психологічних особливостей дітей, поступове ускладнення матеріалу, концентричність, орієнтація на „зону найближчого розвитку” (Л.С.Виготський). Розробляючи диференційовані програми, ми враховували рівні розвитку дітей кожної вікової групи. Другим етапом роботи було здійснення пошуку найбільш доцільної сполученості форм навчання, розробка й апробація методики формування математичних уявлень у дітей.

Запропонована нами організація навчання передбачає два варіанти, у яких по різному сполучується колективне, індивідуально-групове й індивідуальне навчання. Так, варіанти № 1 і № 2 побудовані за принципом випереджаючого навчання, тобто спочатку йде індивідуальна та індивідуально-групова робота з дітьми низького рівня розвитку, потім колективне заняття (групове або фронтальне) з дітьми низького й середнього рівнів (у варіанті № 2 – зі всіма рівнями). Наступний тиждень – заняття проводиться з дітьми всіх рівнів (у варіанті № 2 – з низьким і середнім), і останній тиждень – робота ведеться теж з дітьми всіх рівнів розвитку. Схематично це можна представити таким чином:

Варіант № 1	Варіант № 2
I-ий тиждень Н, С	Н
II-ий тиждень Н, С	Н, С, Д, В
III-ий тиждень Н, С, Д, В	Н, С
IV-ий тиждень Н, С, Д, В	Н, С, Д, В

Така побудова навчання дає можливість здійснювати індивідуалізацію на основі диференційованих програм.

Розробляючи матеріал з реалізації змісту індивідуалізованих програм, ми прагнули побудувати навчання таким чином, щоб дати можливість вихователю приділяти більше уваги розвитку в дітей достатнього й високого рівнів знань творчих здібностей, інтелектуальної ініціативи, критичного мислення. Навчання не зводилось лише до збільшення обсягу навчального матеріалу, а за допомогою певних завдань творчого характеру сприяло розвитку в дітей когнітивних (пізнавальних) і афективних (емоційних) процесів, розвитку абстрактного мислення. Наприклад, у березні-квітні місяці (3-ій квартал навчального року) дітям пропонувалось продовжити рядок; скласти план-схему кімнати для ляльки; виміряти відстань за допомогою лінійки; скласти малюнок з кола, квадрата та ін.; допомогти Петрущці пройти лабіринтом, розв'язати задачі, приклади:



За допомогою щоденників спостережень кожен вихователь зможе встановити „просування” дитини в розвитку (засвоєння обсягу, якості знань і навичок), відповідно до його рівня розвитку програми, своєчасно перевести дитину на навчання за більш високим рівнем.

Сьогодні вихователі різновікових груп працюють за рекомендаціями таких науковців, як В.Аванесова, В.Шаровська, Н.Зеленко, Т.Дмитренко та ін., які пропонують своє бачення реалізації змісту освіти. Ми пропонуємо вихователям сільських дошкільних закладів, опираючись на існуючий досвід роботи в різновікових групах, використовувати в роботі як обов’язковий індивідуалізований підхід у навчанні з використанням різнорівневого навчального матеріалу. Підготувати різнорівневий навчальний матеріал зможе вихователь-спеціаліст, який добре знає методики для дітей дошкільного віку, зміст програм для дітей кожного віку своєї різновікової групи і який уміє вести спостереження за розумовим розвитком кожної дитини.

Проведене нами дослідження дозволило простежити деякі закономірні тенденції засвоєння дітьми математичних уявлень на етапі дошкільного дитинства. Темпи засвоєння математичного матеріалу, якість знань і формування вмінь у багатьох випадках визначається змістовим компонентом навчання, відповідністю програмового матеріалу рівню психічного й індивідуального розвитку дітей. Постійний облік знань, умінь і навичок дітей у процесі навчання (у нашому випадку щоденники-карти), сприяє своєчасній підготовці методики їх формування й просування дітей у різнорівневій системі навчання.

Таким чином, розроблена нами методика буде сприяти більш ефективному навчанню дітей у різновікових групах сільських дошкільних закладів і підвищенню рівня їх розумового розвитку в процесі підготовки до навчання в школі.

Література

- 1. Авансова В. Н.** Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. – М. : Просвещение, 1979. – 176 с.
- 2. Базовий** компонент дошкільної освіти. – К. : Дошкільне виховання, 1999. – 70 с.
- 3. Дитина.** Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К. : Богдана, 2003. – 327 с.
- 4. Индивидуализация** в процессе обучения детей дошкольного возраста / Под ред. Е. Й. Щербаковой. – Запорожье, 1992. – 17 с.
- 5. Индивидуальный** подход к умственному воспитанию детей младшего дошкольного возраста. – Методич. рекомендации. – Душанбе,

1983. – 47 с. **6. Крутецкий В. А.** Психология обучения и воспитания школьников. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с. **7. Литвина Н. В.** Индивидуально-дифференцированный подход к старшим дошкольникам в воспитании трудовой активности. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Минск, 1990. – 17 с. **8. Малятко.** Програма виховання дітей дошкільного віку. – К. : Пед. Думка, 1999. – 288 с. **9. Сільський дитячий садок / Упор.: Л. Ф. Венжик, В. Г. Сазонова.** – К. : Рад. Школа, 1978. – 119 с. **10. Словарь** иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и др. – М. : Сов. энцикл., 1964. – 784 с. **11. Степанова Т.М.** Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку. Монографія. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 208 с. **12. Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И.** Развитие и современное состояние зарубежной психологии. – М. : Педагогика, 1974. – 303 с.

Степанова Т. М. Диференційований підхід у навчання дітей у різновікових групах сільського дошкільного закладу

У статті розкрито особливості роботи з дітьми дошкільного віку в різновіковій групі дошкільного закладу за допомогою диференційованих (різномірівневих) програм. Визначено характеристику понять „диференціація навчання”, „диференційований підхід”, „індивідуалізація навчання”.

Ключові слова: різновікова група, диференційований підхід, індивідуалізація, підготовка дітей до школи.

Степанова Т. М. Дифференцированный подход к обучению детей в разновозрастных группах дошкольного учреждения

В статье раскрываются особенности работы с детьми дошкольного возраста в разновозрастной группе дошкольного учреждения с помощью дифференцированных (разноуровневых) программ. Дается характеристика понятий „дифференциация обучения”, „дифференцированный подход”, „индивидуализация обучения”.

Ключевые слова: разновозрастная группа, дифференцированный подход, индивидуализация, подготовка детей к школе.

Stepanova T. M. Differentiated approach to teaching children in different rural group preschool establishments

In the article there are exposed peculiarities of working with preschool age children in the group including children of different ages in a preschool institution with the help of differential programmes (programmes of different levels). There is also given a characteristic of such notions as “differentiation of teaching”, “differential approach”, “individualization of teaching”.

Keywords: uneven group, a differentiated approach, individualization, preparing children for school.

УДК 373.2.016:81-028.31

О. С. Ушакова, Н. В. Соловьева

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Роль эмоций в развертывании речевого общения рассматривается исследователями с точки зрения значимости эмоциональной насыщенности речевого высказывания.

