

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 5 (216) БЕРЕЗЕНЬ

2011

2011 березень №5 (216)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 25 лютого 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора –

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

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

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

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Жевакіна Н. В., Семенов М. А.** Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання 5
2. **Зінченко В. О.** Якість вищої освіти: погляди науковців 9
3. **Махрева О. Є.** Модернізація професійних характеристик учителів іноземних мов у межах Болонського процесу 16
4. **Трякіна О. О.** Електронне навчання (E-LEARNING): нові тенденції розвитку процесі самоосвіти 25

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

5. **Вакуленко В. М.** Деякі методологічні аспекти аналізу ціннісних орієнтацій..... 35
6. **Гребінь-Крушельницька Н. Ю.** Структура професійної самореалізації особистості курсанта з позицій акмеології..... 41
7. **Задорожна І. П.** Методика організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння компетенцією в монологічному мовленні 50
8. **Котенєва Ю. М.** Професійна кар'єра майбутнього вчителя як міждисциплінарний феномен 62
9. **Лопатич Р. В.** Компетентнісний підхід до формування логічної культури 70
10. **Матвєєва К. С.** Формування навичок використання ділової англійської мови методом „занурення” 76
11. **Сєваст'янова О. А.** Проблема виховання майбутніх фахівців в умовах ВНЗ 82
12. **Сердюкова О. Я.** Формування педагогічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів на початковому етапі підготовки у ВНЗ 90
13. **Сорокіна Г. О.** Аналіз ступеню оволодіння студентами туристичних спеціальностей знаннями з екологічної проблематики 96
14. **Сура Н. А.** Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців у НТУУ „Київський політехнічний інститут”: загальний огляд... 101
15. **Туркіна М. В.** Сутність поняття самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у психологічній та педагогічній літературі 111

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

16. **Ваховський М. Л.** Філософія освіти американського просвітництва й педагогічні погляди та освітня діяльність Горація Манна 118

17.	Калуга Т. О. Поняття „соціальне виховання” в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття	125
18.	Харченко Л. П. Розвиток гуманістичної педагогіки в історії зарубіжної педагогіки	132
19.	Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття	138

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

20.	Делянченко В. М. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности студентов I курса в условиях высшей школы	153
21.	Сечка С. В. Соціально-історичний контекст соціалізації молоді в студентських громадських організаціях та об'єднаннях (60 – 80-ті рр. ХХ ст.)	158
22.	Шкутько Г. Г. Роль громадських об'єднань у процесі соціалізації студентської молоді	167

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

23.	Дятлова О. М. Дефініція поняття „засвоєння” як теоретична проблема психолого-педагогічного знання	173
24.	Караманов О. В. Музейное пространство в контексте идей мультикультурного образования.....	178
25.	Приходченко К. І. Багатовимірність сучасних трансформаційних змін поліфункціональних виховних впливів на особистість	186

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

26.	Ковальов В. І. Дидактические и лингвометодические аспекты современного речеведения	193
27.	Кузнецова Н. В. Інноваційні програми навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування	203
	Відомості про авторів	210

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 378.018.43

Н. В. Жевакіна, М. А. Семенов

ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА-ТЮТОРА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Запорукою успішного впровадження дистанційних освітніх технологій є передусім людський чинник, тому важливою ланкою організації дистанційного навчання є процес підготовки викладачів і студентів до використання технологій дистанційного навчання. Якісне дистанційне навчання можливе лише у випадку, коли ВНЗ має висококваліфікований викладацький склад. Тільки він може забезпечити освіту, що відповідатиме світовим стандартам. Ці проблеми вирішує викладач-тьютор, який забезпечує й організовує дистанційне навчання.

Проблему підготовки викладачів-тьюторів до роботи в умовах дистанційного навчання досліджували М. Амінов, О. Андреев, Т. Койчева, Н. Мілородова, М. Моїсєєва, Є. Полат, А. Шабанов, Ф. Янушкевич та ін., однак питання спеціальної підготовки викладача-тьютора залишаються сьогодні досить актуальними.

Метою статті є виявлення ефективних функцій професійної діяльності викладачів-тьюторів до використання технологій дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. Зважаючи на це, було поставлено такі завдання:

1. розглянути специфіку діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання;
2. визначити рівні підготовки викладача-тьютора до використання технологій дистанційного навчання;
3. виділити функції професійної діяльності викладача-тьютора.

Розглянемо систему педагогічної й організаційної підтримки навчального процесу. Під час навчання студента за дистанційною технологією освітнього процесу йому допомагає людина, яку називають тьютором або викладачем-тьютором.

Специфіка дистанційного навчання накладає відбиток на діяльність та функції викладачів і ставить перед ними такі завдання:

- 1) надання оперативної допомоги „дистанційним” студентам з поточних адміністративних питань;
- 2) формування груп студентів для виконання навчальних проектів і групових занять;
- 3) надання оперативної допомоги в опануванні матеріалів курсу;

4) участь у зворотному зв'язку під час виконання студентами самостійних завдань; надання можливості зв'язку за допомогою телефону, пошти, електронної пошти;

5) моделювання навчальних конференцій (форумів, списків розсилки);

6) моніторинг курсу, ведення „журналу успішності”;

7) надання психологічної допомоги студентам у налагодженні контактів з іншими учасниками процесу навчання [6].

При цьому спектр обов'язків викладача-тьютора розширюється залежно від обраної форми навчання й переважаючого методу навчання.

Викладач, який володіє педагогічною майстерністю, об'єктивний аспект роботи якого нічого принципово нового не містить, цілком може бути майстром своєї справи, тому що має власний стиль .

Виділимо рівні підготовки викладача до виконання функцій викладача-тьютора, причому кожен такого фахівець може належати до одного з наступних рівнів і водночас поєднувати в собі всі попередні:

- репродуктивний рівень – викладач спроможний розповісти іншим те, що знає сам;

- адаптивний рівень – викладач уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей студентів та їхніх індивідуальних здібностей;

- локально-моделюючий рівень – викладач володіє стратегіями навчання, знаннями, уміннями й навичками з окремих розділів курсу, чітко формулює педагогічну мету, передбачає результат, створює систему й послідовність залучення студентів до науково-пізнавальної діяльності;

- системно-моделюючий рівень – викладач володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок студентів зі свого предмета в цілому;

- творчо-моделюючий рівень – викладач володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості студентів, їхніх потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку [1].

У традиційній педагогіці ролі викладача порівняно з роллю студента надіють перебільшено велике значення. Головним завданням викладача є полегшення й одночасне стимулювання процесу навчання для студента, тобто вміння створювати відповідну атмосферу, інтелектуальну, емоційну, психологічну [7].

Навчання слід будувати й планувати відповідно до проблем, які виникають у студентів щодо засвоєння матеріалу. Коли студент зрозумів зміст проблеми, роль викладача зводять до створення вільної невимушеної атмосфери, яка спонукатиме студента до вирішення цієї проблеми.

Сьогодні педагоги, психологи, соціологи серйозно займаються проблемою підбору викладачів, які навчатимуть студентів за допомогою дистанційного навчання. Так звані особистісні можливості характеризують і розумовий, й емоційно-вольовий бік особистості. Усі ці якості тісно взаємопов'язані й створюють єдине ціле.

Таким чином, виділяємо 12 функцій професійної діяльності викладача-тьютора:

- 1) відбір інформації;
- 2) визначення послідовності вивчення;
- 3) представлення інформації;
- 4) перекодування інформації;
- 5) моделювання діяльності навчання;
- 6) отримання відповідей, зворотний зв'язок;
- 7) оцінка діяльності навчання;
- 8) повідомлення про результати;
- 9) визначення коректив;
- 10) подання додаткової інформації;
- 11) урахування і своєчасне коригування процесу навчання;
- 12) удосконалення дидактичної стратегії.

На етапі керування навчальною інформацією перше місце посідає структурування навчального матеріалу. Воно дозволяє сформувати деякі вміння, є передумовою „автоматизації” певних дій, пов'язаних з навчанням, а також дає можливість систематизувати матеріал завдяки систематизації окремих знань та дій. Структурування позитивно впливає на мотивацію, дозволяє самостійно орієнтуватися в цій галузі знань і є важливим чинником підвищення динамічності та ефективності процесу навчання. Ф. Янушкевич називає викладача конструктором процесу навчання. Від його вміння конструювати інформацію, зменшувати обсяг неперервного вербального тексту, створювати специфічні оригінальні форми його презентації залежать витрати навчального часу, переважанення сприйняття однотипними комплексами тощо [9].

Подання навчальної інформації в згорнутому вигляді (структурно-логічні схеми) дозволяє звільнити для більш глибокого вивчення майже 25 % навчального часу [8].

В основі керування пізнавальною діяльністю студентів полягає моделювання викладачем-тьютором системи дій і операцій, у якій значну роль відіграє процес спілкування – комунікативний компонент діяльності викладача. Педагогічна творчість у процесі спілкування (зворотного зв'язку) повинна містити змодельовані ситуації пізнавальної діяльності й педагогічну імпровізацію, яка може бути запроєктованою в дистанційному курсі або запропонованою викладачем-тьютором у тому випадку, коли вона найбільш відповідає тій навчальній ситуації, що склалася. Отже, у діяльності викладача-тьютора ми виділяємо дві взаємодіючі й взаємозалежні підсистеми: міжособистісно-взаємовідносну та інструментально-технологічну. Керувальна та конструювальна функції викладача-тьютора висвітлені в обох підсистемах.

Специфіка дистанційного навчання полягає в його стислості й інтенсивності. Саме тому до викладача-тьютора висувають особливі вимоги, які суттєво відрізняються від традиційних і стосуються й особистісних якостей, і способу проведення занять.

Незважаючи на значне поширення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, викладачі здебільшого ставляться до нього насторожено й неохоче беруть у ньому участь. Це не завжди означає, що викладачі не цінують дистанційне навчання. Їхнє негативне ставлення стосується лише його застосування саме в їхньому курсі. Така ситуація зумовлена переважно відсутністю в них спеціальної підготовки.

Підготовка викладачів у вищому навчальному закладі – це допомога, яку їм надає університет у розробці й поліпшенні змісту навчальних курсів. Зазвичай її надають фахівці з тих напрямів, які необхідні для підготовки курсу, – це редактори, техніки, спеціалісти з графічного дизайну, провідні фахівці, які вже мають досвід роботи в умовах дистанційного навчання, бібліотекарі. У середовищі дистанційного навчання допомогу можна отримати під час відповідного опрацювання курсу, навчання навичок використання технологій дистанційного навчання, методики цього навчання та з інших технічних питань. Спеціальна підготовка викладачів до виконання функцій викладача-тьютора є одним з ключових елементів успішного дистанційного навчання.

Подальший науковий пошук полягає у дослідженні шляхів вирішення психологічних проблем викладача-тьютора до забезпечення та організації дистанційного навчання у ВНЗ.

Література

- 1. Аминов Н. А.** Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 80 с.
- 2. Андреев А. А.** Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. – М., 1999. – 289 с.
- 3. Койчева Т. І.** Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Койчева Тетяна Іванівна. – О., 2004. – 308 с.
- 4. Милорадова Н. Г.** Объективные и субъективные критерии психологической готовности к тьюторской деятельности / Н. Г. Милорадова. – Режим доступа : <http://www.ov-link.ru/publ/link/sw-3.htm>.
- 5. Моисеева М. В.** Интернет в образовании : специализир. учеб. курс / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина ; ООН по вопросам образования, науки и культуры. – М. : Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2006. – 247 с.
- 6. Моисеева М. В.** Подготовка тьюторов в области новых педагогических технологий для системы дистанционного обучения / М. В. Моисеева. – Режим доступа : <http://www.ov-link.ru/publ/link/sw-3.htm>.
- 7. Подготовка и проведение учебных курсов в заочно-дистанционной форме обучения : метод. рекомендации преподавателям / под ред. проф. И. А. Цикина.** – Режим доступа : http://www-2net.spbstu.ru/CD_ED/method-rec/conten.html.
- 5. Шабанов А. Г.** О подготовке педагогов к работе в системе дистанционного обучения /

А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 69 – 78.
9. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования : пособие для преподавателей / Ф. Янушкевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 135 с.

Жевакіна Н. В., Семенов М. А. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання

У статті аналізуються професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання. Авторами виокремлено специфіку діяльності та рівні підготовки викладача-тьютора до використання технологій дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, викладач-тьютор.

Жевакина Н. В., Семенов Н. А. Профессиональные функции деятельности преподавателя-тьютора в условиях дистанционного обучения

В статье анализируются профессиональные функции деятельности преподавателя-тьютора в условиях дистанционного обучения. Авторами выделена специфика деятельности и уровни подготовки преподавателя-тьютора к использованию технологий дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподаватель-тьютор.

Zhevakina N. V., Semenov N. A. The professional functions of the tutor's activity in the process of distant learning.

The professional functions of the tutor's activity in the process of distant learning are analyzed in article. The specific character of this activity and tutor's levels of training for use of distant learning technologies are detailed by the author.

Key words: distant learning, tutor.

УДК 378:005.6

В. О. Зінченко

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства вища освіта стала важливим елементом інфраструктури ринку праці, оскільки більшість складових якості робочої сили формуються та розвиваються в процесі професійної підготовки. Перед системою вищої освіти постає завдання підготувати не тільки фахівців, які володітимуть методами й засобами діяльності у визначеній сфері, але й зможуть ефективно застосувати отримані знання в умовах конкурентної економіки будь-яких країн світу.

Зазначене пов'язане з необхідністю досягти в процесі професійної підготовки особистості певних вимог, сукупних характеристик, які будуть свідчити про професійну компетентність фахівця, його соціальну

спрямованість, ціннісну орієнтацію, можливість задовольнити і власні духовні й матеріальні потреби, і потреби суспільства.

Вищі навчальні заклади застосовують різні кроки з метою підвищення якості освіти: структурні перебудови закладів, зміни у фінансово-економічному, матеріально-технічному, інформаційному, кадровому, правовому забезпеченні. Звертають увагу на зміст освіти, методик викладання, технологій навчання, організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів тощо.

Проте ці значні зусилля постійно наштовхуються на масовість вищої школи, низький рівень шкільної освіти, невідповідність отриманих у ВНЗ знань, умінь та досвіду реальним вимогам роботодавців та рівню сучасних технологій, швидкому (часто малодослідженому) впровадженню елементів освітнього процесу західних країн. Крім того, загострено протиріччя між складними різноманітними завданнями майбутньої діяльності фахівців та регламентованим змістом освітніх програм; необхідністю індивідуального підходу до розвитку здібностей студентів та масовим характером проведення навчальних занять; потребою сформувати у студентів здатність до самостійного отримання й застосування знань та недостатнім рівнем організації самостійної діяльності студентів. Все це свідчить про недостатній рівень педагогічного забезпечення якості освіти у ВНЗ.

Саме тому, у вітчизняній та світовій педагогіці проблеми якості вищої освіти стали визначальними у пошуках науковцями оптимальних форм, методів та засобів навчання у вищій школі, змістовному наповненні дисциплін, побудові процесу професійної підготовки, створенні умов для максимально повного опанування особистістю матеріальної культури й духовних цінностей, розкритті потенціалу студентів, спрямування їхньої самореалізації. У зв'язку з цим відзначимо доробки С. Архангельського, Б. Бім-Бада, Б. Гершунського, І. Зимньої, Н. Кузьминої, А. Петровського, М. Поташніка, Г. Савельєвої, Н. Селезньової, М. Скаткіна, А. Суббето, В. Шарикова та інших. Проте питання щодо якості вищої освіти й можливості впливати на його рівень і досі дискусійне.

Метою цієї статті є дослідження підходів вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти.

Незважаючи на те, що питання якості освіти не нові для вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, проте сучасний погляд на концепцію якості освіти тільки формується: визначають підходи, аспекти та критерії якості. У європейських університетах до 80-х років ХХ століття проблему якості освіти тільки декларували, оскільки реальні механізми й інструменти забезпечення не були розроблені. Тільки в 90-х роках минулого століття система якості вищої освіти починає швидко розвиватися, що було зумовлене такими чинниками: зростанням масовості вищої освіти; зацікавленістю роботодавців у якісній підготовці фахівців; зменшенням обсягів державного фінансування вищої освіти з одночасною вимогою щодо

ефективності витрат отриманих вищими навчальними закладами коштів; підвищенням вимог суспільства щодо прозорості й відкритості діяльності університетів; формуванням конкурентного середовища серед університетів. Процеси з забезпечення якості вищої освіти починають відбуватися спочатку в окремих країнах Європи, потім у вигляді пілотних проектів під керівництвом міністерства освіти Євросоюзу. Згодом було створено Європейську мережу забезпечення якості у вищій освіті (the Europe Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), яка почала свою роботу у 2000 році з метою формування єдиних критеріїв і методології оцінки якості.

Сьогодні основні підходи до трактування якості вищої освіти в багатьох зарубіжних країнах практично повністю окреслені. 1998 року на Всесвітній конференції з питань розвитку вищої освіти у XXI столітті було запропоновано таке визначення: „Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентів; споруди; матеріально-технічну базу; обладнання; роботу для суспільства й академічне середовище”. Ведуть активне міжнародне співробітництво у сфері створення й розвитку міжнародних стандартів і критеріїв оцінки якості вищої освіти на підставі загального розуміння результатів навчання й компетенцій, які отримують випускники вищих навчальних закладів.

При цьому у визначенні якості освіти зарубіжна педагогічна думка спирається на три основні підходи: об'єктивістський, релятивістський та концепцію розвитку [1]. Перший підхід проводить аналіз якості вищої освіти на підставі і вхідних параметрів освітньої системи університету (професійного рівня викладачів, рівня матеріально-технічного забезпечення, рівня знань студентів на початковому етапі навчання тощо), і вихідних параметрів (рейтингу випускників, можливості їхньої подальшої освіти, працевлаштування тощо). Релятивістський підхід спирається не на критерії, а на досягнення цілей навчання. Під час оцінювання якості освіти констатують наскільки рівень навчальних досягнень відповідає запланованому результату у вигляді вимог освітніх стандартів. Концепція розвитку значно відрізняється від перших двох підходів, оскільки вона орієнтована на вдосконалення якості освітнього процесу в поточний період. При оцінюванні якості вищої освіти розглядають творчу пізнавальну активність студентів, рівень сформованих у них компетенцій.

D. F. Westerheijden, який дотримується релятивістських підходів щодо визначення поняття якості вищої освіти, вважає, що це багатозначний термін, тому його вимірювання слід здійснювати відносно досягнення багатьох цілей, які постають перед кожним з учасників освітнього процесу [2].

Такі дослідники, як Brennan, Williams, Harris, McNamara також вважають, що якість вищої освіти – багатоаспектна категорія. Проте ці

науковці як прихильники об'єктивістського підходу при оцінюванні якості освіти пропонують спиратися на реальні факти й явища діяльності конкретних навчальних закладів, включати контроль за дотриманням системи стандартів, стежити за змінами й нововведеннями [3].

Близької позиції дотримується й Р. Jacobsson, який при визначенні якості вищої освіти виділяє такі її параметри: якість абітурієнтів, якість процесу навчання, якість іспитів, якість і рівень фінансування навчального закладу тощо [4].

Harvey та Green у своєму розумінні якості вищої освіти підтримують концепцію розвитку й розглядають якість як спеціальний процес, спрямований на позитивний результат на „виході”; процес удосконалення освітнього процесу; відповідність цілям, які враховують запити, вимоги й очікування споживачів; результат капіталовкладень; трансформації, зміни, які розширюють можливості для студентів або виявляються у розвитку нових знань [5].

Зазначимо, що на сучасному етапі під впливом розвитку суспільства, економіки й науки виник компетентнісний підхід у розумінні якості вищої освіти, що відображає прагнення учасників освітнього процесу підвищити його ефективність при збереженні фундаментальності результатів вищої освіти. Тому розуміння якості вищої освіти в останні роки в зарубіжній педагогічній науці фактично поєднує компетентнісний підхід та концепцію розвитку. Це дозволяє сформулювати критерії якості вищої освіти, які відповідають сучасним цілям професійної освіти, а також вимогам суспільства, особистості й ринку праці.

Розширення й поглиблення Болонського процесу на теренах пострадянських країн вимагає створення національних систем якості вищої освіти й її відповідності європейським та світовим стандартам. Проте, як зазначає Г. Скок, неможливо повністю запозичити чужу національну систему якості вищої освіти [6], що, передусім, пов'язане з розумінням самої категорії „якість освіти”.

Філософські словники визначають якість як категорію, що виражає сукупність суттєвих ознак, особливостей і властивостей, які дозволяють відрізнити один предмет від іншого й надають йому визначеність. Якість предмета чи явища не зводиться до окремих його властивостей, а пов'язана з предметом як цілим, охоплює його повністю та є невід'ємним від нього. Тому якість пов'язують з існуванням предмету [7].

У зв'язку з цим провідним у словосполученні „якість освіти” стає сама освіта, яку в сучасній педагогічній літературі розглядають з процесуального, комунікативного та діяльнісного аспектів. Так, освіта як процес (Б. Гершунський, О. Казакова, Б. Ліхачов, А. Хуторський та інші) передбачає цілісну єдність навчання, виховання, розвитку й саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу особистості та її становлення як інтегрованого члена суспільства. Для освіти як процесу характерні зміни особистості

учня протягом певного часу та специфічні освітні технології, форми й методи формування молоді людини, її культури, вихованості й освіченості.

Освіта як соціальний інститут (Н. Бордовська, В. Введенський, Б. Гершунський, В. Сітаров, І. Рудакова та інші), сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню й удосконаленню суспільства завдяки соціально організованій цілеспрямованій соціалізації й інкультурації окремих індивідів й виражається в системі, що включає освітні заклади, органи управління ними, освітні стандарти, що забезпечують їх функціонування й розвиток.

Освіту як результат (І. Підласий, П. Підкасистий, А. Тряпідина та інші) виражають на рівні загальної культури особистості, підсумком засвоєння духовного та матеріального потенціалу, накопиченого людством в процесі його еволюційного розвитку й спрямованого на подальший соціальний прогрес.

Освіта як процес виховання й навчання, система передачі людської культури й результат накопичення особистістю певних знань, навичок, досвіду й системи цінностей трансформуються під впливом змін цілей суспільства, рівня його соціально-економічного розвитку й провідної системи цінностей. Саме тому змінюється й розуміння якості освіти, яка потрібна суспільству та його членам у конкретний період.

Зазначимо, що розуміння якості вищої освіти у вітчизняній педагогіці значно змінилося за останні два десятиліття. Якщо раніше пріоритетом був обсяг засвоєних молодим фахівцем знань та алгоритмів їх відтворення за зразком, то в останні роки акцент змістився на здатність випускника ВНЗ адаптуватися в професійному середовищі, творчо використовувати когнітивні та кредитивні здібності при розв'язанні життєвих та професійних завдань, самостійно здобувати нові знання, мати відповідальну громадську позицію, духовність, загальну культуру та правову свідомість. Саме тому якість вищої освіти трактують як комплекс характеристик результатів освітнього процесу у ВНЗ, які визначають послідовне, ефективне формування компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти [8].

Дуже близьким до цього є визначення О. Єгоршина, який розглядає якість вищої освіти як результат освітнього процесу, складниками якого є рівень сформованості загальнотеоретичних знань, практичних умінь і навичок випускників; рівень інтелектуального розвитку, моральних якостей особистості; особливості ціннісних орієнтацій, що визначають світогляд; активність і відповідальне творче ставлення фахівця до дійсності, яке він виявляє у своїй діяльності [9].

Якщо розглядати освіту як соціально-педагогічний процес, то при визначенні якості вищої освіти вагомості набувають такі її характеристики: цілі вищої освіти та їх реалізація, сучасні технології навчання, інші умови, необхідні для отримання цього освітнього рівня [10].

Іншу позицію висловлює О. Андрєєв, який визначає якість вищої освіти як складну категорію, що поєднує якість особистості, якість змісту освіти та якість освітніх технологій, які, в свою чергу, мають власну структуру [11]. Неоднозначність у визначенні поняття якості освіти спостерігаємо у С. Шишова та В. Кальнея, які вважають, що якість освіти – це „ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітнім закладом освітніх послуг” або „ступінь досягнення встановлених в освіті цілей та завдань” [12]. У цьому контексті цікавими є результати дослідження Н. Селезньової та В. Байденко, які свідчать, що якість освіти, на думку студентів, виявлена в можливості розвитку їхніх особистих сил і перспективах професійного зростання. Для роботодавців якість вищої освіти – це отримання компетентного робітника, для держави – право слухняного громадянина, для суспільства – особистість, здатна до ефективної соціальної життєдіяльності [13].

Дуже цікавим є підхід О. Іванової, яка розглядає освіту як практику актуальної соціалізації людини й гарантією поколінь. Тому якість освіти є різницею між еталоном визначених соціальних потреб та тим, що є насправді [14]. Оскільки перелік соціальних потреб містить і ключові, і професійні компетентності, то якість освіти, вважає дослідниця, необхідно оцінювати з позиції компетентнісного підходу.

Як бачимо, відсутня єдність поглядів науковці щодо визначення сутності „якості освіти” та „якості вищої освіти”. Проте, всі дослідники відзначають комплексність, складність цієї категорії, яка залежить від якості цілей та норм освіти, якості матеріально-технічної бази й освітніх програм, якості навчального процесу, якості діяльності учасників навчального процесу (студентів, викладачів, адміністрації вищого навчального закладу), їхньої професійної підготовленості, освіченості, фізичного, психічного та морального стану, рівня досягнень.

Таким чином, дослідження підходів вітчизняних і зарубіжних науковців щодо сутності якості вищої освіти дозволяють констатувати пріоритетність цього питання у модернізації системи професійної підготовки відповідно до вимог сучасності. Провідним підходом щодо визначення якості освіти є компетентнісний підхід, який дозволяє найбільш повно виявити результати навчання й виховання особистості майбутнього фахівця, а також їхню відповідність очікуванням суспільства, держави та людини. Проте наведені підходи науковців не дозволяють надати визначення категорії „якість вищої освіти” й потребують ґрунтовного дослідження характеристик та аспектів якості освіти у ВНЗ.

Зауважимо, що серед зазначених характеристик якості вищої освіти провідне місце, на наш погляд, посідає якість навчально-виховного процесу, яка опосередковує такі чинники: програмно-прикладне забезпечення навчально-виховного процесу; використання певних форм, методів і засобів навчання, інноваційних педагогічних технологій; змістовне наповнення навчальних програм і планів. Саме у навчально-виховному процес відбувається діяльність професорсько-

викладацького складу й студентів, виникає можливість оцінити досягнення цієї діяльності, реалізувати педагогічні й організаційні умови підвищення ефективності процесу навчання та виховання особистості майбутніх фахівців, виявити шляхи стимулювання й активізації зусиль суб'єктів освітнього процесу з метою підвищення якості освіти. Тому вважаємо, що дослідження проблем якості вищої освіти необхідно зосередити на висвітленні якості навчально-виховного процесу як її вагомому компоненту. Означені проблеми вважаємо напрямками наших подальших пошуків.

Література

1. Barnet R. Improving higher education: total quality care. SRHE and Open University Press, 1992. **2. Westerheijden D. F.** Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education / eds.: Leo C. J. Geodegebuure, Peter A. M. Maassen, Don F. Westerheijden. – Utrecht: Lemma. – P. 183 – 207. **3. Gordon G.** Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis // Tertiary Education and Management. – Vol. 4. – No. 4. – 1998. – P. 295 – 301. **4. Jacobsson P.** Plea for more consistent definition of quality in education and research // Quality and communication for improvement: proceedings 12th European AIR Forum, Universit  Claude Bernard Ecole Normale Supérieure Lyon, France, September 9-12, 1990, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. – P. 59 – 84. **5. Harvey L.** External quality monitoring in the market place // Tertiary Education and Management. – Vol. 3. – No. 1. – 1997. – P. 25 – 35. **6. Скок Г. Б.** Как проанализировать собственную педагогическую деятельность : учеб. пособие для преподавателей / отв. ред. А. Ю. Кудрявцев – М. : Пед. о-во России, 2000. – 102 с. **7. Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с. **8. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учебное пособие** / В. И. Звонников, М. Б. Чельшева. – М. : Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с. **9. Егоршин А. П.** Емкость рынка и качество дистанционных образовательных услуг / А. П. Егоршин, В. А. Кручинин // http://www.e-joe.ru/sod/00/2_00/st222.html. **10. Зонис М.** Качество образовательных услуг – главное условие успеха / М. Зонис // Новое знание. – 2001. – № 2. **11. Андреев А. А.** Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : ММИЭИФП, 2002. – 264 с. ил. **12. Шишов С. Е.** Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 320 с. **13. Селезнева Н. А.** Проблема качества образования: актуальные аспекты пути решения / Н. А. Селезнева, В. И. Байденко // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. статей. – М., 1998. **14. Иванова Е. О.** Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е. О. Иванова // <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Ivanova.htm>.

Зінченко В. О. Якість вищої освіти: погляди науковців.

У статті розглянуто підходи зарубіжної педагогіки до визначення поняття „якість вищої освіти” на підставі об’єктивістського, релятивістського підходів і концепції розвитку. Висвітлено також позицію вітчизняних науковців щодо якості вищої освіти з процесуального, комунікативного та діяльнісного аспектів.

Ключові слова: якість вищої освіти, цілі навчання, компетентність.

Зинченко В. О. Качество высшего образования: взгляды ученых.

В статье рассмотрены подходы зарубежной педагогики к определению понятия „качество высшего образования” на основании объективистского, релятивистского подходов и концепции развития. Исследуется позиция отечественных ученых относительно качества высшего образования с процессуальной, коммуникативной и деятельностной сторон.

Ключевые слова: качество высшего образования, цели обучения, компетентность.

Zinchenko V. Quality of higher education: sights of scientists.

In article approaches of foreign pedagogics to concept definition „quality of higher education” on the basis of objectivistic, relativistic approaches and the development concept are considered. The position of domestic scientists concerning quality of higher education from the remedial, communicative and active parties is investigated.

Key words: quality of higher education, the training purpose, competence.

УДК 378.126

О. Є. Махрева

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Інтеграція України до європейського співтовариства вимагає уніфікації професійних вимог до працівників, забезпечення гармонізації національної системи кваліфікацій із системами кваліфікацій інших країн. Відповідно до принципу орієнтації на споживача важливим елементом в управлінні якістю освіти є вимоги всіх зацікавлених сторін, зокрема роботодавців, до рівня підготовки спеціалістів у ВНЗ. Необхідно забезпечити, таким чином, взаємодію ринку освітніх послуг і ринку праці, реформувати національну систему освіти й переорієнтувати її на

кінцевий результат: на те, що студент повинен знати, розуміти та бути здатним виконати після завершення навчання. Це сприятиме підвищенню якості української робочої сили, її конкурентоздатності і на внутрішньому, і на зовнішньому ринку праці та відповідності кваліфікацій працівників вимогам роботодавців. Ці вимоги містять набір професійних характеристик, якими повинен оперувати фахівець у галузі своєї професійної діяльності. Завдяки ним спеціаліст може найбільш точно відповідати спеціальності й успішно виконувати професійні обов'язки [1]. У нашому дослідженні ми спираємося на таке визначення професійних характеристик: професійні характеристики є описовою моделлю професії, яка визначає кінцеву мету професійної підготовки [2].

В останні роки в Європі спостерігаємо тенденцію до формулювання кінцевих результатів навчання у вигляді певного рівня компетентності, якого повинен досягти студент. Згідно з проектом Тюнінг, який розпочато 2000 року й підтримано більшістю європейських країн, що підписали Болонську декларацію, студент має бути якнайкраще підготовлений до своєї майбутньої ролі в суспільстві. У зв'язку з цим проголошено, що підхід, який було орієнтовано на викладача, слід змінити на підхід, орієнтований на студента [3, с. 3]. Результати навчання, виражені у певних компетентностях, повинні ґрунтуватися на вимогах дисципліни й суспільства задля того, щоб студенти могли бути затребуваними на ринку праці.

В умовах реформування сфери освіти, в яких сьогодні опинилася Україна як учасниця Болонського процесу, першочергового значення набуває необхідність осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти в Україні як складової європейського простору вищої освіти. Адже вирішальну роль учителів у модернізації європейської освіти підкреслюють усі ключові документи, що визначають сутність сучасної освітньої політики ЄС (у резолюції Єврокомісії „Про розвиток неперервної освіти”, у Болонській та Копенгагенській деклараціях тощо [4].

Різним аспектам проблеми підготовки кваліфікованих учителів нового покоління, здатних вирішувати завдання, що ставить перед ними сучасне суспільство присвячені праці Н. Авшенюк, О. Волченко, Р. Гуріна, Ю. Казакова, О. Кущенко, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та інших українських науковців. Але, незважаючи на велику кількість досліджень з цієї проблеми, залишається багато відкритих питань, розв'язання яких потребує подальших наукових розвідок. По-перше, слід вивчити завдання, які ставить перед учителем сьогодення й співвіднести з ними навчальні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики випускника вищого педагогічного навчального закладу. По-друге, необхідно ознайомитися з досвідом європейських країн, проаналізувати його, виявити позитивне та адаптувати до українських реалій у межах Болонського процесу.

У своїй роботі ми зосереджуємося на питаннях модернізації професійних характеристик майбутніх учителів іноземних мов. У зв'язку з цим, у межах цієї статті вирішуємо наступні **завдання**: по-перше, проаналізувати відповідність професійних характеристик учителя іноземних мов вимогам сучасного суспільства, по-друге, проаналізувати чинні нормативні документи в сфері освітніх послуг на предмет формування набору найбільш важливих професійних характеристик майбутнього вчителя іноземних мов.

Професія вчителя – одна з найвідповідальніших. Учитель створює майбутнє країни, оскільки від його праці багато в чому залежить різнобічність розвитку знань молодого покоління, його переконання, світогляд, етичні якості. Сьогодні суспільство потребує не просто вчителя-предметника, а фахівця з широким колом сформованих на високому рівні життєвих і професійних компетентностей.

Тому з метою вирішення поставленого нами завдання вивчимо досвід європейських науковців щодо визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти. Спеціальна група європейських експертів (Working group A „Improving the Education of Teachers and Trainers”), яка працювала в межах проекту Тьюнінг, визначила три групи нових професійних компетентностей учителя:

- компетентності у галузі громадянської освіти учнів: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо;
- компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань: мотивація до отримання знань, що виходять за межі обов'язкової освіти; вміння будувати самостійну навчальну траєкторію; вміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність та вміння інтегрувати ІКТ у навчальний процес; креативність та інноваційність; готовність до вирішення проблем; підприємницькі вміння; комунікативні навички тощо;
- встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають вміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя, дослідницький характер професійної діяльності, відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу [4].

Ці групи компетентностей учителя стають дедалі актуальнішими в нових умовах регіональної інтеграції та розвитку Європи як суспільства знань. На думку європейських учених, учителі, які працюють у країнах ЄС, передусім повинні виховувати своїх учнів як майбутніх громадян національних держав та єдиної Європи, формувати в них національну ідентичність і транснаціональну свідомість [4, 3]. Крім того, зроблено акцент на тому, що перед усіма вчителями, незалежно від фаху, стоїть завдання виховання відкритої різнобічної особистості, яка займає

активну життєву позицію, готова до самостійного навчання, до навчання протягом життя.

З'ясувавши найголовніші компетентності, які повинен мати сучасний європейський учитель, розглянемо, як вони висвітлені в чинних нормативних документах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Ми проаналізували такі базові документи: „Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”), Закон України „Про освіту”. В усіх цих документах центральним є завдання модернізації освіти, а провідним принципом державної освітньої політики визнано підготовку педагогічних працівників, створення умов для формування освіченої, творчої особистості вчителя, реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей в освітньому процесі.

У державній програмі „Вчитель” наголошено на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти в забезпеченні сталого людського розвитку. Підкреслено, що майбутній учитель має досконало володіти українською мовою, а рівень володіння іноземною мовою, повинен дозволяти йому спілкування з метою запозичення зарубіжних технологій навчання й пропагування в міжнародному освітньому просторі національних педагогічних надбань [5, с. 7]. Як бачимо, лише деякі з компетентностей, названі європейськими експертами як головні для сучасних вчителів, знайшли відображення в цих документах.

Передумовою успішного виконання вчителем певних видів діяльності та досягнення ним поставленої мети є формування в нього, згідно з компетентнісним підходом, відповідних професійних компетентностей. Тож, проаналізуємо провідні види діяльності вчителя іноземних мов і завдання, що стоять перед ним, та визначимо компетентності, які він повинен мати.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України щороку розробляє окремо для кожного фаху інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін. Оскільки ми зосереджуємося в своїй роботі на професійній підготовці вчителів іноземних мов, розглянемо саме ту частину інструктивно-методичних рекомендацій (далі – рекомендацій), що стосується вивчення іноземних мов. У цьому документі перераховано основні завдання, що постають перед учителем іноземних мов, враховуючи стрімкі зміни в українському суспільстві в умовах співпраці між країнами та народами з різними мовами та культурними традиціями, яка постійно посилюється. Ми проаналізували рекомендації на 2001 – 2002 та на 2008 – 2009 роки з метою вивчення динаміки змін професійних компетентностей у зв'язку з новими вимогами до організації навчального процесу. На основі проведеного дослідження ми склали наступну порівняльну таблицю, що

дає уявлення про динаміку змін щодо професійних компетентностей учителів:

2001 – 2002 рр.	2008 – 2009 рр.
наголошують на особистісному значенні знання іноземних мов, а процес навчання іноземних мов розглядають як процес особистісного розвитку учня в контексті діалогу культур	зазначають, що необхідно навчати учнів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, а оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації особистості в сучасних умовах.
основними засадами навчання іноземних мов у школі мають стати комунікативна спрямованість, послідовність, особиста творчість учня в навчальному процесі, діяльнісний підхід та використання інтелектуально спрямованих завдань.	проголошують особистісний підхід до навчання, діяльнісна спрямованість навчання; враховують особливості іноземної мови як предмета, для якого характерна: <u>міжпредметність</u> (основним змістом мовлення іноземною мовою може бути інформація з різних галузей); <u>багаторівневість</u> (оволодіння різноманітними мовними засобами, співвіднесними з аспектами мови: лексика, граматики, фонетика та вміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності); <u>поліфункціональність</u> (мова може виступати як мета навчання та як засіб накопичення інформації з інших галузей освіти).
учні повинні бути здатними використовувати навчальний досвід, набутий у середній школі, для подальшої самостійної роботи з метою самовдосконалення.	учні повинні самостійно й вмотивовано організовувати свою пізнавальну діяльність (від постановки цілей до отримання й оцінювання результатів) у роботі з іншомовними матеріалами; брати участь у проектній діяльності, в організації та проведенні навчально-пошукової роботи; здійснювати пошук потрібної інформації з іншомовних джерел; обирати знакові системи відповідно до пізнавальної та комунікативної ситуації.
перед учителем іноземних мов постає завдання застосування в навчальному процесі всіх видів медій і формування їх в учнів за допомогою не тільки іншомовної комунікативної компетенції, а й навчальної компетентності	процес інформатизації навчання включає також широке використання інформаційно-комунікативних технологій у вивченні іноземних мов для комунікативно-мовленнєвого і когнітивного розвитку учнів, розвитку їхніх творчих можливостей і здібностей та створення умов для самоосвіти. Види навчальної роботи з іншомовними Інтернет-ресурсами бажано спрямувати на: - накопичення учнями реального досвіду міжкультурного спілкування іноземною мовою; - розвиток умінь орієнтування в сучасному іншомовному інформативному

	середовищі, використовуючи мультимедійні та комп'ютерні технології для опрацювання, передачі, система-тизації інформації і створення бази даних, презентації результатів пізнавальної і практичної діяльності; - розвиток іншомовних умінь спілкування у віртуальному просторі.
навчання мови, як динамічного явища взаємопов'язане з вивченням культури народу – носія мови	вивчаючи іншу мову й культуру, особливу увагу слід звернути на автентичність і ціннісну значимість іншомовних матеріалів, задіяних на уроках іноземної мови, для формування в учнів уявлень про сучасний полікультурний та багатомовний світ, про загальнолюдські й національні цінності, культурну спадщину рідної країни та країн, мови яких вивчають учні.
змінено ролі учителя й учня в навчально-виховному процесі: учень стає головною ланкою суб'єктних відносин у навчанні, центром, навколо якого зосереджено зміст предмета навчання; вчитель організує спілкування, моделює його й допомагає учневі досягти автономності, визначити цілі й шляхи вивчення іноземної мови, що вимагає від учителя певних соціально-психологічних, режисерських та акторських знань і умінь	зміст навчання зорієнтовано на розвиток мотивації учнів до вивчення мов і на формування умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, розвиток загальних навчальних умінь і навичок, набуття учнями досвіду навчальної, пізнавальної, комунікативної практичної діяльності; найбільш прийнятною технологією навчання є „навчання у співпраці” (парні та групові види робіт) і „проектна методика”.