Развитие речи и речевого общения в значительной мере обусловлено эмоциональной чувствительностью ребенка к воздействиям взрослого (тону общения, тембру, просодике высказываний), эмоциональная окрашенность речи предопределяет эффективность процесса общения, поскольку при этом повышается степень правильности и точности восприятия человека человеком; состояние эмоциональной напряженности влияет на продуцирование речевого высказывания; речь способствует не только передаче мысли, но и включает эмоциональные характеристики человека, формирует чувство, выражая его.

Эмоции составляют базисную основу смысловых образований, а осознание их возможно в форме обозначения, являющегося результатом вербальной деятельности. Представления о значении и смысле в речевой деятельности, о роли эмоций в смыслообразовании дают возможность найти подход к изучению представлений ребенка об эмоциональных явлениях.

Успешное усвоение ребенком названий эмоций исследователи связывают с эмоциональным развитием и речевым общением, считая, что по мере формирования у ребенка эмоционального опыта, происходит изменение соотношения эмоций разных уровней, а также возникновение сложных форм их взаимодействия. На поздних этапах развития ребенка элементарные, непосредственные эмоциональные реакции уступают место более высокому уровню – социальным эмоциям (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин).

Взаимодействие человека с другими людьми является одним из условий социального существования. Как показали исследования, положительные эмоции возникают в общении, в том числе и речевом. Об этом свидетельствуют и данные о повышенной чувствительности младенцев к словесным воздействиям уже в первом полугодии жизни. Отсутствие социальных контактов ведет к дефициту развития эмоциональной сферы ребенка (Н.И.Щелованов, М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, М.Ю.Кистяковская). Исследователи отмечают феномен, состоящий в том, что у больных с различными эмоциональными проблемами отмечается бедность словаря, относящегося к эмоциональной сфере.

В общении человек стремится построить свои отношения с партнерами так, чтобы они обеспечивали ему эмоциональный комфорт. С неудачами в общении связаны отрицательные эмоции, такие как тревожность, сомнение. Одной из причин тревожности является недостаточно развитая речь – неумение выразить словами свою мысль, свое эмоциональное состояние, просьбу. Ориентация в значении слова, обозначающего многообразие эмоциональных состояний человека, дает возможность точно выражать их в слове и тоньше дифференцировать состояния, помогает развитию самосознания, и эмпатических качеств личности.

Р.О.Якобсон выделяет эмотивную функцию речи как непосредственную эмоциональную реакцию на ситуацию. Эмотивная функция коммуникативного акта как передача информации о внутреннем состоянии источника обеспечивается словесным выражением (*мне весело, я плохо себя чувствую*), в неречевых звуках (смех, плач и т.п.), в варьировании речевых параметров (изменение громкости, характеристик основного тона, ритмики и тембра, структуры высказывания).

Выразительные средства речи складываются из элементов: выбора слова (лексика), сочетаемости слов в предложении (фразеология и контекст), структуры речи (композиция, порядок слов), интонационной выразительности (ритм, темп, пауза, повышение и понижение голоса). От выразительности речи во многом зависит воздействие на слушателя.

Эмотивная функция речи, находящаяся в тесной взаимосвязи с процессами речевого развития, способствует более точному выражению мысли, успешному протеканию общения, овладению различными способами межличностного взаимодействия, дифференцированию ситуации и речи.

Одним из условий развития языка эмоций является игра. Л.С.Выготский характеризует игру не как простое воспоминание о пережитом, а как творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их, и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Игра является средством проникновения в социальную жизнь, с помощью игры ребенок вживается в закрытый мир других людей, ему открывается эмоциональный мир – мир чувств, переживаний. Действуя в воображаемой ситуации, перевоплощаясь, ребенок присваивает его черты, испытывает его чувства, осознавая при этом аффект изображаемого персонажа (В.В.Зеньковский, А.В.Запорожец).

Сопереживание, сочувствие начинается с того, что ребенок, моделируя свою роль, изображает при этом эмоциональное состояние (радость, грусть и т. д.). В игре ребенок усваивает общественно выработанный язык чувств – название и описание эмоций, характеристики экспрессий и др. Это позволяет ребенку структурировать, оформить аморфные, смутные представления в воображаемой ситуации, выделить смысл своих действий и в

дальнейшем ориентироваться на него в построении собственного поведения.

Усвоение языка эмоций, способность ребенка к пониманию своих чувств и чувств другого человека, к сопереживанию многие исследователи связывают с развитием эмпатии, так как при сопереживании ребенок откликается не только на то, что было в его прошлом опыте, но и на то, что может быть в будущем.

Таким образом, мы видим, что предпосылками успешного усвоения названий эмоций является развитие общения и эмоциональной сферы ребенка в условиях положительного влияния семьи, игровой деятельности, приобщения ребенка к нравственным идеалам.

Способность к точному лексическому оформлению своих эмоциональных переживаний формируется на ранних стадиях онтогенеза. Как показывают психолингвистические исследования, первые протосемантические признаки, появляющиеся у ребенка, носят, прежде всего, эмоциональный характер.

Речевое общение ребенка с взрослым является важным фактором вовлечения его в мир человеческих значений. Различными исследователями было обнаружено, что существует тенденция к появлению в словаре ребенка слов, обозначающих эмоций, которые чаще употребляются в речи взрослых. Количественный рост словаря эмоций у ребенка должен привести его к качественному росту, т.е. к осознанию явлений языка и речи.

Одной из основ взаимопонимания является выразительные движения (мимика, пантомимика). В психологической науке выразительное поведение человека изучено достаточно разносторонне: исследована природа выразительных движений, их особенности и функции, определена возможность адекватного опознания состояний человека по его выразительному поведению, выявлены механизмы, способы и условия восприятия и опознания выражений различных эмоциональных состояний, как взрослыми, так и детьми. К старшему дошкольному возрасту уровень их понимания повышается, повышается и точность оценки переживания человека, увеличивается активный и пассивный словарь обозначений эмоциональных состояний.

Развитие умений различать различные эмоциональные состояния, выделять в них что-то главное, значимое для ребенка происходит на специальных занятиях. Затем он обучается умению вербально передавать свое и чужое эмоциональное состояние через его название, понимание, описание.

На каждом занятии детям предлагаются упражнения, направленные на распознавание эмоциональных состояний, выраженных в мимике, пантомимических движениях. С помощью пиктограмм, схематично изображающих радость, злость, удивление, страх, грусть, отвращение, стыд, дети осознают эти эмоциональные состояния. Затем с ними проводятся упражнения-этюды на выражение основных

емоциональных состояний, рисование под музыку, проводится речевая работа.

В процессе занятий дети выполняют упражнения на развитие словаря (подбор синонимов, антонимов, сравнений), составляют рассказы на заданную тему и по репродукции картин. Особое внимание уделяется чтению и анализу художественной литературы.

Появление в словаре ребенка слов, описывающих эмоциональные состояния, расширяет вербальные возможности ребенка: отмечается количественный рост словаря эмоций, описание детьми своего эмоционального состояния происходит намного легче. В результате такой целенаправленной работы дети не только осваивают название эмоций, но и более активно описывают свои переживания, тоньше воспринимают произведения искусства и ярче проявляют свои творческие, а также художественно-речевые способности.