Порівняння дозволило нам зробити висновок, що в 2008 – 2009 роках відбулася переорієнтація вимог до професійних характеристик учителя іноземних мов у напрямку підвищення значущості іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування, як одного з засобів самореалізації особистості в сучасних умовах. Завдання, що ставились перед учителем ще у 2001 – 2002 навчальному роках ускладнилися. Особливо це стосується організації самостійної роботи у навчальному процесі і поза ним; застосування інформаційно-комунікаційних технологій для комунікативно-мовленнєвого і когнітивного розвитку учнів, запровадження сучасних технологій навчання.

Виконання цих завдань вимагає від учителя цілий ряд професійних компетентностей, таких як:

- компетентності в сфері громадянської освіти учнів (саме ця компетентність передбачає формування готовності до життя в мультикультурному толерантному суспільстві);
- компетентності у сфері розвитку пізнавальних умінь учнів (у зв'язку з підвищенням значущості самостійної роботи в навчальному процесі, використанням інтелектуально спрямованих завдань, застосуванням у навчальному процесі всіх видів медій);

- дослідницький характер професійної діяльності вчителя іноземних мов (зумовлений стрімкими суспільними змінами, підвищеними вимогами до професійних характеристик учителя).

Оскільки при визначенні професійних характеристик майбутнього вчителя необхідно враховувати вимоги ринку праці, розглянемо посадові інструкції учителя, адже саме вони є єдиним нормативним документом для вчителів усіх напрямів підготовки і відображають вимоги до цієї посади. Посадові інструкції розробляють безпосередньо навчальні заклади, але за спільною схемою, запропонованою Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Посадова інструкція – це документ, що регламентує виробничий процес кожного працівника, зазвичай вона включає короткий виклад основних обов'язків, повноважень і необхідних навиків, що відносяться до конкретної посади в організації [7].

Ми проаналізували понад 10 посадових інструкцій учителя різних шкіл в Україні та Росії. Це дало нам можливість зробити висновок, що розробці цього документа не приділяють належної уваги, до нього не вносять доповнення й уточнення відповідно до нових постанов профільного міністерства. Як приклад ми наведемо посадові інструкції учителя Старосалтівської ЗОШ від 02.09.2002. В них зазначено, що вчитель реалізує навчально-виховний процес з урахуванням специфіки фаху, який він викладає. Вчитель сприяє соціалізації й формуванню загальної культури особистості, свідомому вибору й подальшому опануванню професійних освітніх програм. Але не наголошено на тому, що вчитель повинен сформувати в учнів навчальні уміння, адже сьогодні уміння навчатися самостійно, здобувати нову інформацію є пріоритетним. Особистість повинна бути мобільною, відкритою до зміни професії відповідно до потреб ринку праці. Таким чином, учитель має формувати в своїх учнів передусім активну життєву позицію, сприяти розвитку їх мобільності, формувати готовність до життя в мультикультурному суспільстві, усвідомлювати себе громадянином Європи.

У посадових інструкціях йдеться про те, що вчитель має систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, брати участь у діяльності методичних об'єднань та інших формах методичної роботи. Ці вимоги потрібно також розширити на основі трьох нових груп компетентностей учителя, встановлених європейськими експертами, і додати, що професійна діяльність учителя повинна мати дослідницький характер, учитель має бути готовим до розв'язання професійних проблем, має співпрацювати в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших європейських країн, брати краще з різних педагогічних традицій [7].

У посадових інструкціях російських шкіл є окремий розділ, що стосується безпосередньо вчителя іноземних мов. Але згідно з цим розділом, специфіка роботи вчителя іноземних мов полягає лише в систематичній перевірці зошитів, проведенні контрольних робіт, робіт

над помилками, профорієнтаційній роботі й організації олімпіад [8]. На нашу думку, такі вимоги до професійних характеристик учителя іноземних мов є надто примітивними, вони нічим не відрізняються від вимог до інших учителів-предметників, і не відображають тих функцій, виконання яких вимагає від учителя іноземних мов сучасне суспільство.

З метою більш повного дослідження вимог до професійних характеристик учителя іноземних мов, ми проаналізували технологічну карту, за допомогою якої вивчають творчу діяльність учителя під час атестації. Ця карта відображає цілісне бачення особистості вчителя й складається з шести розділів: науково-теоретична підготовка; методична підготовка; психолого-педагогічна підготовка; навчально-виховний аспект; організація позакласної виховної роботи; громадсько-педагогічний аспект. Так, оцінюючи навчально-виховний аспект діяльності вчителя звертають увагу на заохочення учнів до активної розумової діяльності, самостійності, творчості, але сьогодні найважливішим є вміння будувати самостійну навчальну траєкторію, а також вміння здобувати нову інформацію та комп'ютерна грамотність. Згідно з картою, контролюється робота над культурою мовлення учнів, але ж більшого значення сьогодні надають розвитку комунікативних навичок. У карті не розкрито громадсько-педагогічний аспект діяльності вчителя, головна мета якого на сучасному етапі полягає в підготовці учнів до життя в мультикультурному суспільстві. В цілому, ця карта не є орієнтованою на учня, тобто на кінцевий результат навчального процесу, як цього вимагають основні документи Болонського процесу, про які ми згадували раніше [9].

Унаслідок проведеного дослідження ми дійшли висновку, що існує певне протиріччя між завданнями, які ставить перед учителем іноземних мов Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, реалізуючи, таким чином, положення Болонського процесу й вимогами ринку праці, а саме посадовими інструкціями вчителя. Це дозволило нам констатувати, що розвиток освітніх послуг, принаймні, тих, що стосуються навчання іноземних мов, відстає від нормативних документів, чинних в Україні. Отже, залишається багато відкритих питань, щодо співвіднесення вимог ринку праці й вимог сфери освіти. Розв'язання цих питань потребує подальших ґрунтовних наукових розвідок.

Література

- 1. Никитина Н. Ш.** Професійний портрет спеціаліста в системі управління якістю освіти в вузі (26.09.2006) / Н. Ш. Никитина, П. Е. Щеглов [Електронний ресурс]. – 24 жовтня 2009 року. – Режим доступу : /<http://www.quality.edu.ru/>
- 2. Основы** введения профессии и специальности. Професійна характеристика и уровень квалификации [Електронний ресурс]. – 24 жовтня 2009 року. – Режим доступу : <http://ruscadet.ru/education/target/nvpo/30.htm>
- 3. General_Brochure_Ukrainian_version** [Електронний ресурс]. – 4 вересня 2009. – Режим доступу :

http://www.bolognakg.net/doc/Tuning_Objectives_and_Methofology_Tuning.pdf.
4. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. [Електронний ресурс]. – 14 липня 2009. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/2064/1/08saapsz.pdf> **5. Цільова** комплексна програма „Вчитель”. – К., 1997. – 14 с. **6. Лист** Міністерства освіти і науки України Про інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у новому 2001/2002 навчальному році. – № 1/9-243 від 27.06.2001. [Електронний ресурс]. – 14 липня 2009. – Режим доступу : http://www.education.gov.ua/pls/edu/educ.doc_info.show?p_id=2561&p_part_num=1&p.back_link=&p_lang=ukr **7. Посадові** інструкції вчителя. [Електронний ресурс]. – 5 липня 2009. – Режим доступу : <http://stsg.org.ua/files/view/14.html> **8. Должностные** инструкции учителя иностранного языка [Електронний ресурс]. – 4 листопада 2009. – Режим доступу : <http://internat.68edu.ru/dolgninstrinaz.doc> **9. Технологічна** карта вивчення творчої діяльності вчителя під час атестації // Завуч. – 2002. – № 31, листопад. – С. 2 – 4.

Махрева О. Є. Модернізація професійних характеристик учителів іноземних мов у межах Болонського процесу

У статті розглядаються вимоги сучасного суспільства до професійних характеристик учителя; визначаються нові компетентності вчителя в руслі політичних, соціальних, культурних, технологічних та економічних змін суспільства; аналізуються нормативні документи сфери освітніх послуг, що описують основні види діяльності вчителя і завдання щодо відповідності їх новим компетентностям.

Ключові слова: європейський простір вищої освіти, підготовка кваліфікованих вчителів, професійні характеристики вчителя, посадові інструкції вчителя.

Махрева О. Е. Модернизация профессиональных характеристик учителей иностранных языков в межах Болонского процесса

В статье рассматриваются требования современного общества к профессиональным характеристикам учителя; определяются новые компетентности учителя в русле политических, социальных, культурных, технологических и экономических изменений общества; анализируются нормативные документы сферы услуг образования, которые описывают основные виды деятельности учителя и задачи на предмет их соответствия новым компетентностям.

Ключевые слова: европейское пространство высшего образования, подготовка квалифицированных учителей, профессиональные характеристики учителя, должностные инструкции учителя.

Machreva O. Modernization of professional characteristics of teachers of foreign languages within the limits of Bolonsky process

The article is dedicated to the demands of modern society to the professional characteristics of teachers. The new competences of teachers are determined in connection with political, social, cultural, technological and economic changes of society. Standard documents of sphere of services of formation which describe principal views of activity of the teacher and a problem about their conformity new competences are analyzed.

Key words: European expanse of higher education, training of qualified teachers, professional characteristics of teachers, official instructions of teachers.

УДК 371.315.7:004

О. О. Трякіна

**ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ (E-LEARNING):
НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ САМООСВІТИ**

Швидкий розвиток суспільства, його інформаційно-технологічної бази сприяли удосконаленню комп'ютерної техніки, технологій програмування та, як наслідок, появи нових засобів зв'язку, розвитку й застосуванню нових інформаційно-комунікаційних технологій та засобів навчання в навчально-виховному процесі. Вже зараз ми можемо спостерігати таку картину, коли студенти, викладачі, адміністратори освіти спілкуються, вилучають або розшукують необхідну інформацію, користуючись послугами Інтернету, не зважаючи на обмеження кордонами будь-яких країн світу. Віртуальне середовище невілює такі поняття як кордони та надає можливість навчатися дистанційно за допомогою сучасних засобів надання й отримання інформації.

Отже, реалії нашого часу неминучі, але виникає необхідність не тільки вміти користуватися послугами глобальних мереж, але й бути обізнаним у цьому віртуальному просторі, повертаючи його перенасиченість на користь та самовдосконалення учасників різних видів навчальної діяльності. Впровадження в навчальний процес електронної освіти нового рівня буде, на нашу думку, провідним принципом стратегії розвитку вищої освіти й формування в студентів загальної професійної компетенції.

Основи дослідження проблеми розвитку світового суспільства майбутнього як мережного, в якому інформаційні та комунікаційні технології приведуть до змін практично всіх сфер життя, заклав американський науковець Дж. Нейсбіт, у минулому виконавчий директор ІБМ (IBM – International Business Machine Corp., одна з найвідоміших

корпорацій у світі, яка випускає електронну техніку та програмне забезпечення комп'ютерів) й один з основних футурологів сучасності [5].

У період 1980 – 1990 рр. вивчення цієї проблеми продовжив американський соціолог-футуролог Е. Тоффлер, який у своїй книзі „Третя хвиля” [13] визначив три хвилі розвитку суспільства: перша – хвиля революції сільського господарства; друга – промисловий переворот; третя, – та, в якій ми зараз перебуваємо: революція інформаційних комунікаційних технологій, відзначена розвитком електроніки й зображена автором як електронні осередки з віртуальними місцями праці та віртуальним спілкуванням.

В Україні, Росії та розвинутих країнах протягом останніх двадцяти років стрімко зростає активність наукових пошуків на тему застосування єдиного інформаційного простору у навчальному процесі (І. Малицька, І. Карпань, Н. Женова, А. Андрєєв, Л. Джеймс). У результаті цих досліджень була створена *концепція глобальної освіти*, сутність якої полягає в таких педагогічних завданнях [2]:

- сформувати в студентів розвинене критичне мислення, сприяти виробленню власних поглядів і поваги до позицій інших людей;

- прищепити їм навички ефективного спілкування, які дають можливість вступати в контакт з усіма людьми, незалежно від їхніх особистісних характеристик;

- виробити вміння творчо працювати, розв'язувати різноманітні проблеми, прогнозувати ситуації;

- сформувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими, розуміння необхідності враховувати потреби, пріоритети та цінності індивідів, груп людей.

Їхні ідеї розвинули вчені З. Джалиашвілі, О. Пушкар, С. Григор'єв, О. Леонтович. Вони зробили акцент на головних складниках змісту глобальної освіти, які містять: загальнолюдські цінності й культури різних країн, глобальні системи (економічні, політичні, екологічні тощо), глобальні проблеми (права людини, збереження миру, охорона довкілля тощо), світову історію.

Таким чином, *актуальність* наукових пошуків перспектив застосування e-learning у процесі самоосвіти зумовлена потребою в таких навчальних електронних технологіях, які б ефективно й на належному рівні забезпечили виконання завдань глобальної освіти. Зазначимо, що впродовж останніх років дослідники акцентували увагу переважно на визначенні поняття „дистанційна освіта” (Б. Шуневич), на методологічних та дидактичних засадах створення дистанційних навчальних курсів (В. Кухаренко, С. Чернишенко), проблемах віртуального спілкування (О. Леонтович). Проте тенденції впровадження e-learning в Україні та країнах заходу вивчено ще недостатньо.

Останнім часом з'являється дедалі більше вітчизняних й іноземних публікацій, присвячених проблемі використання комп'ютерних технологій у процесі самостійної роботи студентів вищих

навчальних закладів (далі – ВНЗ), у дистанційних курсах, розроблених для підвищення кваліфікації робітників. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджені в працях ряду вчених (В. Биков, І. Булах, М. Жалдак, В. Цонєва); комп'ютерні засоби професійної комунікації розглядали Н. Волкова, Ю. Мащбіц [1]; проблеми та перспективи розвитку дистанційного навчання – В. Кухаренко, Е. Носенко [7; 8]; мультимедійні технології – Л. Джеймс, А. Петренко [4]. Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці, які розкривають шляхи вирішення проблеми комп'ютерного забезпечення професійної підготовки студентів різних спеціальностей (Ю. Лобанов, О. Єльченко). Загальним проблемам застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання в системі професійної освіти митників присвячені роботи вітчизняних науковців (О. Павленко, В. Ченцов). Окремі аспекти процесу самоосвіти у відкритому інформаційному середовищі вивчають російські вчені Г. Зборовський, Є. Шукліна [3]. Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених дає можливість виявити безумовну зацікавленість у створенні новітніх освітніх технологій, які б відповідали сучасним можливостям всесвітньої електронної мережі.

Впровадження інноваційних технологій е-навчання в систему самоосвіти ВНЗ є важливим інструментом реалізації завдань глобальної освіти. Метою статті є аналіз сучасного рівня застосування технологій електронного навчання в самоосвіті та перспективи їхнього розвитку в майбутньому в Україні та країнах заходу.

У нашому дослідженні виходимо з того, що самоосвіта – це навчання, яке планується та здійснюють самостійно [3]. Особливістю цього процесу наразі є протиріччя між нагальною потребою підвищення кваліфікації, з одного боку, й браком часу на її здійснення, з іншого. Саме ця суперечність, на нашу думку, призвела до виникнення нових навчальних засобів, технологій та послуг, розрахованих на короткострокове, але інтенсивне та якісне навчання.

Однією з таких навчальних технологій є „e-learning” або „дистанційна освіта” (distant education), „дистанційне навчання” (distant learning), або „відкрите навчання”. Деякі зарубіжні дослідники, відводячи особливу роль телекомунікаціям в організації дистанційного навчання, навіть визначають його як теленавчання (teletraining) [14]. Зазначимо, що наукова дискусія в Україні та закордоном щодо трактування цих термінів ще триває. Здебільшого це пов'язано з перекладом та існуванням багатьох синонімічних рядів до основних термінів з дистанційної освіти в англійській та українській мовах. У нашому дослідженні наведені поняття розглядаємо як тотожні.

Доведено, що головними перевагами застосування сучасних комп'ютерних телекомунікацій у процесі навчання є, насамперед, їхня здатність забезпечити передачу знань і доступ до всілякої навчальної інформації нарівні, а інколи і набагато ефективніше, ніж за допомогою

традиційних засобів навчання. Експерименти підтвердили, що якість і структура навчальних курсів, так само як і якість викладання у дистанційному навчанні часто набагато краща, ніж у традиційних формах освіти [11]. Більше того, інтеграція звуку, руху, образу й тексту створює нове, надзвичайно різноманітне за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшується й ступінь залучення студентів до процесу навчання.

Ефективність процесу розвитку дистанційної освіти, на думку багатьох дослідників, безпосередньо залежить від рівня якості методичного забезпечення, яке, зазвичай, включає наступні інструменти: інтерактивні диски, електронні оголошення, мультимедійний гіпертекст, кейси, лекції, симулятори, реальні проекти „тут і зараз”, що доступні через глобальну мережу Інтернет за допомогою багатьох інтерфейсів. Ці інструменти здатні не тільки забезпечити активне залучення студентів у навчальний процес, але й дозволяють керувати цим процесом. Крім того, вони дозволяють налагодити й навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних методів навчання.

За даними іноземних експертів, мінімальним рівнем освіти, необхідним для виживання людства, стане вища освіта [12]. Проте, навчання такої маси студентів за денною формою навряд чи витримають бюджети навіть найблагополучніших країн. Тому не випадково за останні десятиліття кількість студентів, які навчаються за нетрадиційними технологіями зростає швидше за кількість студентів денних відділень.

Тому ми вважаємо, що головною детермінантою у підготовці сучасного висококваліфікованого робітника, спроможного задовольнити зростаючі потреби сьогодення і, відповідно, вимоги кваліфікаційних характеристик згідно з міжнародними професійними стандартами, стає впровадження відкритого навчання нового, більш ефективного рівня за допомогою системного характеру завдань, методів та технологій компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Яскравим прикладом, що підтверджує нашу думку, є факт збільшення кількості ВНЗ, які здійснюють підготовку за допомогою комп'ютерних технологій. Як свідчать дослідження [10], найвідомішими з них є: Відкритий Університет Великобританії (Open University), Французький національний центр дистанційного навчання (далі – CEND), який передбачає: навчальних курсів – 2,5 тисяч, кількість користувачів – 350 тисяч, філії в 120 країнах світу, 5 тисяч викладачів беруть участь у створенні навчальних курсів та організації навчальної діяльності. Відзначимо новий інструментарій, що використовують в організації роботи CEND, а саме: супутникове телебачення, відео-й аудіокасети, електронну пошту, Internet, а також традиційні літературні джерела. Інші відомі центри дистанційної освіти в Європі – це Національний університет дистанційної освіти (UNED) в Іспанії

(58 навчальних центрів у країні, 9 працюють за кордоном), Балтійський університет (BU) зі штаб-квартирою в Стокгольмі, який об'єднує 10 країн Балтійського регіону.

Необхідно також зазначити, що 1989 р. в США створено систему публічного телебачення (PBS TV), яка є консорціумом 1500 коледжів і телекомпаній. PBS TV презентує кілька навчальних програм, які транслюють чотири навчальні канали. Особливе місце серед них посідає програма навчання дорослих (PBS Adult Learning Service), яка презентує курси з різноманітних галузей науки, бізнесу, управління. Одним із найбільш авторитетних у сфері дистанційного навчання сьогодні визнано Пенсільванський університет (Penn State University). Його досвід навіть був використаний ЮНЕСКО під час створення концепції віртуального університету.

Визнано, що дистанційні навчальні бізнес-програми складають 25% усіх дистанційних навчальних програм в США. Такі відомі компанії як General Motors, J. C. Penny, Ford, Wal-Mart, Federal Express здійснюють підвищення кваліфікації персоналу через приватні корпоративні навчальні мережі; внутрішню супутникову навчальну мережу використовує з цією метою корпорація IBM.

В Україні досвід застосування електронних навчальних програм ще не такий глибокий через порівняно нещодавній вступ країни до єдиного мультимедійного простору та впровадження Інтернет-мереж. Проте, e-learning стає дедалі популярнішим, тому що, за результатами досліджень учених, має такі ключові переваги: навчання в зручному місці в зручний час та в зручному темпі, висока якість електронних навчальних матеріалів з посиланнями на актуальні наукові публікації, наявність електронних бібліотек, форумів, дискусій тощо [6].

За теоретичним підходом до визначення поняття, e-learning – це навчання, що базується на Інтернет-технологіях, які передбачають, з одного боку, інтерактивну самоосвіту, а з іншого – інтенсивну консультаційну тьюторську підтримку студента [9]. На рівні інтерактивної самоосвіти, методичними засадами якої є принципи навчання за допомогою взаємодії студента з навчальними ресурсами з мінімальною участю викладача й інших студентів, вже стало загально визнаним упровадження мультимедійного підходу: інтерактивних баз даних, електронних журналів, комп'ютерних навчальних програм, електронних підручників.

З метою активізувати самостійну роботу студентів динамічніше розвиваються інноваційні освітні інструменти, а саме: технології е-лекцій, що поширюються електронними мережами за допомогою інтерактивних дошок оголошень. Е-лекція може бути у формі підібраних статей, навчальних матеріалів, які готують студентів до майбутніх дискусій. Водночас упроваджують метод проведення навчальних електронних симпозіумів, які передбачають серію виступів декількох авторитетів („перших спікерів”) [4]. Одним з перших прикладів

інтерактивних симпозіумів став Бангкокський Проект, організований напередодні 16-тої Всесвітньої конференції Міжнародної ради з відкритої та дистанційної освіти (далі – ICDE) у листопаді 1992 р. Шість відомих учених добровільно виступили як „перші спікери”. Кожен з них надав інформацію, розміром у 5-7 екранів, та запропонував питання для обговорення за однією із 6 тем.

Доведено, що інтерактивна взаємодія між студентами стає важливим джерелом отримання знань, головним чинником підготовки студентів до майбутньої професійної комунікативної діяльності. Інтенсивність використання цієї взаємодії значно зростає з розвитком навчальних телекомунікаційних технологій. Основні методи інтерактивної комунікації, на нашу думку, містять такі завдання: проведення навчальних колективних дискусій та аудіо-, аудіографічних і відео-конференцій, які дозволяють учасникам дискусії обмінюватися усними та письмовими повідомленнями через електронну пошту, он-лайн чати, веб-камери.

Переваги електронної комунікації стають все більш очевидними. Активно використовують такі методи навчання, як дебати, моделювання, рольові ігри, дискусійні групи, мозкові атаки, методи Дельфі, методи номінальної групи, форуми, проектні групи. Вчені визнають, що процедура Дельфі є методом дослідження, який застосовують задля досягнення надійного консенсуса в номінальній групі студентів за допомогою серії анкетних опитувань [6]. Спочатку кожного учасника такої групи запрошують сформулювати та прорейтингувати ідеї. Потім складають загальний список ідей шляхом виявлення тих, пропозицій, які отримали найвищий пріоритет в окремих учасників, після цього другорядні до тих пір, поки список у кожного учасника не буде вичерпаний. У кінці всіх запрошують до обговорення ідей. Після дискусії відбувається голосування, під час якого члени групи ранжують ідеї, які були генеровані в процесі дискусії. Яскравим прикладом ефективного впровадження вищезгаданих методів став University of Auckland, який розробив мультимедійну систему підтримки синхронних групових занять (groupware system), яку застосовували в курсі з менеджменту [10].

Таким чином, інноваційні моделі електронного навчання радикально змінюють усю систему традиційної вищої освіти й виводять її на рівень віртуального університету, в якому студенти зустрічаються з викладачем або один з одним незалежно від того, на якій відстані вони перебувають, використовуючи електронні засоби комунікації.

У зв'язку з цим, на нашу думку, головним завданням розвитку e-learning на сучасному етапі є створення нових методів і технологій навчання, які б відповідали телекомунікаційному середовищу спілкування. У цьому середовищі яскраво виявляється той факт, що студенти – не просто пасивні споживачі інформації, а ті, хто в процесі навчання створюють власне поняття предметного змісту освіти. Тому ми вважаємо, що нова навчальна модель повинна базуватися на таких

засадах: у центрі технології навчання – студент; зміст цієї технології – розвиток здібностей до самоосвіти; студенти грають активну роль в навчанні; основа навчальної діяльності – співпраця.

Виходячи з вищезазначених понять, ми стверджуємо, що наступним етапом розвитку електронної освіти стає, по-перше, глобальний перехід від e-learning до Smart освіти (education). Мета Smart освіти – передати частину інтелекту, досвіду викладача у середовище e-learning. За результатами дослідження вчених, Smart Education – це принципово нове освітнє середовище, яке об'єднує викладачів, студентів, а також різноманітні знання з усього світу [10]. Для цього етапу характерними рисами є: створення нових знань та ефективне використання інформації, розміщеної у відкритих ресурсах Інтернету; ефективне використання Інтернету; коригування з мотивацією; залучення і студентів, і викладачів до подальшого розвитку Smart технологій. Навчальний контент складається з так названих об'єктів знань, які містять велику кількість інформаційних ресурсів.

По-друге, для поширення Smart-технологій у майбутньому можна скористатися вже наявними технічними засобами, а саме:

- 1) сайтом Open Learn, що пропонує безкоштовні повнокурсні навчальні програми;
- 2) сайтом YouTube, який містить навчальні відеоматеріали та презентації;
- 3) віртуальним світом Second Life, в якому створено навчальну аудиторію і в якому відбуваються консультації з експертами за різними професійними напрямками.

Прогноз щодо подальшого розвитку дистанційної освіти зробив генеральний секретар ICDE Карл Холмберг [12]. Він заявив: „У майбутньому відбудеться реалізація широкої системи тьюторства та індивідуального навчання, а студенти будуть працювати в мережі й дедалі рідше зустрічатися в аудиторії”. Він також підкреслив, що необхідно створювати спеціальні центри для підтримки індивідуальних слухачів, які отримують інтерактивну освіту. На думку генерального секретаря Європейської асоціації університетів дистанційного навчання (EADTU) Піта Хендрикса, загальноєвропейська політика сьогодні – це реалізація навчання упродовж життя (life-long-learning). Більше того, згідно з цільовими показниками Європейської комісії, диплом про вищу освіту до 2020 року повинні мати 40% населення.

Враховуючи ці чинники, ми вважаємо, що наступним кроком в еволюції електронної освіти має бути впровадження багаторівневої федеральної системи дистанційного навчання для країн, що розвиваються, та глобальної електронної системи освіти (ГЕСО) за допомогою кібер-університетів у розвинутих країнах. Різниця полягає в тому, що на відміну від європейських країн, де головним джерелом e-learning є автономні університети, в країнах третього світу поширення електронної освіти тільки через університети не приведе к збільшенню

кількості студентів. Цю мету можна досягнути тільки за допомогою створення національної технічної інфраструктури, яка б регулювалася на законодавчому рівні.

Останні дослідження щодо реалізації e-learning проектів в межах системи самоосвіти України та західних країн (В. Дж. Хассон, Х. Беккер, Р. Бергер, В. Бленк, Д. Брітел, А. А. Андрєєва, М. В. Моїсєєва, Е. С. Полат, В. М. Кухаренко, В. В. Олейник, Д. Ріель та інш.) показали, що в майбутньому необхідно, по-перше, звернути увагу на ефективне в дидактичному аспекті використання інформаційних технологій на базі системного підходу, а саме: застосування програмного забезпечення, створеного з урахуванням навчального змісту та орієнтованого на цілі навчання, останні досягнення педагогіки та психології. Проблемою простого тексто-картинкового HTML-підходу до створення освітніх ресурсів є пасивне оволодіння студентами навчального матеріалу. Більш ефективні підходи, на нашу думку, містять складні види електронних ресурсів (блоги, підкасти, види), які повністю виконують дидактичні завдання.

По-друге, необхідно підкреслити, що одним з ключових чинників у самоосвіті з використанням e-learning виступає мотивація. Відсутність живого спілкування з викладачем та інших аспектів, що забезпечують мотивацію, залишає студента один на один з навчальним змістом; тому „передача” знань, зазвичай, не відбувається. Як наслідок, перед ВНЗ постає важливе завдання створення навчального середовища, яке б спонукало студента до зацікавленості в самостійному отриманні нових знань. Визнано, що на мотивацію в навчанні також впливає психологічна характеристика – провідна репрезентативна система та психологічний тип особистості [7]. Тому, на нашу думку, освітні інформаційні технології в ідеалі повинні бути орієнтовані на конкретних користувачів з урахуванням їхніх психологічних характеристик. Це питання ще не вирішене на належному рівні й потребує подальшого дослідження.

Таким чином, ми вважаємо, що для подальшого розвитку ефективного електронного навчання в процесі самоосвіти в Україні та розвинутих країнах необхідно звернути увагу на **такі чинники**:

- 1) забезпечити технічно надійну роботу веб-центрів;
- 2) ретельно відбирати навчальний контент з урахуванням цілей та завдань глобальної освіти;
- 3) розробити і для студентів, і для викладачів уніфіковані правила регламентування процесу дистанційного навчання;
- 4) враховувати психологічні особливості користувачів;
- 5) використовувати цікаві, актуальні та змістовні веб-інструменти;
- 6) здійснювати постійний моніторинг та контроль процесу дистанційного навчання;
- 7) збільшувати мотивацію студентів шляхом цікавих навчальних проектів та надання заохочувальних бонусів;

8) створювати групи кваліфікованих спеціалістів для розробки інформаційних навчальних систем з самостійної роботи.

Отже, швидкий розвиток інформаційних технологій вимагає нового підходу до самоосвіти: „From remember and repeat, To find and use”. Самоосвіта повинна перейти на якісно новий рівень шляхом подальшого вдосконалення електронних та Інтернет-технологій навчання. Цей процес не можливий без урахування вищезазначених чинників. Впровадження Smart education, M-Learning (мобільного навчання), глобальної навчальної мережі, поширення кібер-університетів є, на нашу думку, головними тенденціями розвитку e-learning. Подальше вивчення цього питання може бути розглянуте в аспекті розв'язання актуальних завдань щодо: дослідження чинників створення ефективного психологічного середовища в електронному навчанні; методів збільшення мотивації; розробки нових засобів контролю – детальних опитувань студентів, які закінчили e-learning курс, опитувань роботодавців „дистанційних” випускників, виявлення неочевидних наслідків електронного навчання.

Література

- 1. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : „Академія”, 2006. – 255 с. **2. E-learning** или дистанционное обучение. [Електронні дані]. – Режим доступу : <http://e-college.ru/elearning>. **3. Зборовский Г.** Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина. – 2003. – №5. – С. 25 – 32. **4. Мультимедиа** / под ред. А. И. Петренко. – М. : Бином, 1994. **5. Нейсбит Дж.** Высокая технология, глубокая гуманность. Технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит. – М. : АСТ, Транзиткнига, 2005. – 384 с. **6. Ноздрина Л. В.** Исследование результатов e-learning проектов в высшей школе Украины / Л. В. Ноздрина. [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://ifets.ieee.org/russian/depository>. **7. Носенко Е. Л.** Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів : метод. посіб. / Е. Л. Косенко, М. В. Чернишенко. – Д. : РВВ ДНУ, 2003. **8. Основи** дистанційного навчання. Дистанційний курс : навч. посіб. / за ред. В. М. Кухаренко. – Харків : ХДПУ, 1999. **9. Основи** нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / авт. кол. ; за ред. Ю. І. Машбіца. – К. : ТЗМН, 1997. **10. Перспективы** дистанционного обучения в России. [Електронні дані]. – Режим доступу : <http://www.memoid.ru/node>. **11. Самообразование** в открытой сетевой информационной сфере / Ю. И. Лобанов, О. А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 99 – 103. **12. Shunk D. H., Ertmer P. A.** Self-Regulatory Processes During Computer Skill Acquisition: Goal and Self-Evaluative Influences / D. H. Shunk, P. A. Ertmer // Journal of Education Psychology. Washington DC: APA. –1999. – Vol. 91. – № 2. – P. 251 – 260. **12. Toffler A.** The third wave / A. Toffler. – London : Pan Books Ltd, 1981.

13. Филоненко С. Н. Дистанционное образование: опыт и перспективы. [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://www.memoid.ru/node>.

Трякіна О. О. Електронне навчання (E-LEARNING): нові тенденції розвитку в процесі самоосвіти

У статті розглянуті актуальні питання щодо тенденцій розвитку електронної освіти в Україні і в західних країнах. Зроблено аналіз сучасного етапу розвитку e-learning та головних чинників, які впливають на успішність та ефективність впровадження дистанційної освіти нового рівня в майбутньому.

Ключові слова: електронне навчання, дистанційна освіта, самоосвіта, тенденції, перспективи, технології.

Трякина О. А. Электронное обучение (E-LEARNING): новые тенденции развития в процессе самообразования

В статье рассматриваются актуальные вопросы тенденций развития электронного образования в Украине и в странах запада. Проведен анализ современного этапа развития e-learning, а также главных чинников, которые влияют на успешность и эффективность внедрения дистанционного образования нового уровня в будущем.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное образование, самообразование, тенденции, перспективы, технологии.

Tryakina O. E-LEARNING: new prospects of in the process of self-education

The article is devoted to the consideration of the actual questions of e-learning development in both Ukraine and Western countries. The analysis of the contemporary stage of e-learning development has been made and the research of the main factors influencing on success and effectiveness of implementing new level distant education in future has been conducted.

Keywords: e-learning, distant learning, self-education, tendencies, prospects, technologies.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.95

В. М. Вакуленко

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Проблема ціннісних орієнтацій – одна з істотних теоретичних і методологічних проблем багатьох суспільних наук, зокрема педагогіки й психології.

Психологічні аспекти формування цінностей представлено в роботах Б. Ананьева, Д. Андреевої, І. Беха, О. Донцова, І. Кона, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, М. Моропна, Р. Немова, А. Петровського, С. Рубшштейна, В. Франкла, Д. Узнадзе, М. Яницького, які доводять, що ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої психологічної структури особистості.

Педагогічна наука досліджує ціннісні орієнтації як складову та як мету освітнього й виховного процесу. Учені розглядають формування ціннісних орієнтацій особистості в різноманітних видах діяльності (Б. Гершунський, В. Дряшка, А. Алексюк, В. Сухомлинський, Н. Ткачова, С. Ткачов), сутність та структуру освітніх цінностей (Н. Асташова, С. Архипова, О. Вишневський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, З. Донець, І. Зязюн, І. Іванюк, А. Кир'якова, Б. Лихачов, О. Норев, Г. Онкович, З. Павлютенкова, Л. Радша, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, М. Форбек), формування ціннісних орієнтацій особистості під час навчання у вищій школі (Н. Волкова, О. Галицьких, О. Гданська, О. Глузман, С. Ермакова, В. Іздебська, Є. Казакова, О. Картавих, В. Кузнецова, Л. Мшлер, Н. Сушик, А. Ярошенко).

Аналіз досліджень показав, що формування ціннісних орієнтацій як елементу людської діяльності має суперечливий, внутрішньо неузгоджений дослідницький статус. З одного боку, очевидна соціально-практична й теоретична важливість цієї проблеми. З іншої – дослідження в цій галузі ще не набули достатньої теоретико-методологічної самостійності, відтворюють логіку інших елементів дослідження, і тому не можуть описати систему цінностей як ціле, як специфічний рівень людської діяльності.

Основою для вирішення проблеми формування ціннісних орієнтацій є суб'єктивні відносини, а, вірніше, те, які значення приписує суб'єкт об'єктам його миру, як їх переживають й оцінюють. Теза, за якою цінність є відношенням людського суб'єкта до об'єкту, спирається на визначення, що тільки людина підходить до речових передумов своєї життєвої діяльності, як дійсний суб'єкт. Відзначимо, що цінності „не бувають безособовими, вони завжди пов'язані з суб'єктом. Тому при

реалізації принципу суб'єкта діяльності передбачається, що суб'єктом є „психіка людини, а людина, яка володіє психікою, не цінність сама по собі, а „оцінююча людина. І ціннісні орієнтації розглядають як гранично лабільні, гнучкі й пластичні утворення особистості, які забезпечують безперервний процес життєдіяльності. Наявність суб'єкта цінності вимагає вказівки й об'єкту – того, що суб'єкт сприймає як цінне, то прийнято ним для виконання. Зі зв'язку суб'єкта й об'єкта цінності виникає тимчасова перспектива поняття: набуті цінності, які важливі самі по собі, а не тому, що задовольняють яку-небудь потребу – ретроспективний аспект; операційні, інструментальні цінності, які в певній ситуації є засобом реалізації цінностей першого типу й формують новий перспективний аспект.

Проведений аналіз напрямів спеціальних досліджень, показав, що в психологічні дослідження проблему ціннісних, розумово життєвих орієнтацій розглядають як регулятор життєдіяльності людини, визначаючи, з одного боку, його взаємини з суспільством, а з іншого, його ставлення до самого себе (рефлексія Я для Я).