Таким образом, уровень понимания детьми того или иного эмоционального состояния зависит от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций, а перевод с конкретно-чувственного понимания экспрессии на уровень ее осмысления возможен при условии точной и полной вербализации эмоциональных состояний и их внешних выражений.

Ушакова О. С., Соловйова Н. В. Особливості засвоєння мови емоцій у розвитку мови дошкільників

У статті встановлено, що передумовами успішного засвоєння назв емоцій є розвиток спілкування й емоційної сфери дитини в умовах позитивного впливу сім'ї, ігрової діяльності, залучення дитини до етичних ідеалів. Авторами визначено залежність рівня розуміння дітьми того або іншого емоційного стану від ступеня володіння дитиною словесними позначеннями емоцій.

Ключові слова: особливості засвоєння мови, емоції, розвиток мови, дошкільник.

Ушакова О. С., Соловьева Н. В. Особенности освоения языка эмоций в развитии речи дошкольников

В статье установлено, что предпосылками успешного усвоения названий эмоций является развитие общения и эмоциональной сферы ребенка в условиях положительного влияния семьи, игровой деятельности, приобщения ребенка к нравственным идеалам. Авторами определена зависимость уровня понимания детьми того или иного эмоционального состояния от степени владения ребенком словесными обозначениями эмоций.

Ключевые слова: особенности освоения языка, эмоции, развитие речи, дошкольник.

Ushakova O. S., Solov'eva N. V. Features of mastering of language of emotions in development of speech of under-fives

It is set in the article, that development of intercourse and emotional sphere of child in the conditions of the positive influencing of family, playing activity, attaching of child to the moral ideals is pre-conditions of the successful mastering of the names of emotions. By authors dependence of level of understanding by the children of one or another emotional state from the degree of domain by a child is certain by verbal denotations of emotions.

Keywords: features of mastering of language, emotion, development of speech, preschool child.

УДК 373.29

Т. П. Цюман, К. О. Пімснова

**СПЕЦИФІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

У контексті сучасної гуманістичної парадигми освіти в Україні виникає необхідність докорінного перегляду не лише її змісту, а й самого процесу цілісного розвитку людини.

Особливо актуальною ця проблема є на етапі дошкільної освіти як першооснови соціокультурного становлення особистості.

Суспільні перетворення в системі освіти, діяльність наукової громадськості впродовж останніх років в Україні спонукають до активізації проблеми щодо визначення шостого року життя як сприятливого для навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Проте в педагогіці й психології залишаються недостатньо дослідженими проблеми комплексного підходу до формування й розвитку пізнавальних інтересів дітей, культивування специфічних для дошкільників видів діяльності та форм активності в процесі навчання.

Ігнорування специфіки перехідного етапу в розвитку дитини – шкільного навчання – може коштувати надто дорого як для власне дитини, так і для майбутнього країни в цілому.

Метою статті є визначення сучасних проблем підготовки дитини дошкільного віку до шкільного навчання.

З дитиною сьогодення важче мати справу не стільки через її кращу поінформованість, у порівнянні з попередніми поколіннями, скільки через більшу відстороненість від реального життя, меншу довіру до дорослих, емоційну нестійкість, соціальну нерівність тощо. Зауважимо, належність дитини до певного соціального кола позначається на її психіці, ставленні до тих, хто навколо, та до самої себе.

Дошкільне дитинство – період пізнання світу людських взаємовідносин. Дитина моделює їх у сюжетно-рольовій грі, яка стає для

неї провідною діяльністю, своєрідною навичкою спілкування. Разом з тим, дошкільне дитинство – це період первинного становлення особистості, а перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини.

Одночасно, з боку суспільства дитину починають розглядати як людину, яка має брати на себе певні обов'язки: відповідальність за свою навчальну діяльність перед школою та батьками. Навчальна діяльність з яскраво вираженою суспільною значущістю ставить дитину об'єктивно в нову позицію по відношенню до дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, певним чином перебудовує відносини в сім'ї.

Однак, для того щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра (О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін), необхідний певний ступінь готовності – рівень її фізичного, психічного та соціального розвитку. Тому головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення й творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до навколишнього світу й самої себе.

Точкою відліку існуючих психолого-педагогічних теорій розвитку особистості дитини є поняття „розвиток”. Цим поняттям позначається новий для того чи іншого відрізка життєвого шляху дитини тип будови її особистості, вид діяльності, яких не існувало на попередньому етапі, які визначають характер свідомості дитини, систему її ставлень до світу та власного „Я”, особливості її внутрішнього й зовнішнього життя, співвідношення потенційного й актуального.

Розвиток виступає як процес кількісних та якісних змін, що відбуваються в ході діяльності та спілкування дитини. Дослідниками проблем розвитку особистості (Д. Ерландес, Балтес, Ж. Піаже, Е. Еріксон, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Л. Проколієнко, Л. Венгер та ін.) встановлено зв'язок між хронологічним віком дитини й тими змінами, які відбуваються в її поведінці на шляху дорослішання.

Розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні й регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв).

Установлення основних вікових норм дитини в основних сферах життєдіяльності дозволяє оцінити ступінь її готовності до прийняття реальних умов існування суспільства.

Провідною методологічною лінією організації представленого науково-практичного дослідження виступила інтегрованість наступних закономірностей розвитку:

– гетерохронієть: нерівномірний, хвилеподібний характер розвитку окремих психічних процесів особистості, для кожної психічної властивості є специфічний період, коли вона розвивається найбільш інтенсивно. Ці періоди – сенситивні;

- асинхронність: різні психічні функції мають різні сенситивні періоди й за тривалістю і за віком їх настання;
- стадіальність: етапи розвитку мають певну послідовність та зв'язок – новий етап виникає на основі попереднього й вносить свої неповторні риси в психіку дитини;
- диференціація та інтеграція: означають послідовне ускладнення психіки шляхом накопичення новоутворень та зміцнення й розширення зв'язків між ними;
- співвідношення детермінант психічного розвитку: із розширенням зв'язків дитини з соціальним середовищем зростає роль зовнішніх впливів, що змінюють вплив соціальних інститутів (сім'я, друзі, група, школа тощо);
- пластичність: здатність психіки до змін, яка з віком знижується; компенсація певних недоліків одних властивостей посиленням розвитком інших.

Кожна стадія розвитку характеризується наступними показниками: соціальна ситуація розвитку (Л. Виготський), вікові психічні та фізичні новоутворення (Ж. Піаже, Д. Ельконін, Т. Оськіна, В. Фролова), провідна діяльність (О. Леонт'єв).

Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її життя входить навчання – діяльність обов'язкова, відповідальна, що потребує систематичної організованої праці. Ця діяльність ставить перед дитиною завдання послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж у дошкільному дитинстві, структуру її пізнавальної діяльності. З боку суспільства дитину починають розглядати як людину, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості (О. Леонт'єв, Л. Божович, Д. Ельконін).

У дитини з'являються обов'язки, які покладає на неї суспільство. Вона несе за свою навчальну діяльність серйозну відповідальність перед школою, батьками. Ці обов'язки, від виконання яких будуть залежати майбутнє місце дитини в житті, її суспільна функція і роль, а звідси й зміст усього подальшого життя.

Разом із новими обов'язками школяр отримує нові права: на серйозне ставлення оточуючих до своєї навчальної праці; на робоче місце, необхідне для його занять, на час, на тишу, на відпочинок, на дозвілля, схвалення за навчальні успіхи.

Але для того щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра, необхідний певний ступінь готовності – рівень її психічного розвитку. Основи тих якостей, що повинні формуватися в той чи інший період життя дитини, закладається раніше, на попередньому віковому етапі. Формування нових психічних утворень, якщо воно не підготовлено в ході попереднього розвитку, йде вкрай важко.

Базовий компонент дошкільної освіти як перший нормативний документ, визначає вимоги суспільства до розвитку, вихованості, навченості, освіченості дитини напередодні її вступу до школи.

До обов'язкових вимог належать: фізичне, психічне і морально-духовне здоров'я дошкільника; сформовані базові якості особистості; розвиток цілісного бачення світу, віра у власні можливості тощо. Самодостатньою може бути лише та дитина, у якої збалансовані фізичні, психічні та соціальні сили: вона дбає про свою зовнішність, здорове тіло, практичну вмільість; орієнтується у власному внутрішньому житті, усвідомлює його наявність в інших людей, прагне мати „хороші” думки, добрі почуття, гарні мрії; зважає на інших, здатна відповідати за свої вчинки, відчувати членом соціальної групи, уміє товаришувати.

Зазначимо, що розвиток дитини за провідними сферами – фізичною, психічною, соціальною – відбувається одночасно та взаємопов'язано.

З метою визначення динаміки психофізичного розвитку дітей 5-7 років було проведено дослідження серед старших дошкільників та молодших школярів м. Києва.

В основу дослідження покладено розподіл сфер психофізичного розвитку дитини 5-7 років у наступному змісті:

– фізичний розвиток указує на ступінь розвинутості організму дитини (гармонійність тілобудови, рухової активності, стану здоров'я, витривалості організму, роботи внутрішніх органів, судинної системи, органів кровообігу й травлення, статевих органів тощо, відповідності середньостатистичним показникам паспортного віку);

– психологічний розвиток фіксує розвиток психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, почуттів, волі) та особистісних новоутворень ;

– соціальний розвиток визначається основними соціальними характеристиками розвитку дошкільника (зрілість виконуваних ним соціальних ролей, відповідальність як базова якість особистості, уміння спілкуватися з різними людьми).

Дані, отримані в процесі дослідження дозволяють стверджувати, що більшість дітей старшого дошкільного віку, які відвідують загальноосвітні дошкільні заклади, не досягли достатнього рівня як фізичного, психологічного, так і соціального розвитку, щоб без спеціальної допомоги вступити в новий освітній простір. Досить великий відсоток сучасних дошкільників потрапляють у групу схильності до „шкільної дезадаптації”. Зауважимо, що в 50% обстежуваних зафіксовано порушення психічного розвитку. Під порушеннями психічного розвитку ми розуміємо не патологічні відхилення від норми, які вимагають створення спеціальних освітніх умов, а тимчасові, слабовиражені та несуттєві недоліки. Досить часто, таких дітей називають „педагогічно занедбанними”.

Аналіз результатів психолого-педагогічного вивчення дітей старшого дошкільного віку виявив такі особливості:

- відставання дошкільників у темпах фізичного розвитку;
- досить низький рівень розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, почуттів, волі);
- недостатній рівень сформованості статево-вікової ідентифікації, що вказує на здатність дітей до усвідомлення своїх статевих і вікових характеристик та на недостатню орієнтацію у вікових етапах життя людини;
- спостерігалася тенденція до зниження самооцінки, високої агресивності, збудженості та тривожності;
- достатньо низький рівень знань соціальних правил, норм та їх реалізації на практиці;
- не здатність установлювати контакт з оточуючими.

Серед причин, які обумовлюють відставання темпів психофізичного і соціального розвитку сучасного дошкільника можна виділити:

- специфічні особливості розвитку нервової системи, вищої нервової діяльності;
- негативні екзогенні впливи на організм майбутнього школяра;
- неналежні умови життя та виховання дитини;
- завищені вимоги суспільства до особистості дошкільника;
- надмірна акцентуація уваги батьків на матеріальному благополуччі родини, а не на всебічному гарномійному розвитку власної дитини;
- недостатня забезпеченість дошкільних навчальних закладів висококваліфікованими кадрами (відсутність психолога, соціального педагога, логопеда);
- орієнтування традиційної системи дошкільної освіти на попередній досвід.

Очевидним є те, що ретельне всебічне дослідження особистості дошкільника та його оточуючого середовища дозволить оцінити вірогідну міру впливу всіх причин на процес психофізичного розвитку окремо взятої дитини. Вище перераховані причини є безпосередньою загрозою, передусім, для інтелектуального та когнітивного розвитку дитини, виступаючи передумовою виникнення психічних порушень, тому що при переході із дошкільних навчальних закладів у шкільні саме на інтелектуальну сферу припадає основне навантаження. Ось чому, навіть незначні порушення інтелектуальної сфери, асинхронія у формуванні дитячої психіки можуть спричинити складнощі в процесі засвоєння нових знань, умінь та навичок та вимагати спеціально розроблених корекційно-розвивальних занять. Ефективність використання різноманітних корекційно-розвивальних занять, передусім,

залежить від визначення рівня актуального розвитку особистості дошкільника. Вчасно розпочата профілактико-розвивальна робота є запорукою гармонійного розвитку особистості дитини.

Якісно відмінна, в порівнянні з попередніми інститутами соціалізації (сім'я, дошкільний навчальний заклад) атмосфера шкільного навчання, що складається із сукупності розумових, емоційних та фізичних навантажень, висуває нові, ускладнені вимоги до дитини. Вона повинна бути зрілою як у фізіологічному, психологічному, так і в соціальному відношенні, досягти певного рівня емоційно-вольового розвитку, тому що майбутня навчальна діяльність потребує неабиякого запасу знань про оточуюче середовище. Виділені нами причини та особливості психосоціального розвитку сучасних дошкільників дозволяють зробити висновок про неготовність їх до шкільного навчання, у результаті чого вони не в змозі в належному обсязі опанувати навчальну програму загальноосвітніх навчальних закладів. Саме цьому, проблему адаптації необхідно віднести до однієї з найбільш серйозних соціальних проблем. Отримані дані свідчать, що й учителю, і психологу потрібно в повному обсязі володіти обсягом знань про психофізіологічні особливості вихованців, методи їх діагностики та способи корекції ймовірних порушень. У дошкільних навчальних закладах необхідно вибудувати чітку схему взаємодії психолога з вихователями, батьками з метою передачі розроблених рекомендацій щодо здійснення індивідуального підходу до кожної дитини.

Акцент на профілактиці шкільної дезадаптації, як ведучого напрямку психологопедагогічної стратегії стосовно дітей, які схильні до виникнення порушень психіки, робить актуальним упровадження в розвивальну роботу дошкільних навчальних закладів системи психологічного діагностування дошкільників.