Спираючись на концепцію суб'єктно-об'єктних взаємодій у теорії діяльності О. Леонт'єва, поняття суб'єктивних цінностей певною мірою можна зіставити з поняттям значущості, що припускає зв'язки індивідуального значення з емоційно-мотиваційною сферою.

Розгляд особистості як предмету психолого-педагогічного вивчення вимагає розібратися в основних принципах такого вивчення, які, як відомо, складають методологічну основу досліджень психологічної й педагогічної науки.

Аналіз літератури показав, що при вивченні особистісних якостей і властивостей у психології дедалі ширше застосовують процесуальний підхід у його різних модифікаціях. Вважаємо, що власне процесуальний підхід, будучи застосований у дослідженні якоїсь окремої якості або властивості особистості (мотивації, потреб тощо), не може пояснити цілісну властивість особистості як відкритої системи, що постійно розвивається. Тим більше, він не може служити ключем до розуміння суперечливого, край рухомого процесу формування ціннісної сфери людини, оскільки принципово неможливо вирвати цінності з множинних відносин особистості, в яких вона існує, та розглянути їх окремо.

Ми погоджуємося з К. Абульхановою-Славською [1], що категорія провідного типу при розгляді проблеми цінностей також не може виступати як методологічний принцип. Тут, як відомо, особистість студента розкривається через переважаючий вид діяльності – навчання, де дослідження практично охоплює розумовий розвиток, а не цілісне формування особистості.

В зв'язку з цим Б. Ломів відзначає, що „будучи пов'язаними з матеріально-структурними, функціональні якості невідривні від системних. Будь-яку функцію важко зрозуміти, якщо розглядати її відокремлено, у відриві від тієї системи, в якій існує й розвивається

об'єкт, що володіє цією функцією. Функцій, „адресованих в нікуди”, просто не існує. Вони належать до систем, які містять об'єкт. І реалізуються вони в цих системах” [3].

Методологія системного дослідження навряд чи може бути зведена до чіткого набору або системи певних принципів, адже вона сама є певною системою освіти, яка набуває деякого пояснювального сенсу в контексті вказаного завдання, поза яким вона втрачає своє значення і розпадається на досить великий перелік мало пов'язаних між собою орієнтирів [2].

Вважаємо, що при вивченні цих конкретних механізмів, які формують ціннісні орієнтації студентів, найбільш плідними є три системні принципи: проблемна побудова досліджень, тобто орієнтоване не стільки на вивчення об'єкту, скільки на вирішення завдань (Е. Налпельбаум, 1980); принципи ієрархії та нелінійності системи ціннісних орієнтацій (С. Бубнова, 1999). Спираючись на ці принципи, ми вважаємо, що цінності діють, живуть тільки у момент вибору й оцінювання – тільки тут їх можна спостерігати як елемент, орієнтир поведінки.

Конкретизуючи ці принципи, звернемо особливу увагу на реалізацію принципу, що стосується проблемної побудови дослідження.

Як відомо, проблемний принцип побудови дослідження, широко поширений в сучасній науці, особливо в практично орієнтованих її областях, здається досить очевидним і простим. Проте ця очевидність розмивається, якщо ми не почнемо ототожнювати проблему з прикладним завданням, а розуміти першу як проблемну ситуацію будь-якого людського буття. Якщо здається очевидним, що опис і „нормування” вибору місця роботи, практики може розглядатися як системне завдання, то по відношенню стратегії вибору який здійснюють не раз, а повсякденно – це не так очевидно.

Системне завдання як завдання системного дослідження (а, отже, її об'єкту) завжди конкретне, тобто тут вирішується одичне, „індивідуалізоване” і водночас не розглядається як унікальне, принципово неповторне. Це означає, що при дослідженні ціннісної сфери людини як системного завдання з'являється можливість піти від непродуктивної дихотомії „індивідуальне – унікальне – універсально-загальне”, оскільки в межах цієї дихотомії цінності людини як індивідуальна проблема розуміються як такі, що не мають будь-якого стандартного, логічно відтвореного рішення, вирахованого на основі деякого знання. Тому для вирішення завдання, пов'язаного з дослідженням ціннісної сфери людини, завжди вводять якийсь елемент, що має принципово не „знанневий” характер. Гадаємо, що конкретне втілення цього невіддільного науці елементу не дуже важливе. Це може бути воля, ірраціональні або неусвідомлені імпульси, цілі, які чомусь завжди не співпадають з результатом, цінності, недоступні раціональному обґрунтуванню тощо. Важливим тут є те, що цей елемент

наявний і робить можливим перехід, місток до загального, універсального, до деяких алгоритмів вирішення [2].

По відношенню до ціннісної сфери це означає, що розглядають її як процес індивідуальний, унікальний, неповторний, який складається зі стандартних елементів. Тому нестандартне може бути тут кваліфіковане як випадкове, яким можна нехтувати.

Таким чином, з точки зору діалектики одиничного й загального, та з погляду системності, дослідження ціннісних орієнтацій – це рух через унікальність конкретного вибору (оцінки), через його неповторність – до загальної стандартної механіки, яка в той же час не робить ціннісну сферу однаковою.

Відомо, що однією з найбільш істотних особливостей оцінних думок є їхня ситуативність, тісний зв'язок з реальним і домислюваним, таким, що включає ситуацію минулу й майбутню. Тому вважаємо, що є сенс стандартизації саме ситуацій, у яких здійснено відповідну оцінну діяльність. Відзначимо також ту обставину, що такі спроби роблять, проте, як ми уявляємо, їм властива одна й та сама помилка – ситуації описують через об'єктивні параметри, при цьому не враховують той факт, що ситуативність оцінки виражена передусім не в механічній, однолінійній залежності її від об'єктивних умов, а в конструюванні людиною ситуації від її реального створення до інтерпретації самого різного ступеню довільності. Саме організація людиною середовища і перетворює її взаємодію з нею в систему.

Наступний принцип ієрархії системи ціннісних орієнтацій – багаторівневість. Використовуючи цей принцип, можливі два принципово різних підходу до вивчення багаторівневої побудови цінностей. Перший – нормативний – припускає опис моделі системи відповідно до якої-небудь психологічної теорії. Другий – описовий – дозволяє визначати ієрархічну будову системи цінностей конкретної людини.

Принцип нелінійності системи ціннісних орієнтацій полягає в тому, що критерій їх ієрархії – особистісна значущість, – включає різні змістовні аспекти, зумовлені впливом різних типів і форм соціальних відносин.

Структура такої системи найчастіше нелінійна, тому методи її дослідження повинні спиратися на багатовимірний статистичний аналіз, що включає, зокрема, багатовимірне шкалювання і кластерний аналіз.

Метод багатовимірного шкалювання дозволяє представити елементи за двома критеріями: по-перше, величині суб'єктивної відмінності між порівнюваними параметрами і, по-друге, з перевазі одного з двох порівнюваних елементів (методика О. Фанталової, 1992). Цей метод, на наш погляд, є достатнім для побудови структури цінностей, оскільки на основі підрахунку числа переваг при парному порівнянні цінностей можна встановити структуру ціннісних орієнтацій, знявши обмеження методу лінійного ранжирування.

У експериментальній ситуації може відбуватися заміна основ пов'язаної з побудовою системи ціннісних орієнтацій, приватними завданнями, які вирішує сам випробовуваний. Іншими словами, завдання дослідження з особової і соціально значущою трансформуватиметься, швидше за все, в інтелектуальну і тому оцінюватися випробовуваними як простіша, ніж при лінійному ранжируванні тих же цінностей. В результаті ослабиться свідомий контроль за варіантами відповіді і зросте вплив на відповіді емоційних і неусвідомлюваних компонентів поведінки.

Використовуючи метод кластерного аналізу, можна розбити всю систему на декілька підструктур, де виділяються підсистеми (кластери) значущих, байдужих і відкиданих цінностей, і в кінцевому варіанті вийде „ідеальна система ціннісних орієнтацій” особи, до якої вона прагне в досліджуваний період її життєдіяльності.

Відзначимо, що в нашому дослідженні найбільш значущим, максимальне вираженою подією є перехід студентів на подальший курс навчання. Разом з тим, відповідно до логіки нашого міркування мається на увазі і те, що подія, що об'єктивно має велику силу, може не стати для суб'єкта життєвим. Відсутність змін в ціннісній сфері може бути також пов'язане з ригідною структурою особистості, яка зумовлює відсутність особистісних змін при звершенні життєвої події за типом стагнації.

Важливим моментом у виявленні механізмів зміни ціннісних орієнтацій особистості є:

- по-перше, оцінка внутрішньоособистісної динаміки цінностей, включених в його систему Я, аналіз якої можна проводити, зокрема, в трьох аспектах (минуле, сьогодення, майбутнє);

- по-друге, з позицій таких особистісних утворень, як мотиваційний аспект особистості – втрати або зміни провідних мотивів, зміни сенсу життя суб'єкта і так далі.

Підводячи підсумок сказаному, слід зазначити, що, при аналізі життєвої події з погляду виділення ціннісної сфери, її слід розглядати з позиції подвійної детермінації: зважаючи увагу на зовнішні обставини, так і внутрішньо особистісні чинники. При цьому зрушення обох детермінант як об'єктивно, так і суб'єктивно за типом локус контролю може бути проведений аж до крайніх позицій. При цьому малася на увазі і та обставина, що подія є для людини життєвою лише у тому випадку, коли її звершення зачіпає центральні аспекти особи (образ Я, уявлення про себе), і, діючи на них, вимушує їх змінювати. Якщо ж подія, що відбувається, не зачіпає цих сфер особи, вона не є для неї життєвою, незалежно тому, наскільки серйозним було для людини її переживання. Звідси, на наш погляд, слідує важливий висновок: об'єктивно однакові події для одних людей можуть бути життєво важливими, а для інших – ні. Вважаємо, що дане припущення, з одного боку, може послужити основою вивчення ефективного прогнозу зміни ціннісної сфери конкретної особи, а з іншої – послужить серйозним аргументом на шляху

пошуку і встановлення моментів самовизначення при переживанні етапної події особою, дозволить розкрити механізми процесу самовизначення, вибору і ухвалення рішення суб'єктом події.

У методологічному плані особливе значення має поняття „вимірювання” і основні напрями його використання.

Таким чином, названі методологічні аспекти аналізу ціннісних орієнтацій хоча і неповні, але достатні для їх застосування при організації експериментально дослідження формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Література

- 1. Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2000. – 247 с.
2. Напельбаум Э. Л. Системный анализ как программа научных исследований / Э. Л. Напельбаум // Системные исследования: Методологические проблемы. – М. : Наука, 1980.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984.
4. Леонтьев Д. А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №5. – С. 19 – 31.
5. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С. 124 – 129.

Вакуленко В. М. Деякі методологічні аспекти аналізу ціннісних орієнтацій

В статті проаналізовано методологічні аспекти формування ціннісних орієнтацій. Проведений аналіз показав, що в психологічних та педагогічних дослідженнях проблема ціннісних, розумово життєвих орієнтацій розглядається як регулятор життєдіяльності людини, визначаючи, з одного боку його взаємовідношення з суспільством, а з іншою його відношення до самого себе (рефлексія Я для Я).

Ключові слова: формування ціннісних орієнтацій, методологія системного дослідження.

Вакуленко В. Н. Некоторые методологические аспекты анализа ценностных ориентаций

В статье проанализированы методологические аспекты формирования ценностных ориентаций. Проведенный анализ сложившихся спрямований специальных исследований показал, что в исследованиях проблема ценностных, смысложизненных ориентаций рассматривается как регулятор жизнедеятельности человека, определяя, с одной стороны его взаимоотношения с обществом, а с другой его отношение к самому себе (рефлексия Я для Я).

Ключевые слова: формирование ценностных ориентаций, методология системного исследования.

Vakulenko V. N. Some methodological aspects of analysis of the valued orientations.

The methodological aspects of forming of the valued orientations are analysed in the article. The conducted analysis of the folded directions of the special researches showed that in researches problem of valued orientations examined as a regulator of vital functions of man, determining, from one side of his interrelation with society, and with other his attitude to toward to itself (reflection I for I).

Key words: forming of the valued orientations, methodology of system research.

УДК 378:351.74 (477)

Н. Ю. Гребінь-Крушельницька

**СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
КУРСАНТА З ПОЗИЦІЙ АКМЕОЛОГІЇ**

Структуру професійної самореалізації особистості розглядають у своїх працях Л. О. Коростильова, Л. А. Никифорова, Л. С. Рибалко, О. В. Чуйкова, І. І. Чхеайло, проте до невирішених раніше частин загальної проблеми можна віднести науково-теоретичне обґрунтування структури професійної самореалізації особистості курсанта з позицій акмеології.

З погляду акмеологічного підходу професійна самореалізація особистості курсанта матиме чітку структуру взаємозалежних компонентів, які в результаті послідовної взаємодії складуть концепт професійної самореалізації майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування структури професійної самореалізації особистості курсанта засобами акмеології, яка складається з логічно взаємопов'язаних етапів, що продукують саморозвиток курсанта, а значить, ведуть до його професійної самореалізації як майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

- визначити структурні компоненти професійної самореалізації особистості курсанта;
- обґрунтувати конструкт професійної самореалізації особистості курсанта з позицій акмеологічного підходу.

Цінною для нашого дослідження є думка Л. С. Рибалко, що мета самореалізації та потреби в ній пов'язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає ступінь необхідності потреби в цьому виді діяльності. Мотиви самореалізації доцільно визначати як потребнісну

причину, що спонукає людину розкривати й реалізовувати власний внутрішній потенціал [21, с. 110].

Таким чином, початковим етапом формування структури професійної самореалізації є розвиток мотиваційної сфери особистості: потреби, бажання, цілі, прагнення, спрямованість, наміри, здібності, можливості. Підтвердженням цієї концепції є твердження вчених К. О. Абульханової-Славської, Н. М. Бамбурак, О. О. Бодальова, Л. І. Божович, А. П. Москаленко, Д. О. Кобзіна, Л. С. Рибалко про те, що: „мотиви виникають й формуються на основі потреб, які необхідно розглядати як прагнення дізнаватися про власні можливості, визначати способи їх утілення; концентрувати увагу на позитивних результатах самореалізації; прогнозувати самоперспективу в реалізації власних можливостей” [21]; „особистість, що мотивована прагненнями самореалізуватися, намагається здобути ті елементи універсального значення, які сприятимуть розгортанню, структуруванню та реалізації її перспектив щодо вдосконалення актуального соціуму та власного Я” [4]; „зміцненню мотивації та її розвитку, сприяють: цілеспрямоване виховання особистості, формування її спрямованості; систематична ефективна діяльність, оптимальна її організація, своєчасний оцінний вплив, позитивний вплив колективу” [18]; „діяльність особистості, яка володіє здібностями, також породжує мотивацію самовираження, самореалізації” [1].

Щодо результативного аспекту розвитку мотивації, що співвідноситься з умовами професійного середовища, можна говорити про два типи мотивації особистості – власну її мотивацію (самотивацію) та чужу (зовнішню), яка, зазвичай, має на меті спонукати когось до конкретної діяльності [19, с. 93].

На нашу думку, формування готовності до професійної самореалізації майбутніх працівників органів внутрішніх справ має здійснюватися й шляхом педагогічного впливу (зовнішня мотивація), що допоможе курсантам зрозуміти тонкощі майбутньої професії, але й не злякатися труднощів, пов'язаних зі складною специфікою цієї професії, і шляхом власної мотивації (потреби, бажання, цілі, прагнення, спрямованість, здібності). „Поєднання зовнішніх умов і внутрішніх процесів розвитку впливає на становлення мотивації” [14, с. 15-16].

На думку В. І. Муляра, у свідомій постановці особистістю цілей діяльності відображається не тільки масштаб завдань, що стоять перед нею. Тут висвічується і самоцінність особистості, її власний масштаб, адже для особистості як суб'єкта життєдіяльності важливим є не тільки те, чого вона хоче, але й те, що вона може, які її можливості, на що вона здатна. З визначенням мети, таким чином, пов'язані процеси самопізнання особистості, її самосвідомості, самооцінки.

Компонентом структури професійної самореалізації особистості та її передумовою є самопізнання [15 с. 95], „бо відкриття в собі нових

можливостей, відшукування способів їх реалізації потребує пізнання власного „Я” [21, с. 115].

Наведемо різні значення поняття самопізнання [3; 10; 15] – це умова отримання психічного й психологічного здоров’я особистості; невід’ємний компонент психічного життя особистості, що сприяє її повноцінному „функціонуванню”; форма свідомості, що передбачає активність і самостійність особистості як суб’єкта своєї життєдіяльності; засіб отримання внутрішньої гармонії та психологічної зрілості; єдиний шлях для саморозвитку особи, її самореалізації.

Всі ці сторони тісно взаємопов’язані та не існують ізольовано. У тій чи іншій психологічній концепції (а їх велика кількість) лише акцентується якийсь аспект, тож з акмеологічної позиції, самопізнання – це послідовність дій для досягнення певної мети, відкриття себе, виявлення передусім своїх позитивних якостей та можливостей і тих задатків, які потім шляхом самовиховання людина може перетворити у здібності, талант, стійку рису характеру [3, с. 48]. На думку Н. Ф. Литовченко, самопізнання як розгорнений процес має такий вигляд: Я (центр певної дії) – Я, яке діє – Я, яке знає себе у дії – Я, яке знає зміни, які відбуваються в предметі внаслідок своїх дій – Я інше, утворене й змінене Я [10, с. 21].

М. Келесі пропонує розрізнити такі форми самопізнання: самосмислення, самокритику, саморозуміння, самоосягнення, самооцінювання, рефлексію [7], що є основою процесу самореалізації особистості. Підтвердженням цьому є наше розуміння концепту самореалізації як постійного розвитку особистості на шляху до поставленої мети. У свою чергу, на думку М. Келесі, необхідною умовою розвитку особистості є її постійне перебування в „стані самопізнання” та розвиток рефлексивних здібностей.

З позицій акмеології вважаємо, що важливим виявом самопізнання є побудова власної „Я”-концепції особистості, яка є передумовою розвитку рефлексії, тобто „роздуми, самостереження, самопізнання, звернення пізнання людини на саму себе, свій внутрішній світ, психічні якості й стани, здатність до самоаналізу” [8, с. 100], що, зі свого боку, є механізмами самореалізації особистості.

Отже, результатом рефлексії як форми самопізнання курсанта та складника його професійної самореалізації є адекватна оцінка власних здібностей, можливостей та самого себе як суб’єкта діяльності органів внутрішніх справ, самоаналіз, самовизначення, звернення до власної самосвідомості, осягнення себе та своїх дій як таких, що мають стати передумовою цілеспрямованого розвитку в професії правоохоронця.

Самопізнання дає змогу особистості для самовизначення (професійного та особистісного). Професійне й особистісне самовизначення мають дуже багато спільного, а у вищих проявах майже зливаються. Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, здебільшого сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить

від самої людини. Проблемою професійного й особистісного самовизначення займалися такі провідні вітчизняні психологи, як Л. І. Божович, Є. А. Клімов, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжніков, Ю. К. Чернова, В. Ю. Шегурова.

Професійне самовизначення починається з вибору професії або „в більш широкому значенні – вибору стилю життя” [17, с. 20], що в поєднанні з професійним навчанням, спеціалізацією, визначенням шляхів підвищення кваліфікації є шляхом до професійної самореалізації особистості.

Професійна самореалізація курсантів, на думку В. М. Монастирського, досягається завдяки узгодженості внутрішньоособистісних та соціально-професійних норм і трактується як професійне самовизначення – процес формування в курсантів позитивного, зацікавленого, творчого ставлення до професійної діяльності правоохоронця [12, с. 18].