Не варто забувати, що підготовка дитини до школи забезпечується спільними зусиллями педагогів дошкільної установи і батьків. Готовність до школи – цілісний процес. Відставання в розвитку однієї його складової рано чи пізно призведе до відставання чи викривлення в розвитку інших, що визначає своєрідні варіанти переходу від дошкільного дитинства до молодшого шкільного.

Література

- 1. Буткевич Т. В.** Дошкільна психологія : навч. посіб. / Тетяна Вікторівна Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
- 2. Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
- 3. Венар Ч.** Психопатология развития детского и подросткового возраста / Ч. Венар, П. Кериг ; под ред. А. Алексеева ; [пер. с англ. Е. Будагова, А. Копытин, А. Палий и др.]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
- 4. Максимова Н. Ю.** Основы детской патопсихологии : учеб. пособ. /

Н. Ю. Максимова, Е. Л. Малютіна, В. М. Пискун. – К. : НПЦ Перспектива, 1999. – 432с.

Цюман Т. П., Піменова К. О. Специфіка дослідження готовності дитини дошкільного віку до шкільного навчання

У статті визначено сучасні проблеми підготовки дитини дошкільного віку до шкільного навчання. Проаналізовано результати психолого-педагогічного вивчення дітей старшого дошкільного віку. Виявлено причини, які обумовлюють відставання темпів психофізичного і соціального розвитку сучасного дошкільника.

Ключові слова: дошкільний вік, шкільне навчання, психолого-педагогічне вивчення, психофізичний і соціальний розвиток.

Цюман Т. П., Піменова Е. О. Специфіка дослідження готовності ребенка дошкільного віку до шкільного навчання

В статье определены современные проблемы подготовки ребенка дошкольного возраста к школьному обучению. Проанализированы результаты психолого-педагогического изучения детей старшего дошкольного возраста. Выявлены причины, которые обуславливают отставание темпов психофизического и социального развития современного дошкольника.

Ключевые слова: дошкольный возраст, школьная учеба, психолого-педагогическое изучение, психофизическое и социальное развитие.

Tsyuman T. P., Pymenova K. O. Specifics of researches of readiness of child of preschool age to the school teaching

The modern problems of preparation of child of preschool age to the school teaching are certain in the article. The results of psychological and pedagogical study of children of senior preschool age are analysed. Reasons which stipulate lag of rates of psychological and physical, of social development of modern preschool child are exposed.

Keywords: preschool age, school studies, psychological and pedagogical study, psychological and physical development, social development.

УДК 373.2.016: 51

Г. О. Шматченко

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ

Проблема навчання математики в сучасному суспільстві набуває все більшого значення. Це пояснюється, перш за все, швидким розвитком математичної науки та її проникненням у різноманітні галузі знань. Підвищення рівня творчої активності, проблема автоматизації виробництва, моделювання на електронно-обчислювальних машинах та багато іншого вимагає наявності в більшості спеціалістів сучасних професій розвинутого на достатньому рівні вміння чітко та послідовно аналізувати різноманітні процеси. Саме тому навчання в дошкільному закладі спрямоване, перш за все, на розвиток у дітей умінь аналізувати навколишнє середовище, тобто виконувати дії не лише згідно з чітко розроблених алгоритмів, але й коригувати власну поведінку відповідно до змінних умов.

Досвід практиків (Г.В. Белошистої, Л.І. Зайцевої, Т.В. Коваленко, Г.М. Леушиної, А.А. Столяра, К.Й. Щербакової) [1,2,3,4,5,6] констатує, що розвитку розумових здібностей дітей значною мірою сприяє вивчення математики на етапі дошкільного дитинства. Завдяки систематичним заняттям з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку змінюється характер мислення. Він набуває математичного стилю, що характеризується чіткістю, стислістю, розбірливістю, точністю, умінням використовувати математичну символіку.

Ураховуючи вищезазначене, метою нашого дослідження є визначення основних засобів активізації пізнавальної діяльності старших дошкільників на заняттях з математики.

У дошкільному віці пізнавальна діяльність є дуже важливою складовою навчально-виховного процесу. Вона необхідна дитині, щоб вона змогла пізнати себе, розкрити закладені в собі здібності, знайти своє місце в житті. Важливість сформованості в старшому дошкільному віці пізнавальної діяльності переконливо доведена результатами досліджень дітей молодшого шкільного віку. Роботи Л.С. Славіної з вивчення причин неуспішності й недисциплінованості молодших школярів довели наступне: більшість дітей, що не встигають за програмою складають так звані „інтелектуально-пасивні” діти, які уникають активної розумової діяльності. [7, с. 29 – 104]. Це свідчить про несформований своєчасно пізнавальний інтерес, який забезпечує прагнення дитини до пізнавальної діяльності. Ось чому визначення й створення педагогічних умов, що сприятимуть розвитку й вихованню пізнавальних інтересів у дошкільному віці виявляється дуже важливим: адже подальший

інтелектуальний розвиток, формування розумових процесів залежить від їх наявності й активності

Активізація пізнавальної діяльності старших дошкільників на заняттях з математики є важливою складовою розвиваючого навчання. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні також розкриває необхідність спрямування навчально-виховного процесу на розвиток у дошкільника пізнавального інтересу і, як наслідок, формування пізнавальної діяльності, розвиток творчого ставлення до дійсності, забезпечення збалансованого розвитку в дитини фондів його „хочу” і „можу”, сформованість життєвої компетентності загалом [8, с. 18].

Оскільки ми досліджуємо засоби активізації пізнавальної діяльності, доцільно розглянути її сутність та умови формування. Пізнавальна діяльність у дошкільному віці розглядається як глибока та якісна властивість особи, що постійно змінюється, спрямована на усвідомлення предмета діяльності й досягнення кінцевого, значущого для нього результату. Старші дошкільники вже можуть розвивати свої здібності і ті особові якості, які ляжуть в основу розвитку їх пізнавальної діяльності і, як наслідок, вплине на подальшу успішність у навчальній діяльності.

Відомий педагог В.І. Логінова, досліджуючи пізнавальну діяльність, виділила п'ять основних умов її формування [9, с. 3 – 10]. Перша умова – чітко побудована програма системних знань про явища соціальної дійсності, в основу якої покладені поняття про найбільш значущі об'єкти, одним з яких є математичний простір.

Друга умова вказує на необхідність змістовного зв'язку пізнавальної діяльності з практичною діяльністю. Досягнення результату в практичній діяльності знаходиться в прямій залежності від знання й урахування тих чи інших особливостей предметів і матеріалів, що обирає дитина для практичної дії. Пошук власних помилок робить значущим для дитини й процес пізнання і набуття знань, які усвідомлюються як засоби досягнення практичного результату. У традиційній же методиці організації будь-якої діяльності дітям пропонуються готові набори предметів і матеріалів, що не призводять до виникнення проблемних для дитини ситуацій. При такій організації діяльності пізнавальні задачі не виходять за межі простого розрізнення предметів, що призводить до затримки в розвитку пізнання.

Третьою умовою є посилення суб'єктивної позиції дитини в пізнавальній діяльності. Це досягається тим, що дитина стає в позицію учителя, що навчає іншого (наприклад ляльку). У цьому випадку дитина усвідомлює мету пізнання, його засоби й результат, роль знань в організації пізнавальної діяльності. Таким чином, знання усвідомлюються дитиною як значуща умова діяльності, виникає інтерес до знань і процесу пізнання. У традиційній методиці навчання й проведенні занять діти, як правило, виступають лише об'єктами навчання, слухачами і виконавцями завдань педагога.

Четвертою умовою зазначалося поступове ускладнення матеріалу, цілеспрямоване посилення суб'єктивних позицій дитини в процесі пізнання, посиленні її самостійності при вирішенні пізнавальних завдань, у передачі способів пізнання й способів вираження досягнутих результатів пізнавальної діяльності та засвоєння їх дітьми на певному рівні узагальненості. У традиційній методиці навчання головна увага приділяється прямому передаванню знань від педагога до дитини при недостатній увазі до формування вміння самостійно розв'язувати пізнавальні завдання [9, с. 8].

Також, значна увага повинна приділятися постійній увазі вихователя до формування всіх компонентів пізнавальної діяльності в дітей на всіх вікових етапах, уміння бачити хід розвитку пізнавальної діяльності [9, с. 9].

Таким чином, пізнавальна діяльність є складний, але надзвичайно важливий процес, що вимагає створення таких умов, такого середовища, у якому старші дошкільники зможуть продуктивно засвоювати способи наочних і пізнавальних дій, емпіричні й теоретичні знання.

Однак, на нашу думку, під час організації занять з математики важливим є також урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Пізнавальна сфера старших дошкільників характеризується переважно наочно-образним мисленням і нестійкими проявами вольових зусиль [10, с. 20 – 24]. Отже, діти старшого дошкільного віку неспроможні довгий час активно сприймати інформацію, бути залученими до активної пізнавальної діяльності. Тому під час організації й проведення занять з елементарних математичних уявлень необхідно постійно активізувати пізнавальний інтерес старших дошкільників.

З метою визначення специфіки активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку на заняттях з математики були проаналізовані дослідження таких педагогів як Н.Г. Білоус, Р.Л. Березина, Є.В. Шуклеїна, З.А. Михайлова, Є.А. Тарханова, [11, 12, 13, 14].

Н.Г. Білоус указувала, що важливим при активізації пізнавального інтересу до математики є збагачення знань, їх зв'язок з життям і діяльністю [11, с. 19 – 23]. Рівень розвитку інтересу залежить від кількості, якості і характеру інформації, що отримують діти, способу її подачі. Розвиток цікавості, з її точки зору, потребує спеціального керівництва пізнавальною діяльністю, організації ігрової діяльності дітей під час занять, спостереження за зміною ставлення дошкільників до знань, умінь, успіхів і труднощів. Завдяки цьому відбувається оволодіння способами дій і пізнання, висока розумова активність і взаємозв'язок мислення і дій.

На підставі своїх досліджень Р.Л. Березина і Є.В. Шуклеїна визначили наступні основні шляхи формування в старших дошкільників цікавості до математичних знань.

1. Використання ефективних методів і прийомів навчання на заняттях з математики, ігрової діяльності, що забезпечують формування цікавості, а як наслідок, і більш усвідомлене засвоєння знань.

2. Організація самостійної діяльності дітей математичного змісту поза заняттями.

3. Формування в батьків бажання здійснювати виховання дітей в цьому напрямку у єдності з вихованням [12, с. 5 – 13].

З.А. Михайлова зазначала, що навчання дошкільників математиці, засноване на цікавості, викликає активність, емоційне ставлення, сприяє розвитку особистості. Розглядаючи формування такої якості особистості як дитяча математична творчість (а це один з проявів цікавості), З.А. Михайлова рекомендувала для його розвитку збагачувати предметно-просторове середовище за рахунок цікавих ігор, ігрових матеріалів різної ступені складності. Лічилки, головоломки, логічні ігри викликають у дітей велику цікавість. На таких заняттях формуються важливі якості особистості дитини: самостійність, спостережливість, винахідливість, розвиваються конструктивні вміння. Важливе значення в цьому плані має доброзичливе, уважне ставлення до досягнень дитини, тактовна участь дорослого в грі, урахування індивідуальних проявів, зацікавленість дорослого в ході гри. Крім того, таким чином організоване навчання надасть можливість залучити до занять як активних, так і пасивних дітей групи [13, с. 3 – 5].

Питання про активацію пізнавальної діяльності на заняттях з математики у дітей старшого дошкільного віку розглядалося також і в дослідженнях Є.А. Тарханової [14, с. 25 – 28]. Вона визначила специфіку дитячої творчості в лічбі. Вона представлена в самостійному знаходженні різноманітних засобів визначення множин, установленні кількісних відносин, послідовності чисел, у вмінні описувати кількісні уявлення математичною мовою, у вираженні емоційного стану. Є.А. Тарханова довела, що міцно засвоєні навички лічби є основою творчої активності дошкільників. Автором були виявлені наступні прийоми активації пізнавальної діяльності: самостійний вибір дітьми наочного матеріалу; вигадкування дошкільниками лічилок, ігор з елементами послідовної назви чисел; ігри-драматизації в числа та цифри; інсценування віршів, пов'язаних з лічбою, використання ігрових прийомів за заданою мотивацією.

Розглянувши вищезазначене, бачимо, що серед усіх перелічених засобів активації пізнавальної діяльності можна виділити кілька основних. Усі вищезазначені педагоги наголошують на грі як одному з *основних засобів* активації на заняттях з математики пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку: використання під час занять з математики ігрової діяльності, а саме дидактичних і сюжетно-рольових

ігор, застосування наочного моделювання, добір багатофункціонального дидактичного матеріалу, забезпечення емоційно-позитивного середовища під час занять.

Через гру дитина пізнає навколишній світ, стосунки і взаємовідносини в ньому. Ігрова діяльність дає можливість не лише отримувати нові знання, а й використовувати вже сформовані знання у власній самостійній діяльності.

У педагогічній і психологічній літературі добре вивчена проблема використання різних видів ігор як засобів стимулювання пізнавальної активності. Вивченням цієї проблеми займалися Л.І. Божович, Л.А. Венгера, Е.В. Филиппова [15, с. 64 – 69]. Різні види ігор мають неперевершене значення для цілісного математичного розвитку дитини. У нашому дослідженні ми пропонуємо використовувати безпосередньо на заняттях з математики два види ігор – дидактичні і сюжетно-рольові.

Дидактичні ігри є найефективнішим способом подолання труднощів у розвитку математичних уявлень дітей дошкільного віку. Це система впливів, спрямованих на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [16, с. 314 – 326].

Мета дидактичних ігор: формування в дітей уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, вміннями й навичками можливо лише тоді, коли дошкільник сам виявлятиме до них інтерес і вихователь зуміє зацікавити дітей.

Важливо, що під час проведення дидактичних ігор кожне нове завдання окреслюється тоді, коли дитина підготовлена до його сприйняття. Дидактична гра дає змогу легко повернути увагу і тривалий час підтримувати в дітей інтерес до тих складних математичних завдань, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Крім того, у дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз, синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Добираючи гру, необхідно обов'язково поєднувати два елементи: пізнавальний та ігровий.

Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вихователь повинен чітко спланувати діяльність дітей, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, педагог надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає дітей до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність.