З погляду акмеологічного підходу до професійної самореалізації майбутнього правоохоронця, професійне самовизначення – це активне визначення своєї позиції курсантом відносно професійних цінностей, обов'язків, потреб, побудоване на основних особистісних значеннях і орієнтоване на свої здібності, прагнення, можливості й проектування власної професійної самореалізації.

Надзвичайно доречною для акмеологічного дослідження з питань професійної самореалізації особистості є концепція Є. А. Клімова. Дослідник не обмежує акмеологічну ідею лише професійною самореалізацією фахівця, який уже самоствердився як професіонал: „Можуть вважати, що, оскільки мова йде про щось „професійне”, то це може стосуватися лише професіонала. Тому слова „професійне самовизначення” ми розглядатимемо не як „самовизначення професіонала” (а це теж дещо реальне), а також як „самовизначення зростаючої особистості – майбутнього професіонала”, потенційного суб'єкта праці, який розвивається” [12, с. 37-38].

У свою чергу, професійне самовизначення майбутнього працівника органів внутрішніх справ не завершується на етапі формування професійних намірів та вибору професії правоохоронця, а має свою динаміку, проходячи через усі етапи професійного розвитку.

На думку Л. М. Мітіної, Л. В. Брендакової, Н. В. Вачкова, процес професійного самовизначення передбачає розвиток самосвідомості як формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала [20, с. 28]. А. Капля також пов'язує процес самовизначення з функціонуванням самосвідомості, а також з самореалізацією особистості в діяльності, з процесами самопізнання й саморегуляції [6, с. 72].

У процесі нашого дослідження погоджуємося з вищезазначеною концепцією, адже вважаємо, що самосвідомість як значима акмеологічна категорія входить у структуру професійної самореалізації.

Словник-довідник сучасної загальної освіти [22] поняття „самосвідомість” визначає як один з аспектів свідомості, спрямованої на усвідомлення й переживання людиною себе як особистості: своїх переживань, почуттів, мотивів поведінки, цінностей, ідеалів, позитивних та негативних якостей, а також процес отримання схожих уявлень про них. Від самосвідомості загалом професійна самосвідомість специфічніша за своїм змістом: „це інстанція, в якій відбувається оцінка наявних досягнень, однак, професійну самосвідомість можна вважати вибірковою діяльністю самосвідомості, підпорядкованою завданням професійного самовизначення. Сутність останнього складає усвідомлення себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності” [13, с. 198].

Відповідно розвиток професійної самосвідомості курсантів більшою мірою пов’язаний з розвитком їхньої особистості в цілому. Реалізуючи уявлення про себе в результаті самопізнання, самоаналізу, залучаючи себе до того чи іншого виду діяльності в правоохоронних органах курсант має можливість оцінити свою відповідність обраним ідеалам, усвідомити своєрідність своїх можливостей, співвіднести ці можливості з реальними умовами їх реалізації в органах внутрішніх справ.

Відомі дослідники-акмеологи А. О. Деркач, О. В. Москаленко, В. А. Пятін, О. В. Селезньова виділяють наступні етапи розвитку професійної самосвідомості (ПС): 1. Етап неусвідомленості. 2. Етап розвитку. 3. Етап професійного самовизначення. 4. Етап професійного навчання. 5. Етап молодого спеціаліста. 6. Етап професіонала. 7. Етап майстра [2, с. 140].

Згідно з усіма вищеназваними етапами, можна зробити висновок, що професійна самосвідомість не є сталою величиною, а навпаки, потребує постійного розвитку для досягнення професійної самореалізації майбутньої діяльності органів внутрішніх справ. В основі такого розвитку має лежати не лише постійне прагнення до самовиховання, професійного навчання, а й прагнення досягти етапу майстра своєї справи, піднятися на високий щабель професійної кар’єри та досягти керівної посади.

Отже, з позицій акмеологічного підходу професійну самосвідомість курсанта розглядатимемо як розвиваючу систему, що веде від неусвідомленого сприйняття курсантами свого вибору до розуміння усіх його характеристик (забезпечення свободи та захисту особистості; розуміння людини як вищої цінності, а не як засобу для досягнення мети; чесність, прямота в оцінці дій; неприйняття аморальних вчинків; єдність мети й волі колективу; співробітництво та взаємодопомога; рівне ставлення та повага до чоловіка та жінки; повага до ідеалів людини, її вікових, національних ознак, політичних поглядів), а отже, до професійної самореалізації у майбутній діяльності органів внутрішніх справ. Це підтверджує думка Я. В. Мацегори про те, що самосвідомість пов’язана з формуванням професіоналізму, професійних деформацій в ОВС, з подоланням стресів, зі ставленням до суїцидів, з

гендерними особливостями самоствердження й самореалізації в правоохоронній діяльності, з формуванням партнерських стосунків з населенням і колегами [11, с. 49], що, на нашу думку, впливатиме на мотиваційну сферу особистості курсанта, його професійну самореалізацію, а тому робить необхідним урахування концепту самосвідомості при професійній підготовці майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Погоджуємося з думкою М. О. Ларионової, В. І. Муляра, В. М. Монастирського про те, що самосвідомість має своїм суттєвим елементом самооцінку, що виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент „Я”-концепції і як процес самооцінювання. Основу самооцінки складає система особистісних смислів особистості, обрана нею система цінностей. Самооцінка формується на базі оцінок оточення, оцінки результату власної діяльності, а також на основі співвідношення реального й ідеального уявлення про себе. Ці аспекти присутні у будь-якій діяльності людини, зокрема й професійній.

З погляду акмеологічних позицій, самооцінка є відправною точкою в створенні акмеограм, моделюванні програм особистісно-професійного розвитку. Завдяки такому важливому компоненту самооцінки як „істинність, тобто адекватність ставлення особистості до самої себе” [15, с. 96], саморозгортанню під час навчальної та практичної діяльності особистість доповнює, виправляє та переробляє уявлення про себе, створює настанову на саморозвиток та самореалізацію.

Динаміка й становлення професійної самооцінки демонструють значну мінливість під час службової діяльності правоохоронців. На етапі професійного самовизначення прогностична самооцінка діяльності значно корелює з загальною самооцінкою особистості й у більшості випадків дещо завищена, що в цілому відіграє позитивну роль, даючи змогу ставити цілі досить високого рівня й активно прямувати до їх досягнення. Істотно завищена або занижена самооцінка негативно впливає на адекватність професійного вибору [16, с. 258].

У разі адекватності самооцінки курсанта з'являється впевненість у поведінці та успішній діяльності. Занадто низька самооцінка часто свідчить про розвиток комплексу неповноцінності, породжує невпевненість курсанта у своїх силах, що виявляється в надмірному хвилюванні, складному контактуванні з оточенням, реалізації професійних можливостей. Завищена самооцінка породжує самовпевненість. Курсанти із завищеною самооцінкою не здатні адекватно аналізувати свої дії, у них занижені вимоги до себе; вказівки на помилки в навчально-виховній та практичній діяльності вони сприймають як не об'єктивне ставлення до їхньої особистості.

Особливістю самооцінки є те, що вона є підсумком процесу самопізнання особистості, яке здійснюється як практичний процес. Разом з тим, перебуваючи в діалектичному взаємозв'язку з самореалізацією

особистості, самооцінка виконує своєрідну коригуючу функцію щодо останньої, змінюючи, отже, цілі та сенс самореалізації [15, с. 96].

Важливою є думка дослідників О. С. Анісімова, Л. О. Коростильової, Л. А. Никифорової, О. В. Чуйкової, І. І. Чхеайло про взаємозв'язок самореалізації й самоорганізації, щоправда, вчені визначають його неоднаково: самореалізація спирається на самоорганізацію, тобто здійснюється на її основі (О. С. Анісімов, Л. О. Коростильова), самоорганізація як структурний компонент самореалізації (Л. А. Никифорова, І. І. Чхеайло), самоорганізація активується на основі онтологічної самості й веде до самореалізації (О. В. Чуйкова).

Ми вважаємо, що самореалізація здійснюється на основі самоорганізації особистості, відповідно остання є її структурним компонентом. Ефективність самореалізації залежить від самоорганізації внутрішніх сил особистості, правильності вибору життєвого та професійного шляху, організації діяльності, що спрямована на акмеологічний результат. „За допомогою самоорганізації суб'єкт здійснює досягнення поставлених цілей, саморозгортання свого життєвого шляху. Самореалізація набуває продуктивного характеру тоді, коли вона спрямована на розвиток особистості й використовує адекватні суб'єктивні стратегії” [9, с. 19].

Концепція самоорганізації є надзвичайно актуальною для курсанта, адже підготовка до професійної діяльності у ВНЗ МВС України значно відрізняється від навчання в цивільних ВНЗ. Важливо правильно організувати свій час (у курсантів значно менше вільного часу для самопідготовки та самоосвіти, ніж у студентів), уміння самостійно працювати, мислити, усвідомлювати навчальний матеріал та вміти застосовувати його під час практичних занять – передумова ефективного формування в курсантів готовності до професійної самореалізації.

Професійна самореалізація передбачає самопроекування, тобто уявлення про те, якою кожна особистість хоче бачити себе в майбутній діяльності. „Особистості як суб'єкту діяльності властиві такі особливі індивідуальні вміння, як вміння прогнозувати майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати оптимальні для себе режими активності і пасивності, визначати ритми діяльності” [1, с. 159].

Саморозвиток є заключною ланкою в проведенні нами структурного аналізу професійної самореалізації курсанта, з одного боку, а з іншого, початком нового оберту, адже, на нашу думку, саморозвиток – це зародження або становлення тих властивостей і якостей, яких не було раніше, а також „розгортання” вже наявних задатків, здібностей, умінь, розвиток яких не припиняється навіть під час досягнення професійного акме та має спрямовуватися на постійне його підняття до рівня наступного акме у своєму розвитку. „Осмислення особистістю процесу саморозвитку як життєвої цінності, створення умов для самовдосконалення і самореалізації в процесі життєдіяльності,

пізнання, актуалізація власної індивідуальності призводить до постановки нових цілей, що відкривають можливості для нових життєвих альтернатив, для нових кроків сходження до акме та самоствердження” [5, с. 3].

Таким чином, особистості майбутнього працівника органів внутрішніх справ у процесі саморозвитку як основи його професійної самореалізації має бути притаманна доцільна внутрішня активність й усвідомлена спрямованість на розгортання, формування й удосконалення властивостей, сторін, якостей, які є значущими не лише для розвитку його особистості, а й для професійної реалізації як майбутнього фахівця.

Отже, структурно процес професійної самореалізації складається з логічно взаємопов'язаних етапів, що продукують саморозвиток курсанта, а значить, ведуть до його професійної самореалізації як майбутнього працівника органів внутрішніх справ.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : „Мысль”, 1991. – С. 37. **2. Акмеологические основы профессионального самосознания личности : учеб. пособие / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, В. А. Пятин, Е. В. Селезнева.** – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с. **3. Архипова С. П.** Основы акмеологии : навч. посіб. – 2-ге вид. випр. та допов. / авт.-укл. С. П. Архипова. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с. **4. Бамбурак Н. М.** Акмеологічна модель Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника / Н. М. Бамбурак // Зб. наук. пр. / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2009. – № 50. – С. 91 – 95. **5. Деркач А. А.** Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2006. – 493 с. **6. Капля А.** Педагогічні умови стимулювання самовизначення, саморозвитку і самореалізації курсантів вищих навчальних закладів МНС України / А. Капля // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / гол. ред. : М. Т. Мартинюк. – Ч. 1. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – 307 с. **7. Келеси М.** Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / Киевский ун-т им. Т. Шевченко. – К., 1996. – 23 с. **8. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / кол. авт. : Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін.** – К. : Плеяди, 2005. – 120 с. **9. Коростылева Л. А.** Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во “Речь”, 2005. – 222 с. **10. Литовченко Н. Ф.** Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студ.-психологів / Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – 2-ге вид., випр. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя,

2005. – 72 с. **11. Мацегора Я. В.** Формування «образу Я» працівників ОВС у процесі професійного становлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Мацегора Я. В. – Х., 2008. – 278 с. **12. Монастирський В. М.** Організація процесу професійного самовдосконалення курсантів вищих навчальних закладів МВС України : наук.-метод. рек. / В. М. Монастирський. – Донецьк : Донец. юрид. ін-т МВС при Дон НУ, 2005. – 80 с. **13. Моральна свідомість та самосвідомість особистості :** монографія / за ред. М. В. Савчина, І. М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – 288 с. **14. Мотивация личности.** „Феноменология, закономерности и механизмы” / под ред. А. А. Бодалева. – М., 1982. – 120 с. **15. Муляр В. І.** Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с. **16. Погрібна В. Л.** Соціологія професіоналізму : монографія / В. Л. Погрібна. – К. : Алерта ; КНТ: ЦУЛ, 2008. – 336 с. **17. Професійна діагностика /** упоряд. Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с. **18. Професійна мотивація працівників органів внутрішніх справ: вивчення та корекція :** наук.-практ. посіб. / А. П. Москаленко, Д. О. Кобзін, А. А. Старозубцев ; відп. ред. проф. В. О. Соколов. – Харків : Ун-т внутр. справ, 1999. – 98 с. **19. Психологія праці та професійної підготовки особистості :** навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с. **20. Психологическое сопровождение** выбора профессии : науч.-метод. пособие / Л. М. Митина, Л. В. Брендакова, Н. В. Вачков ; под ред. Л. М. Митиной. – 2-е изд., испр. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т : Флинта, 2003. – 184 с. **21. Рибалко Л. С.** Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с. **22. Тюмасева З. И.** Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологический тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

Гребінь-Крушельницька Н. Ю. Структура професійної самореалізації особистості курсанта з позицій акмеології

У статті розглянуто структуру професійної самореалізації особистості курсанта засобами акмеології. Здійснено аналіз взаємозалежних компонентів, що продукують саморозвиток курсанта, а значить, ведуть до його професійної самореалізації.

Ключові слова: структура, професійна самореалізація, акмеологія.

Гребень-Крушельницкая Н. Ю. Структура профессиональной самореализации личности курсанта с позиций акмеологии

В статье рассмотрена структура профессиональной самореализации личности курсанта средствами акмеологии. Осуществлен анализ взаимозависимых компонентов, которые

продуцируют саморазвитие курсанта, а значит, ведут к его профессиональной самореализации.

Ключевые слова: структура, профессиональная самореализация, акмеология.

Grebin-Krushelnytska N. The structure of professional self-realization of personality of a military school student from akmeological positions.

This article is about the structure of professional self-realization of personality of a military school student by facilities of akmeology. Carried out the analysis of interdependent components which product self-development of a military school student and set to his professional self-realization.

Key words: structure, professional self-realization, akmeology.

УДК 811.111 (07): 37.011.31

І. П. Задорожна

**МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ
КОМПЕТЕНЦІЄЮ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

Враховуючи реалії й потреби сучасного суспільства, дедалі більшої ваги в навчанні майбутніх учителів набуває самостійна робота (СР). Досягнення відповідного рівня англомовної комунікативної компетенції неможливе без систематичного самостійного навчання, яке базується на індивідуальних можливостях, цілях, пріоритетах.

Однією зі складових англомовної комунікативної компетенції є компетенція у монологічному мовленні (ММ). ММ визначають як мовлення однієї особи, зверненої до одного слухача чи групи слухачів (співбесідників) з метою достатньо розгорнутої передачі інформації, висловлення власних думок, намірів, оцінки подій і явищ, впливу на слухачів шляхом переконання та спонукування до дій [1, с. 31].

У сучасній методичній науці існує низка досліджень різних аспектів навчання ММ студентів (Л. Є. Алексєєва, Л. В. Гронь, М. В. Куїмова, О. О. Литвинко, С. Ф. Малевич, Ю. І. Пассов, В. С. Пащук, Т. М. Покусаєва, О. Ю. Попова та ін.). Однак, поза увагою вчених залишається питання можливостей оволодіння вміннями ММ студентами мовних спеціальностей у позааудиторній СР. Тому *мета* нашої *статті* полягає в обґрунтуванні методики організації СР майбутніх учителів англійської мови з оволодіння компетенцією в ММ.

У природній комунікації ММ зазвичай характеризують зв'язністю, інформативністю, цільністю та комунікативною достатністю /

завершеністю [2; 3; 4 та ін.]. Зв'язність тексту розглядають як явище синтагматичне та семантичне [5]. Як явище синтагматичне, зв'язність передбачає взаємозалежність частин і цілого та виявляється в фіксованості порядку речень. Усі наступні речення в тексті залежать від попередніх, оскільки в кожному з них відбувається смисловий розвиток останніх. Оптимальною ознакою семантичної зв'язності тексту є наявність зв'язку через референта, який відображає предмет дійсності, до якої належить текст в цілому [2, с. 26].

Зовнішня зв'язність забезпечується використанням низки ключових слів та фраз, віднесеністю займенників до одного референта, паралельних граматичних конструкцій, перехідних слів і виразів (конекторів). Останні здійснюють зв'язок між реченнями. Їх поділяють на: логічні, які допомагають слухачу слідкувати за логікою висловлювання (наприклад, *firstly, secondly, thirdly, then, next, as well as, for example, in fact, in other words, accordingly, as a result, consequently, therefore, because, otherwise, but, nevertheless, in brief, in conclusion, to summarize* тощо); часові, які вказують не лише на логічні відносини, а й на часову послідовність чи розвиток (наприклад, *frequently, weekly, often, during, for a long time, while, meanwhile, finally, at last* тощо); просторові, які служать для визначення дистанції, близькості, напрямку тощо (наприклад, *close to, near, in the distance, beyond, along, away, across, up* чи *down, above* чи *below* тощо) [3, с. 28]; оцінні, які служать для вираження власного ставлення (наприклад, *to my mind, fortunately, strange enough but, it seems to me, in my opinion, there is no doubt, it's quite clear* тощо).

Цільність тексту полягає в тому, що всі його елементи підпорядковані меті висловлювання, основній концепції, замислу автора. Цільність тексту здійснюють за допомогою таких засобів, як особа, час, спосіб, моделі й типи речень, синтаксичний паралелізм, порядок слів, еліпс [6]. Зовнішні (мовні та мовленнєві) ознаки цільності виступають для реципієнта як сигнали, що дозволяють йому, не чекаючи на повне сприйняття тексту, прогнозувати його можливі межі, обсяг, зміст і використати ці дані для полегшення адекватного сприйняття [2; 3].

Інформативність тексту визначають не його загальною інформативною насиченістю, а лише тією інформацією, яка, швидше за все, буде сприйнята реципієнтом. Визначення інформативності тексту можлива лише з позиції конкретного чи потенційного слухача [2, с. 28].

Комунікативна завершеність реалізують у вичерпності змістового й тематичного планів монологічного висловлювання. Останнє сприймають як завершене лише тоді, коли його висновки необхідні і достатні для певного виду діяльності [2, с. 31].

Студенти обов'язково повинні враховувати зазначені вимоги до ММ у процесі СР з метою досягнення кращих результатів. Крім того, вважаємо обов'язковим в умовах мовного закладу освіти спонукати студентів до досягнення мовної правильності (фонетичної, граматичної, лексичної) монологічного висловлювання, що стає дедалі актуальнішим з

кожним роком навчання. Крім того, студентів потрібно навчати прагнути використовувати різноманітні граматичні структури та ЛО в межах тематики висловлювання.

За ступенем підготовленості ММ поділяють на непідготовлене, частково підготовлене та підготовлене [7, с. 162]. У методиці викладання іноземних мов підготовлене мовлення трактують як попереднє підготовлене за змістом і формою висловлювання студента, спрямоване на вирішення комунікативної задачі за допомогою засвоєних раніше мовленнєвих одиниць та їх комбінування. Непідготовлене мовлення – це висловлювання студентів без попередньої підготовки в часі, в яких використано засвоєний мовний матеріал і в нових комбінаціях, і в комбінаціях, вже відомих [8]. Основою непідготовленості (спонтанності) є автоматизованість процедур [9, с. 15]. Частково підготовлене мовлення можна визначити як висловлювання, в якому використовують і підготовлені, і створені заново елементи. При цьому підготовленим може бути або зміст, або форма висловлювання, або частково зміст і форма. Зазначимо, що в мовленнєвому акті непідготовленість зазвичай поєднано з підготовленістю. Мовлення, абсолютно непідготовленого змістовно й тематично, практично не буває [9, с. 15], оскільки будь-який монолог – це певне словесне відтворення знань, що кожного разу вимагає словесної імпровізації, форма й осяг якої змінюються значною мірою залежно від ситуативних умов [1, с. 41].

У СР студенти повині навчитися створювати і підготовлені, і непідготовлені монологічні висловлювання. При цьому підготовлене мовлення у СР слід не зводити лише до дослівного переказу текстів, а включати творчі завдання. Іншими словами, підготовлене мовлення в СР студентів повинне характеризуватися самостійністю й творчістю, хоча й дещо обмеженим порівняно з непідготовленим мовленням [2, с. 37].

Актуальним в контексті СР майбутніх учителів англійської мови є виокремлення репродуктивного та продуктивного мовлення, які можна вважати двома послідовними етапами в оволодінні ММ. Репродуктивне мовлення відзначають відсутністю самостійності у виборі мовного оформлення, в побудові логічного плану викладу, визначенні змісту висловлювання. Продуктивне мовлення характеризують мовленнєвою творчістю й самостійністю у виборі мовного оформлення висловлювання, побудові логічного плану викладу й визначенні змісту висловлювання, зацьому ззовні [8, с. 159 – 160].

Ми вважаємо, що вже з першого курсу СР повинна містити й підготовлене, й непідготовлене мовлення, оскільки в умовах реальної комунікації існують обидва види ММ. Щодо репродуктивного та продуктивного характеру висловлювань, то логічно припустити, що вже з першого курсу студентів слід навчати розширювати репродуктивні висловлювання продуктивними, а також практикувати власне продуктивні висловлювання. На нашу думку, СР з оволодіння

компетенцією в ММ студентів мовних спеціальностей має бути переважно репродуктивно-продуктивного та продуктивного характеру.

Особливостями СР з оволодіння вміннями створювати монологічне висловлювання полягає в тому, що на молодших курсах дещо більший акцент ставлять на формі висловлювання, оскільки лише за її допомогою можна передати свої думки. Звичайно, це не означає нехтування змістом, а лише певну увагу до того, як студент формулює думки. Такий підхід зумовлений специфікою навчання на молодших курсах, коли студенти активно оволодівають граматичним, фонетичним та певною мірою лексичним аспектами мовлення. На старших курсах, коли студенти вже оволоділи всім граматичним та фонетичним матеріалом, передбаченим Програмою [10], а також значною кількістю лексичного матеріалу, дещо більший акцент повинен бути зроблений вже на змісті висловлювання [11, с. 10 – 11]. Безумовно, студент, який самостійно готує певний монолог, продумує форму. Але в центрі його уваги має бути, передусім, зміст висловлювання, його важливість для слухачів, інформативність тощо, оскільки форма висловлювання загалом вже повинна становити значно меншу складність для студентів. Таким чином, мовлення, спрямоване на оволодіння формою, характерне для СР на початковому етапі, змістом – на середньому та старшому етапах.

Ефективною основою для створення монологів є письмовий чи усний текст. Аналізуючи використання тексту як засобу розвитку вмінь в усному мовленні, дослідники виділяють такі його можливості: збагачення усного мовлення мовним матеріалом тексту; забезпечення інформативної сторони усного мовлення; забезпечення мотивації мовленнєвого висловлювання [12]; долучення до носіїв англomовної культури, здобуття відомостей про реалії, характерні особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки певного етномовного колективу, без знання яких неможлива комунікативна діяльність тих, хто вивчає мову [2, с. 66]; демонстрація студентам взірців текстів, які забезпечують результативне спілкування з акцентом на структуру, мовні особливості, комунікативні можливості [6, с. 35]; можливість створення різних мовленнєвих ситуацій на їхній основі [13].

З метою розвитку вмінь ММ у СР студентів доцільно практикувати переказ змісту прослуханого чи прочитаного автентичного тексту.

Термін „переказ” охоплює низку усних та письмових вправ: від майже дослівного викладу невеликої частини тексту до вільної передачі змісту цілого літературного твору чи кількох творів, подібних за темою [14, с. 25].

Для ефективної організації СР студентів з оволодіння компетенцією в ММ необхідно визначити найефективніші види переказу. Ми опираємося на класифікацію Л.В. Гронь, згідно з якою за характером відтворення смислової інформації виділено детальний, вибірковий та стислий переказ, за наближенням до мови оригіналу – дослівний та вільний, за формою сприймання – переказ прочитаного

тексту, переказ прослуханого тексту, переказ прослуханого чи прочитаного тексту рідною мовою [14, с. 28]. Щодо останнього, можна додати також переказ переглянутого фільму / фрагменту фільму.

Визначаючи найбільш ефективні види переказу у СР, ми вважаємо, що їх вибір залежить від навчальної мети. Незважаючи на значні переваги вільного переказу [14, с. 16], у СР на молодших курсах, особливо на першому, доцільно інколи практикувати близький до тексту, майже дослівний переказ з метою якомога повнішого оволодіння мовним матеріалом та детальнішої передачі інформації. Такий вид роботи варто пропонувати слабкіше підготовленим студентам, яким необхідно ознайомитися з певними мовними та мовленнєвими взірцями. Ми не заперечуємо, що інколи доцільно практикувати майже дослівний переказ у СР і студентів старших курсів за тих же умов: оволодіння важливими для студентів взірцями, інформацією. У такому випадку переказ виступає як засіб автоматизації матеріалу. При цьому тексти для переказу повинні бути невеликі за обсягом [14, с. 29] і не надто складні для студентів у мовному аспекті. Однак, не варто надто захоплюватися дослівним переказом, оскільки при цьому студенти використовують вербальну пам'ять, а не активну мовленнєвомисленнєву діяльність [14, с. 16], яка є необхідною умовою результативності навчання. Крім того, хоча дослівний переказ сприятиме опануванню мовного матеріалу, що, безумовно, необхідно для оволодіння ММ, розвиток безпосередньо вмінь ММ можливий, передусім, за умови вільного переказу [15].

Вільний переказ визначають як стислу передачу основного змісту прослуханого / прочитаного тексту своїми словами. Мета вільного переказу – навчитися виділяти основну інформацію й передавати її у власному усному висловлюванні з необхідним ступенем трансформації. При виконанні вільного переказу можна вносити невеликі зміни в композицію розповіді, продумати початок і кінцівку, замінити особу оповідача, змінити час дії, висловити своє ставлення до того, про що йде мова в тексті. Наявність змін і доповнень дозволяє розглядати цей вид переказу як творчий [14, с. 39].

Структура вільного переказу традиційно включає три частини: вступ, у якому йде мова про час, місце, дійові особи, тему тощо (залежно від типу тексту); основну частину з передачею головних подій, фактів тощо; закінчення з елементами роздуму, оцінки [14, с. 40]. Вважаємо, що елементи роздуму студенти можуть використовувати також в основній частині переказу, коли, наприклад, йдеться про певні події й ставлення студентів до них.

Практикувати вільний переказ можна з текстами різних жанрів, серед яких одним із найбільш ефективних у плані розвитку вмінь ММ вважають коротке оповідання [14, с. 34]. Доцільність їх широкого використання у СР зумовлена порівняно невеликим обсягом та можливістю залучення значної кількості коротких оповідань, широкою тематикою й проблематикою для висловлення оцінкових суджень,

вражень, емоцій, власного досвіду; можливостями активізації мовних засобів; розвитку комунікативного досвіду студентів. Однак, у СР студентів доцільно практикувати й вільний переказ текстів публіцистичного, наукового характеру, великих за обсягом художніх творів (для домашнього чи індивідуального читання) тощо. Окремо слід підкреслити необхідність використання з метою переказу текстів соціокультурного характеру, які дозволяють не лише отримати цікаву соціокультурну інформацію, але й оволодіти мовними одиницями з національно-культурною семантикою, знаннями соціокультурних аспектів мовленнєвої поведінки носіїв мови тощо, стилів життя представників різних соціальних груп тощо.

У СР роботі рекомендуємо практикувати також детальний, вибірковий та стислий види переказу. Детальний переказ варто використовувати при переказі невеликих за обсягом текстів. Вибірковий переказ має на меті навчити студентів виділяти з тексту і презентувати усно необхідну інформацію. Прикладом вибіркового переказу може бути переказ окремих подій (наприклад, найбільш вражаючих, кульмінаційних чи таких, що характеризують головних героїв) художнього твору, прочитаного індивідуально. Стислий переказ передбачає короткий виклад прочитаного чи прослуханого, при цьому зміст усного висловлювання повинен включати найважливішу інформацію чи ключові події тексту. Крім того, стислий переказ передбачає значну трансформацію прочитаного або прослуханого тексту, його адаптацію, яка полягає в мисленнєвій перебудові оригінального тексту.

Тому, на нашу думку, на молодших курсах доцільно використовувати підготовчі **некомунікативні** вправи, які сприяють автоматизації дій студентів із певним мовним матеріалом і є, як ми вважаємо, необхідними для оволодіння вміннями ММ: замініть сполучники (наприклад, *and, but, or, yet, thus*) тощо іншими словами (наприклад, *moreover, similarly, otherwise, nevertheless, however* тощо. *Living on your own teaches you to be independent, and it helps you to become more responsible. – Living on your own teaches you to be independent. Also it helps you to become more responsible*); об'єднайте речення за допомогою одного із поданих у ключі / самостійно підібраних сполучників (наприклад, *Tolkien went to Oxford University. He studied English Language and Literature. – Tolkien went to Oxford University where he studied English Language and Literature*); передайте зміст кількох простих речень одним складним (наприклад, *The man was sitting beside me in the bus. At first I hadn't noticed him. Suddenly he addressed me. – I hadn't noticed the man sitting beside me in the bus until he addressed me*); прочитайте абзац і знайдіть речення, яке передає основну інформацію; згрупуйте слова, які передають однакові відношення (наприклад, *moreover, thus, similarly, nevertheless, otherwise, yet, likewise, consequently, but, accordingly, so, to sum up, as a result*).

З часом, у процесі оволодіння студентами мовним матеріалом, наведені некомунікативні вправи втрачають свою актуальність.

Оволодіння вміннями вільного переказу у СР на молодших курсах, на наш погляд, слід також здійснювати за допомогою **некомунікативних** вправ, які полегшують студентам виклад розвитку подій чи фактів, забезпечують запам'ятовування необхідних елементів тексту, полегшують перетворення оригіналу тексту, спрямованого на його скорочення й спрощення [14, с. 63]: складіть план тексту (якому передують визначення основної думки тексту, його поділ на структурно-сміслові частини, визначення основної думки кожної з частин); виділіть ключові слова; виділіть ключові лексичні одиниці соціокультурного характеру; виділіть елементи, обов'язкові для репродукції; складіть інтелект-карти (їх пропонуємо використовувати при опрацюванні об'ємних текстів, у першу чергу, публіцистичного чи наукового характеру); спростіть речення.

У подальшому доцільно використовувати **умовно-комунікативні** вправи, в яких здійснюють тренування мовного матеріалу в умовній комунікації: об'єднайте окремі речення у зв'язне висловлювання; скоротіть текст (в тому числі в письмовому варіанті); спростіть уривки; поставте запитання до тексту / дайте відповіді на запитання (готують до запам'ятовування й відтворення прикладів, які є в тексті); відновіть логічну послідовність тексту на основі матеріалу, викладеного невірно; висловіть основну думку абзацу кількома реченнями / одним реченням; перекажіть текст за допомогою плану; перекажіть текст за допомогою ключових слів; перекажіть текст, висловивши власну думку, оцінку тощо; перекажіть текст від іншої особи / від імені персонажу реального та уявного; перекажіть текст, придумавши початок / кінцівку; перекажіть текст, доповнивши його описами (дійових осіб, місця події, обставин тощо); перекажіть лише інформацію соціокультурного характеру, яку Ви отримали з тексту; доповніть переказ відомою Вам соціокультурною інформацією.

На основі текстів можливо також пропонувати студентам виконання **комунікативних** вправ: розкажіть про подію так, ніби Ви були її учасником; проаналізуйте усно проблематику тексту, сформулюйте власне ставлення; проаналізуйте усно, як Ви розумієте цитату з тексту.

Таким чином, переказ, з одного боку, виступає як мета навчання у зв'язку з тим, що в реальній ситуації спілкування можуть виникнути ситуації, коли потрібно презентувати почутий чи прослуханий матеріал, а, з іншого, як засіб оволодіння англomовною комунікативною компетенцією в ММ.

Результати СР з оволодіння вміннями переказу ми пропонуємо, за Л. В. Гронь, оцінювати за такими критеріями: адекватне відтворення змісту (змістовність); зв'язність (логічність) побудови висловлювання; композиційна правильність; рівень перетворення; мовна правильність;

багатство словникового запасу, точність слововживання; різноманітність використання синтаксичних конструкцій [14, с. 136]. При цьому студенти повинні уникати типових помилок, визначених Л. В. Гронь [14, с. 83] та доповнених нами в результаті аналізу СР студентів: вживання надто простих речень, переважно відомих раніше слів; неточне вживання слів для передачі змісту; переважне використання мови оригіналу при вільному переказі; відсутність усномовленневих формул, кліше, засобів міжфразового зв'язку; повна відсутність речень, що виражають ставлення до тієї чи іншої події.

Ефективним для розвитку вмінь ММ є використання у СР студентів художніх відеофільмів, переваги яких полягають у динамічності зображення життєвих ситуацій і в тому, що ця динамічність викликає природне бажання студента відтворити або проаналізувати побачене у словесній формі [Пащук, с. 55].

Результативність використання відеофільмів значною мірою залежить від того, наскільки вдало вони підібрані. Ми погоджуємося з В. С. Пащук, що відбір відеофільмів для розвитку вмінь ММ слід здійснювати за такими принципами: врахування художнього впливу на глядача; врахування приблизної відповідності вокабулярно-семантичного рівня студентів вокабуляру автентичного фільму; наявності соціокультурної інформації у фільмі та кореляції обізнаності студентів з нею [16, с. 74]; врахування достатності монологів у фільмі з метою вправління на їхній основі.

Оволодіння компетенцією в ММ на основі відеофільму здійснюють, переважно, за допомогою умовно-комунікативних та комунікативних вправ. Зазначимо, що для виконання зазначених вправ потрібно добре зрозуміти зміст відеофільму.

Наведемо приклади **умовно-комунікативних** вправ для використання в СР: за запропонованими ключовими словами перекажіть сюжет відеофільму; озвучте роль дійової особи відеофільму під час демонстрації фрагмента з притишеним / вимкненим аудіо рядом, порівняйте з оригіналом; відтворіть фрагмент відеофільму, адаптувавши мову до слухача з нижчим рівнем володіння мовою; прогляньте початок і складіть продовження монологу; перегляньте кінець монологу та придумайте його початок; висловіть думки дійових осіб у тих сценах, де в героїв немає тексту; охарактеризуйте дійову особу з позиції іншої дійової особи; виступіть в ролі дійової особи, дайте „власну” характеристику;

В оволодінні компетенцією в ММ на основі відеофільмів значну роль відводять **комунікативним** вправам: охарактеризуйте дійові особи (зовнішність, характер, поведінку, життєвий шлях, Ваше ставлення); запропонуйте власну кінцівку фільму; поміркуйте, як розвивалися б події за певних змінених умов; проаналізуйте усно поведінку героїв у окремих епізодах, скажіть, як би Ви повелися в подібних ситуаціях; проаналізуйте

усно проблематику фільму; висловіть власну думку з приводу цитати фільму / проблеми фільму тощо.

Ми вважаємо, що на 1-2 курсах зміст СР студентів із відеофільмами для розвитку вмінь ММ визначає викладач. Студентам пропонують різноманітні завдання, які згодом перевіряють на аудиторних чи індивідуальних заняттях. Причому перевірку можна здійснювати і безпосередньо за завданнями, й опосередковано, коли виконання завдань на аудиторному занятті здебільшого залежить від ретельності виконання СР студентами. Наприклад, запропонувавши студентам переказати зміст відеофільму за ключовими словами вдома, на занятті можна запропонувати переказати зміст відеофільму без ключових слів. Студентам, які ретельно виконували завдання, буде легше переказати сюжет відеофільму, причому в їхньому переказі будуть вжиті запропоновані для СР ключові слова. З метою активізації СР, мотивації та спонукання до виконання завдань, взаємоконтролю, взаємодопомоги студентам можна запропонувати працювати в парах. Якщо є така можливість, доцільно записати на плівку власні монологи та проаналізувати їх, податити одногрупникам / викладачеві для аналізу.

Ефективною, з погляду оволодіння вміннями ММ, у процесі СР студентів ми вважаємо роботу над проектами, зокрема їх презентацію. У більшості випадків усні презентації з фахових предметів є інформативними, оскільки демонструють результати творчої, пошукової чи дослідницької роботи студентів. З методичного погляду, презентація – це самостійно підготовлений репродуктивно-продуктивний монолог, який відрізняється від звичайного повідомлення поглибленістю змісту, розгорнутістю, більш чіткою організацією, більшою мовною та інформаційною складністю, більш ефективним впливом на аудиторію [1, с. 108].

Вже з першого курсу студентів потрібно знайомити з вимогами до структури презентації, особливостями презентаційного дискурсу, а також демонструвати їм кращі роботи попередників (якщо вони відображені на паперових чи електронних носіях).

Для оволодіння мовними засобами презентації доцільно використовувати підготовчі **некомунікативні** вправи типу: визначте, з якою метою можна використати запропоновані вирази (введення теми презентації, визначення послідовності, зміни теми тощо); перерахуйте вирази, які доцільно вживати у вступній частині / для підтримки уваги / встановлення причини та наслідки / завершення презентації тощо.

Однак, не варто надто захоплюватися некомунікативними вправами, оскільки вони зазвичай не становлять особливих труднощів. Доцільно стимулювати студентів до використання різноманітних виразів, характерних для презентаційного дискурсу, оскільки студенти часто вживають одні й ті ж мовні засоби.

Ефективне формування вмінь підготовленого ММ можливе за умови тривалої практики та отримання інформації про результати

виконаної роботи. Аналіз презентації доцільно здійснити на аудиторному занятті в день презентації (в присутності всіх студентів відразу після презентації чи після завершення усіх презентацій; в індивідуальному порядку), його можна представити в усній чи письмовій формі, з залученням слухачів до обговорення якості презентованого матеріалу та його подачі, а також із використанням відеозаписів презентації. Слід зауважити, що оцінка презентації повинна мати доброзичливий характер, містити конструктивні пропозиції, акцентувати увагу на позитивних сторонах презентації. Доцільно залучати й самих доповідачів до самоаналізу результатів презентації.