Слід зауважити, що дидактичні ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному занятті, починаючи з елементарних правил ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх в міру нагромадження в дітей знань, вироблення вмій і навичок розвитку пам'яті.

Однак *творча гра* є не менш важливою в процесі активізації пізнавальної діяльності. До творчих належать ігри, у яких дитина проявляє свій вимисел, ініціативу та самостійність. Саме у творчій грі дитина набуває здатності поступатися власним бажанням, щоб підпорядковувати їх загальній меті, наслідує форми суспільних відносин людей, поступово опановує моральні норми й починає керуватися ними у своїх стосунках з дорослими й іншими дітьми [16, с.82]. Серед творчих найбільш доцільними для застосування їх на заняттях є сюжетно-рольові ігри.

Сюжетно-рольові ігри на основі життєвих, літературних, фільмових вражень вільно відтворюють соціальні відносини й матеріальні об'єкти або розгортають фантастичні ситуації, які не мають аналогів у житті. У процесі проведення ігор у багатьох дошкільників підвищується інтерес до навчального процесу. Ця особливість сюжетно-рольових ігор виступає основною запорукою тривалого й активного пізнавального процесу. Сюжетно-рольові ігри організують тоді, коли необхідно на практиці показати дітям, як правильно застосовувати знання, що допомагає залучити до пізнавального процесу майже всіх дітей групи.

Ці ігри повніше реалізують підготовку дітей старшого дошкільного віку до практичної діяльності, виробляють у них життєву позицію, привчають до колективних форм роботи.

Саме в сюжетно-рольових іграх і розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом, взаєморозуміння між вихователем і дітьми. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, потяг до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, у процесі гри дитина „добудовує” в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в рівних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію [17, с. 8 – 13].

Готуючись до проведення ігор та ігрових ситуацій під час заняття з математики, вихователь має врахувати такі положення:

1. Визначити, які математичні вміння й навички будуть формуватися в дітей у процесі гри.
2. Чітко сформулювати виховні завдання гри (виховання волевих якостей, почуття довіри, взаємодопомоги, дружби, уміння підкорювати свої власні інтереси дітей групи).
3. Дібрати матеріал для використання в грі.
4. Спланувати мінімізацію часу на ознайомлення дітей з правилами гри.
5. Чітко визначити час проведення гри та організацію її проведення (змагання між окремими дітьми, командами-групами, активна участь усіх дітей).

6. Спланувати можливу зміну правил гри в разі необхідності активізації всіх дітей.

7. Визначити форму підведення підсумків гри.

Окрім різних видів ігор для активізації пізнавальної діяльності на заняттях з математики доцільно, на нашу думку, використовувати моделювання.

Моделювання – це заміщення об'єкта, що вивчається, іншим, спеціально побудованим, який може відтворювати об'єкт у його суттєвих якостях і спрощувати несуттєві [18, с. 53 – 55].

Уміння використовувати при розв'язуванні різноманітних розумових завдань умовних заміників реальних предметів і явищ, наочних просторових моделей, що відображають відношення між речами, є фундаментальною особливістю людського розуму, яка забезпечує змогу будувати, засвоювати й використовувати символи та знаки, без чого були б неможливі не тільки наука й мистецтво, але й узагалі існування людства.

Головне для дитини – це оволодіння зовнішніми формами заміщення й наочного моделювання, тобто використання умовних позначень, креслень чи схематичних малюнків. У такий спосіб формуються здібності вживати замітники й моделі, уявляти собі те, про що говорять дорослі, заздалегідь бачити можливі результати власних дій. Усе це сприятиме розвитку всіх психічних процесів, серед яких розуміння, логічне мислення й уява.

Таким чином, використання моделей дозволяє розкрити дітям суттєві особливості об'єктів, закономірні зв'язки, формувати системні знання й наочно-схематичне мислення, одночасно з цим, допомагає підтримувати інтерес протягом усього заняття. Саме тому в дошкільному віці найбільш доцільно використовувати наочні моделі. Програма розвитку елементарних математичних уявлень включає такі основні завдання: формування уявлень про кількісні відношення, про число, про арифметичну задачу й засоби її розв'язання, утворення чисел натурального ряду. Усе це відбувається на основі побудови й використання дітьми наочного моделювання.

Слід зауважити, що успішність засвоєння дітьми старшого дошкільного віку елементарних математичних уявлень значним чином залежить від *дидактичного матеріалу*. Як уже зазначалося, у старшому дошкільному віці в дітей переважає наочно-образне мислення, тому правильно підібраний, багатофункціональний дидактичний матеріал сприяє підвищенню ефективності навчання, допомагає залучити дітей до практичної діяльності, полегшує засвоєння та усвідомлення матеріалу, викликає жвавий інтерес, дає змогу педагогу здійснювати рівневі диференціацію та індивідуалізацію навчання.

І, нарешті, говорячи про активізацію пізнавальної діяльності, немаловажним є *емоційна насиченість заняття*, „схвильованість” самого педагога, оскільки позитивні емоції, що випробовуються дітьми в

процесі навчання, стимулюють їх інтерес, сприяють невимушеній, вільній поведінці під час заняття. створення доброзичливої, довірливої атмосфери під час занять.

Отже, при організації занять з математики в старшій групі основними засобами активізації пізнавальної діяльності ми виділили наступні: використання під час занять з математики дидактичних і сюжетно-рольових ігор, використання наочного моделювання для розвитку наочно-схематичного мислення, використання ефективного, багатфункціонального дидактичного матеріалу для більш успішного залучення дітей старшого дошкільного віку до практичної діяльності, створення емоційно-сприятливого середовища для створення доброзичливого фону у роботі педагога і дітей.

Література

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики / Анна Витальевна Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с. **2. Зайцева Л. І.** Формування математичної компетентності дошкільнят/ Л.І. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – С. 12 – 15. **3. Коваленко Т. В.** Методика изучения основных вопросов начального курса математики в кратком изложении: Учебно-методическое пособие для студентов. / Т.В. Коваленко. – Луганськ, 1998. – 79 с. **4. Леушина А. М.** Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / Анна Михайловна Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с. **5. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников:** [учеб. пособ. / под ред. А. А. Столяра]. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с. **6. Щебакова Е. И.** Методика формирования элементов математики у дошкольников: учеб. пособ. / Екатерина Иосифовна Щебакова – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2005. – 392 с. **7. Божович Л. І.,** Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских дошкольников. – Изд. АПН РСФСР, 1951. вып. 36. – с. 29 – 104 **8. Коментар** до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб./ Наук. ред. О. Л. Кононко – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с. **9. Межвузовский** сборник научных трудов . Формирование системных знаний и умений у детей в детском саду, В. И. Логинова, Ленинград, 1987. **10. Трохимова Н. М.,** Пушкина Т. Ф., Козина Н. В. Возрастная психология. / Н. М. Трохимова, Т. Ф. Пушкина, Н. В. Козина– СПб. : Питер, 2005. – 240 с. : ил. – (серия „Учебное пособие”). **11. Білоус Н. Г.** Особенности познавательного интереса детей шестого года жизни // Совершенствование процесса воспитания и обучения дошкольников в деятельности: Межвузовский сборник научных трудов. – Свердловск, 1990. – с. 19 – 23. **12. Березина Р. Л.,** Шуклеина Е. В. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста интереса к математическим знаниям // Использование игровых методов при формировании элементарных

математических представлений : Материалы конференции работников дошкольного образования. – Л., 1990. – с. 5 – 13 **13. Михайлова З. А.** Игровые занимательные задачи для дошкольников : пособие [для воспит. д/с.] / Зинаида Алексеевна Михайлова. – М. : Просвещение, 1985. – 96 с. **14. Тарханова Е. А.** Развитие творчества на занятиях по математике у детей старшего дошкольного возраста // Использование игровых методов при формировании элементарных математических представлений: Материалы конференции работников дошкольного образования. – Л., 1990. – с. 25 – 28 **15. Венгер Л. А.,** Филиппова Е. В. О психологических особенностях детей, обучающихся в школе с шести лет // Диагностика умственной деятельности и интеллектуального развития . – М. : Педагогика, 1981. – с. 64 – 69. **16. По німанська Т. І.** Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с. **17. Бурова А.** Організація ігрової діяльності в дошкільному навчальному закладі / Алла Бурова// Дошкільне виховання. – 2007. – № 10. – С. 8 – 13. **18. Плетеницька Л. С.,** Крутій К. Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛППС, 2002. – 156 с.

Шматченко Г. О. Активізація пізнавальної діяльності старших дошкільників на заняттях з математики

У статті проаналізовано досвід багатьох практиків з характеристики пізнавальної діяльності дошкільників і визначені засоби і умови активізації пізнавальної діяльності на заняттях з математики.

Ключові слова: пізнавальна активність, дидактична гра, сюжетно-рольова гра, моделювання, дидактичний матеріал.

Шматченко А. А. Активизация познавательной деятельности старших дошкольников на занятиях по математике

В статье проанализировано опыт многих практиков по характеристике познавательной деятельности дошкольников и обозначены способы и условия активизации познавательной деятельности на занятиях по математике.

Ключевые слова: познавательная активность, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, моделирование, дидактический материал.

Shatchenko G. O Activation of cognitive activity of senior under-fives on employments on mathematics

In the article experience of many practical workers is analyzed by recommendation of cognitive activity of under-fives and methods and terms of activation of cognitive activity are marked on employments on mathematics.

Keywords: cognitive activity, didactic game, withrole game, design, didactic material.

Відомості про авторів

Агаркова Алла Олександрівна – магістрантка, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та основами термінології Луганського державного медичного університету.

Ананьєва Наталія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології праці факультету психології, соціальної медицини і реабілітаційних технологій Російського державного соціального університету (РДСУ).

Артамонова Катерина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, віце-президент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва).

Байда Марія Василівна – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Бахтіна Галина Петрівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, директор науково-методичного центру „Системного аналізу і статистики” НТУУ „КПІ”.

Бернацька Світлана Миколаївна – старший викладач кафедри історії та правознавства Кримського гуманітарного університету (м. Ялта).

Гаращенко Лариса Василівна – викладач кафедри методики і технологій дошкільної освіти Інституту дошкільної, початкової і мистецької освіти Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка.

Дирін Анатолій Іванович – доктор філософських наук, професор, заслужений працівник вищої школи Росії, завідувач кафедри філософії МДОУ, академік МАНПО, академік-секретар Відділення філософії МАНПО, член Президії МАНПО.

Діденко Карина Валеріївна – викладач філософії кафедри гуманітарних наук Середньоруського університету (м. Подольськ Московської області); аспірант кафедри філософії Московського державного обласного університету.

Докучаєва Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сгоричев А. М. – доктор філософських наук, керівник науково-освітнього і впроваджувального центру НМО вузів Росії Російського державного соціального університету (РДСУ, м. Москва).

Жданов Сергій Олександрович – кандидат технічних наук, доцент кафедри історії держави і права Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Жданова Майя Миколаївна – кандидат технічних наук, доцент кафедри історії держави і права Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Зеленько Анатолій Степанович – доктор філологічних наук, професор кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

Зеленько Олександр Анатолійович – кандидат медичних наук, старший викладач кафедри психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Зінченко Вікторія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фінансів, заступник директора з навчальної роботи Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Карпенко Іван Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Карпушин С. В. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Мінського обласного інституту розвитку освіти.

Кобзар Наталія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Колодяжна Людмила Григорівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри організації перевезень та управління на залізничному транспорті Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Копитін Роман Валерійович – старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін гірського факультету Української інженерно-педагогічної академії, м. Стаханов.

Котенєва Ірина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мартинюк Ірина Валеріанівна – старший викладач, заступник директора Стахановського відділення Інституту післядипломної освіти і дистанційного навчання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Муромець Вікторія Григорівна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Неловкіна Берналь Олена Анатоліївна – старший викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

Новікова Галина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту інноваційної діяльності в освіті РАО, академік МАНПО.

Піменова Катерина Олегівна – молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії розвитку дитини Інституту психології і соціальної педагогіки Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка.

Плетньов Михайло Васильович – кандидат технічних наук, доцент, директор Стахановського відділення Інституту післядипломної освіти і дистанційного навчання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Плужник Ольга Михайлівна – магістрантка спеціальності „Українська мова та література“ факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пономарьова Галина Федорівна – доктор філософії, професор, заслужений працівник народної освіти України, ректор Харківського гуманітарно–педагогічного інституту.

Приходченко Володимир Васильович – доктор медичних наук, заслужений працівник охорони здоров'я України, головний лікар Донецької міської клінічної лікарні №2 „Енергетик”.

Приходченко Олег Володимирович – здобувач, завідувач гінекологічним відділенням Донецької міської клінічної лікарні №2 „Енергетик”.

Проказа Олександр Тихонович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Рашидов Сейфулла Фейзуллайович – кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ржевська Анна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, докторант, заступник завідувача науково-дослідного відділу міжнародних зв'язків ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сазонова Анастасія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сапіжак Тамара Олександрівна – викладач музичних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Серьогіна Оксана Ігорівна – викладач природничих дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Соловійова Наталія Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психолого-педагогічних наук РАО (м. Москва).

Степанова Т. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ПДПУ імені К.Д. Ушинського.

Терських Любов Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка, член-кореспондент МАНПО.

Ушакова Оксана Семенівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії ІППД РАО (м. Москва).

Федій Ольга Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної і корекційної роботи Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Філатова Ірина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

Цюман Тетяна Петрівна – кандидат педагогічних наук, завідувач науково-дослідної лабораторії розвитку дитини Інституту психології і соціальної педагогіки Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка.

Часнікова Олена Володимирівна – старший викладач кафедри природничо-наукових дисциплін і методики їх викладання Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Чистохвалов В. Н. – Російський університет дружби народів (м. Москва).

Швець Яна Миколаївна – старший лаборант кафедри теорії і історії держави та права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка.

Шматченко Ганна Олексіївна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шовкопляс Ольга Ігорівна – старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Коректор:
Онопченко С. В.

Здано до склад. 25.08.2009 р. Підп. до друку 25.09.2009 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 32,3. Наклад 200 прим. Зам. № 115.

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