Ще перед початком роботи студентів необхідно ознайомити з критеріями оцінювання презентацій. При цьому спочатку критерії зазвичай визначає викладач, з часом – разом зі студентами. З погляду мовних та мовленнєвих особливостей до таких критеріїв, на нашу думку, слід віднести: відповідність змісту темі презентації, повноту висвітлення теми, якість матеріалу, володіння доповідачем інформацією, послідовність та чіткість викладу матеріалу, правильність мовлення доповідача (нормативність вимови; темп мовлення; відповідність та правильність уживання лексичних одиниць та граматичних структур, їхня різноманітність), уживання типових для презентаційного дискурсу мовних засобів, контакт з аудиторією (візуальний контакт, жести, залучення всієї аудиторії), дотримання встановленого ліміту часу.

При оцінці презентацій можна запропонувати студентам-слухачам заповнити аркуші оцінювання з зазначеними критеріями, в яких майбутні вчителі виставляють своїм товаришам бал (від 1 до 3) за кожним критерієм. Такий же аркуш заповнює викладач, а також студент, який здійснює презентацію. Порівнюючи результати самооцінки, оцінки товаришів та викладача, студенти визначають помилки, пропонують можливі шляхи для покращення презентації і подолання недоліків. При цьому вони аналізують також позитивні й негативні сторони презентації своїх товаришів і роблять відповідні висновки, а також вчать критично та об'єктивно оцінювати результати власної роботи та роботи інших студентів. Зазначимо, що доречно за умов наявності відповідних засобів записати презентацію на відеоплівку для безпосереднього та відстроченого самоаналізу студентами. Переглянувши (прослухавши) запис презентації перед іншою презентацією, студенти спробують уникнути допущених помилок. Крім того, вони можуть порівняти кілька власних презентацій і визначити рівень прогресу.

На думку М.К. Бородуліної та Н.М. Мініної, у процесі СР можна вести мову лише про підготовлене мовлення, тоді як на аудиторних заняттях поступово дедалі більшу частку становить непідготовлене мовлення [17, с. 80]. Ми не можемо повністю погодитися з такою думкою, оскільки вважаємо, що у СР доцільно також стимулювати роботу над непідготовленими висловлюваннями студентів відповідно до запропонованих викладачем / підручником чи розроблених самим

студентом комунікативних ситуацій. На першому курсі доцільно пропонувати студентам готові ситуації. У подальшому потрібно поступово залучати майбутніх учителів до створення власних ситуацій та обміну ними, створення банку даних. Варто рекомендувати студентам записати власні невідготовлені висловлювання студентів на плівку і прослухати з метою аналізу. Записані приклади (чи принаймні кілька з них) доцільно проаналізувати на аудиторному занятті, що слугуватиме свого роду ключем для студентів. У подальшому викладач може аналізувати аудіозаписи на індивідуальному занятті, порівнюючи результати аналізу із самоаналізом студентів.

Ми розуміємо, що за низької мотивації студенти можуть недостатньо відповідально ставитися до роботи над невідготовленим мовленням і записувати на плівку підготовлені висловлювання. Однак, якщо на аудиторному чи індивідуальному занятті викладач періодично здійснює контроль умінь невідготовленого мовлення, використовуючи аудіозапис мовлення студентів з його подальшим аналізом (наприклад, на перших заняттях з вивчення теми та підсумкових), то це слугуватиме значним стимулюючим чинником для студентів, оскільки вміння невідготовленого мовлення формуються поступово протягом тривалого періоду часу.

Існують різні погляди на критерії оцінювання невідготовленого ММ. Вважаємо, що не потрібно виділяти надто багато критеріїв, оскільки це ускладнює й переобтяжує процес навчання. Крім того, навряд чи студенти будуть ретельно оцінювати ММ за багатьма критеріями. Хоча критерії можна варіювати залежно від навчальної мети висловлювання, етапу навчання (наприклад, при оволодінні функціональними мовними одиницями ММ одним із критеріїв може бути правильність і доцільність їх вживання), вважаємо, що загальними критеріями оцінки ММ студентів варто вважати: відповідність ситуації, комунікативну достатність, зв'язність, повноту, мовну правильність, різноманітність мовних засобів.

Таким чином, СР майбутніх учителів з оволодіння компетенцією в ММ може включати різні види переказу усних та письмових текстів (детальний, вибірковий стислий; дослівний та вільний); творчі завдання на основі текстів; підготовку презентацій проектів; вправління у невідготовленому мовленні на основі запропонованих викладачем та самостійно складених ситуацій.

Подальшого дослідження потребує питання методики організації СР майбутніх учителів англійської мови з оволодіння компетенцією в діалогічному мовленні.

Література

1. Покусаева Т. Н. Обучение студентов-лингвистов монолингвическому взаимодействию на основе проектной деятельности (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Покусаева. – Волгоград, 2006. – 196 с. **2. Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец.

- „Психология” / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
- 3. Куимова М. В.** Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Куимова. – Ярославль, 2005. – 165 с.
- 4. Потрикеева Е. С.** К проблеме взаимосвязанного обучения лексической и грамматической сторонам говорения / Е. С. Потрикеева // ИЯШ. – 2000. – № 2. – С. 15 – 23.
- 5. Агапитова Т. Г.** Дидактические основы обучения иноязычному инормативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранному языку : монография / Т. Г. Агапитова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2003. – 171 с.
- 6. Ипполитова Н. А.** Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пос. для студ. пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, 1998. – 176 с.
- 7. Щукин А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
- 8. Рогова Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
- 9. Тарнопольський О. Б.** Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма „ІНКОС”, 2006. – 248 с.
- 10. Запорожченко А. П.** Обучение устной подготовленной речи на I курсе факультета английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. П. Запорожченко. – К., 1971. – 232 с.
- 11. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання) : проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. ; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов’я. – Вінниця : Вид-во „Нова книга”, 2001. – 245 с.**
- 12. Мацевич С. Ф.** Чтение как средство обучения устной монологической речи на начальном этапе (в условиях исторического факультета с дополнительной специальностью английский язык) : дис. ... канд. пед. наук / С. Ф. Мацевич. – Л., 1975. – 262 с.
- 13. Артыкбаева А. К.** Методика обучения монологической устной речи в языковом вузе (немецкий язык) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания”/ А. К. Артыкбаева. – М., 1983. – 23 с.
- 14. Гронь Л. В.** Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. В. Гронь. – К., 2001. – 198 с.
- 15. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
- 16. Пащук В. С.** Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. С. Пащук. – К., 2002. – 247 с.
- 17. Бородулина М. К.** Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. – М. : Высшая школа, 1968. – 119 с.

Задорожна І. П. Методика організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння компетенцією в монологічному мовленні.

У статті запропоновано методику організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння вміннями монологічного мовлення; обґрунтовано шляхи та критерії оцінювання вмінь монологічного мовлення у самостійній роботі студентів.

Ключові слова: самостійна робота, монологічне мовлення, вміння.

Задорожная И. П. Методика организации самостоятельной работы будущих учителей английского языка по овладению компетенцией в монологической речи.

В статье предложена методика организации самостоятельной работы будущих учителей английского языка по овладению умениями монологической речи; обоснованы пути и критерии оценивания умений монологической речи в самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, монологическая речь, умения.

Zadorozhna I. P. Methodology of organizing future English language teachers' autonomous learning on acquiring monologue speech.

Methodology of organizing future English language teachers' autonomous learning on acquiring monologue speech has been suggested; ways and criteria of evaluating monologue speech in students' autonomous learning have been grounded in the article.

Key words: autonomous learning, monologue speech, skills.

УДК 378.036

Ю. М. Котєнєва

ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН

Актуальність статті зумовлена об'єктивними змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері сучасного суспільства, які висувають на перше місце людину-професіонала. Підготовка творчого, грамотного й професійно компетентного вчителя – фахівця стає пріоритетним завданням сучасної вищої освіти. Системі освіти потрібні професіонали, здатні адаптуватися в швидко мінливому світі. Сьогодні суспільство, як ніколи, має потребу в професійно підготовлених кадрах, здатних не тільки запропонувати свої знання, уміння й здібності, але довести оточенню, що саме їхні знання є найглибшими й необхідними в тій галузі, в якій вирішили себе реалізувати. Соціальне замовлення, на

яке орієнтована освіта, висуває високий рівень вимог до випускника вузу, до його професійної підготовленості, конкурентноздатності на ринку праці. Водночас, без конкурентноздатної життєвої стратегії, яка повинна бути сформована у випускника, без розуміння необхідності бути готовим до зустрічі з багатьма перешкодами, молодий фахівець приречений на програш і в професійній, і в особистісній сфері.

Мета статті – розглянути професійну кар'єру майбутнього вчителя з позиції міждисциплінарного підходу.

Вивчення проблем професійної кар'єри розпочалося з дослідження кар'єри як міждисциплінарного феномену. На сучасному етапі можна виділити кілька закордонних авторів, які присвятили свої роботи різним аспектам кар'єри (В. Берг, Ф. Беттджер, Е. Беррі, Р. Крос, Х. Маккей, Б. Швальбе). Серед російських дослідників кар'єри найбільш помітні А. Гусева, І. Добротворський, О. Зинов'єв, В. Іглін, Б. Литов, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Петрушин, В. Поляків, С. Попов, С. Сотникова, О. Ушаков. У роботах цих авторів акцентовано на розробці технологій сучасної професійної кар'єри, однак, теоретичні питання формування й розвитку кар'єри розглянуті недостатньо. Серед українських дослідників феномену кар'єри можна назвати В. Бакштановського, В. Чурилова. Теоретичні й технологічні моделі кар'єрного просування особистості розглядали А. Бодалев, Є. Зеєр, Є. Молл, М. Пряжніков, Ю. Стрелков, Е. Могільовкин, Т. Невструєва, І. Лотова.

Кар'єра – це один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу й відповідного йому рівня та якості життя. Вже в минулому думка про те, що кар'єра – це переслідування успіху будь-якою ціною, зневага цінностей й ідеалів суспільства. Поняття професійної кар'єри сформувалося на підґрунті синтезу різних теоретичних та методологічних підходів. У сучасній науці кар'єру розглядають як частину процесу соціально-професійної мобільності. Під кар'єрою розуміють просування особистості сходами професійної, соціальної, виробничої чи іншої ієрархії, яку детермінують об'єктивні чинники. Разом з поняттям кар'єра в сучасних наукових дослідженнях поширено поняття „професійна кар'єра”. Межі нашого дослідження зумовлюють необхідність розгляду поняття „професійна кар'єра”.

Одні автори вважають, що кар'єра починається по закінченню спеціалізованого освітнього закладу, інші – що з початком реальної трудової діяльності, треті – з виникненням взаємин із роботодавцем.

У широкому значенні кар'єру визначають як загальну послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (сімейної, трудової, дозвільної). При цьому кар'єра представляється динамікою соціально-економічного положення, статусно-рольових характеристик, форм соціальної активності особистості. Сутністю складової поняття „кар'єри”, є, просування, тобто рух уперед і чим стрімкіший загальний рух, тим небезпечніше вповільнення, й тим

необхідніше людині готувати себе до зустрічі з майбутніми подіями. Звідси розуміння кар'єри як активного просування людини в освоєнні й удосконаленні способу життєдіяльності, що забезпечує її стійкість у потоці соціального життя.

Загально визнаним є розуміння кар'єри як результату усвідомленої позиції й поведінки людини в області трудової діяльності, пов'язаної з посадовим або професійним ростом. Кар'єру будує сама людина, яка погоджується з особливостями всередині й поза організаційною реальністю й зі своїми власними цілями, бажаннями й настановами.

Аналіз наукових досліджень проблеми, дозволив виділити кілька принципових траєкторій руху людини в межах професії, які приведуть до різних типів кар'єри. Професійна кар'єра складається зі збільшення обсягу знань, умінь і навичок, які визначають поняття „особистісні ресурси”. Навички розглядають як здатності (після професійного навчання) виконувати свою роботу грамотно. Розрізняють два типи навичок – функціональні (або передані) й набуті (сформовані в процесі роботи). Функціональні навички в майбутніх вчителів формуються в процесі професійної освіти, але найбільше застосовують набуті навички, а разом із ними й професійні вміння.

Кар'єру можна просувати лінією спеціалізації й транспрофесіоналізації. У практичній діяльності існує здебільшого внутрішня організаційна кар'єра, пов'язана з траєкторією «руху» людини в організації. Вона може бути перспективною або безперспективною – у співробітника може бути або довга кар'єрна лінія, або дуже коротка. Кар'єрна лінія для різних співробітників може бути й привабливою, й нецікавою, що істотно позначиться на ефективності їхньої подальшої діяльності.

Таким чином, кар'єра – це один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення потрібного статусу, рівня та якості життя, а також досягнення популярності й слави.

Кар'єра – це індивідуальний шлях людини та спосіб досягнення результату в основній формі особистісного самовираження. Її можна розглядати і як досягнутий результат діяльності людини, і як соціальний статус.

Проблема професійного розвитку має стабільну актуальність, яку визначають значимістю професійної діяльності в житті людини. Збільшення кількості досліджень у цьому напрямі відображає насамперед необхідність урахування мінливого соціально-економічного контексту професійної реалізації людини. Зміни середовища професійного розвитку змінюють „правила гри”, вимоги до фахівця й відповідно до розробки гнучких технологій адаптивного залучення фахівця до професійної діяльності. Це призводить до появи низки споріднених, суміжних понять „професійне самовизначення”, „професійний вибір”, „конкурентоспроможність” тощо.

Слід розрізнити поняття „професійне самовизначення” і „професійний вибір”. Професійний вибір торкається лише найближчої перспективи, він може бути здійснений і з урахуванням, і без урахування певних наслідків ухваленого рішення (Є. Головаха). Дж. Сюпер вважає, що протягом життя (кар’єри) людина змушена робити безліч виборів. Тому він розглядає кар’єру, як вибори, що постійно змінюються.

Під професійною кар’єрою розуміють просування особистості шаблями професійної, соціальної, виробничої й іншої ієрархії, яке детермінують об’єктивні й суб’єктивні чинники.

В. Шаповалов визначає професійну кар’єру як цілеспрямований процес формування професійної траєкторії людини в контексті її близької й далекої трудової перспективи, яка планується й реалізується з урахуванням потреб і можливостей суспільства й особистості, дозволяє побачити себе й своє місце в системі виробничих і соціальних відносин. В інтерпретації А. Бражникової, професійна кар’єра – це спосіб самореалізації індивіда в умовах трудової діяльності. Л. Кудринська розглядає професійну кар’єру у зв’язку з професійним вибором індивіда, трактуючи її як тривалий процес трудової перспективи, що розвиває особистість. Ми наголошуємо на розумінні професійної кар’єри як процесу професіоналізації, без якого професійна підготовка не буде повноцінною. З іншого боку, в студентів не сформується постійне прагнення до професійного росту. Професійна кар’єра майбутнього вчителя охарактеризована тим, що в процесі своєї професійної діяльності фахівець проходить різні стадії розвитку, а саме: навчання, робота, професійний ріст, підтримка індивідуальних здібностей. Таким чином, з погляду особистості, кар’єра – це серія виборів з різних наданих можливостей. Розмаїття дефініцій поняття „професійна кар’єра”, яке спостерігаємо в наукових дослідженнях, доводить його міждисциплінарність.

Різні аспекти професійної кар’єри стали об’єктами досліджень філософів, соціологів, психологів, економістів, педагогів, які розкривають окремі аспекти цього соціального явища, що ускладнює вироблення єдиної концепції.

Глибокий аналіз досліджень поняття „професійна кар’єра”, дозволив виділити такі підходи до його вивчення: філософський, психологічний, економічний, соціологічний і соціально-психологічний, педагогічний.

У філософських дослідженнях кар’єру розуміють як процес, проходження, послідовність, станів, систем. Як детермінанти успішності професійної кар’єри в цьому підході розглядають такі підструктури людини: психологічна (здатності, мотивація, характер), соціальна (моральні якості особистості). Розглядаючи в одній змістовній площині поняття „влада” й „кар’єра”, І. Кушнар’ова відзначає, що мотивація влади може носити й Езопів, і соціоцентричний характер, визначаючи домінування матеріальних або соціально значущих мотивів.

Філософи проголошували ідеї самоцінності особистості, здатності людини до духовного самобудівництва, життєвого самовизначення. Змістовно розглянуто прагнення людини до самовдосконалення в роботах російських філософів М. Бердяєва, В. Зеньковського, В. Розанова, В. Соловйова. Осягнення особистості стало предметом дослідження Б. Ананьєва, Є. Ільєнкова, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, В. Слободчікова. Проблема становлення особистості розглянута в роботах Є. Гусинського, М. Каган, В. Розина, Ю. Турчанинова, Ю. Шароніна. Особливості наукових категорій „особистість”, „особистісний ріст”, „самоактуалізація” розглянуті в закордонних концепціях особистості Є. Берна А. Маслоу, К. Роджерса, Є. Еріксона, К. Юнга.

У межах психологічного підходу професійну кар'єру розглядають як самореалізацію особистості. Психологія визначає професійну діяльність як провідну діяльність дорослої людини. Тому самореалізація людини в професійній діяльності стає головним чинником у проектуванні професійної кар'єри. Згідно з дослідженнями Є. Малевської-Малевич професійна самореалізація – це одна „з основних складових особистісного розвитку дорослої людини, адже саме в сфері професійної діяльності вона розвивається як особистість й індивідуальність, одержує і матеріальні, і психологічні ресурси для існування” [1, с. 168].

Ще одним чинником становлення професійної кар'єри особистості, на думку К. Роджерса, є самоактуалізація. „Тенденція актуалізації” є „властивою організму тенденцією розбудовувати всі свої здібності, щоб зберігати й розвивати особистість” [2]. Більш змістовний опис професійної кар'єри особистості, стадій її розвитку представлено в дослідженнях Д. Сьюпера, одного з провідних американських психологів. Він першим у науці ввів поняття критерії „розумності” як вибору трудового шляху. Критерій оцінює не ступінь відповідності людини обраній професії, а ймовірність успішного просування її за професією. Це успішне просування передбачає не тільки взаємоадаптацію особистості й професії, але й можливість для людини професійного росту, загального розвитку й вияву індивідуальності. Одним із провідних чинників, що впливають на становлення професійної кар'єри Д. Сьюпер виводить „Я-Концепцію”. Затверджуючи себе в якій-небудь професії, що відповідає їхній Я-Концепції, дорослі домагаються самоактуалізації, роблячи те, що, на їхню думку, може принести найбільше задоволення й максимально сприяти особистісному зростанню [3].

Проблему кар'єрного росту детально розглядає Н. Гончарова. Кар'єрний ріст, на її думку, постає як свідомо обраний і реалізований людиною шлях професійного, або посадового просування, результатом якого є досягнення певного „бажаного” статусу.

Економічний підхід містить кілька напрямків аналізу професійної кар'єри: поступове просування по посадових сходах; зміна навичок,

здібностей, можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних із діяльністю працівника; суб'єктивні судження працівника про своє трудове сьогоднішнє й майбутній успіх, очікування шляхів самовираження й задоволення своєю працею [5]. Є. Шейн значно розширює обсяг цього поняття й визначає професійну кар'єру як ідею стадій або кроків у просуванні вперед до більш високої культури. Важливими у його міркуваннях є побудова й аналіз „кар'єрного куба” – схеми взаємодії індивідуальної професійної кар'єри й проблем сім'ї. У цілому цей підхід цікавий і ефективний, однак він здебільшого розкриває технологію керування кар'єрою людини з позиції управління [6].

У межах соціологічного підходу поняття „професійна кар'єра” розглядають дуже широко. Воно має широке й вузьке трактування. У широкому розумінні, професійна кар'єра – це професійне просування, професійний ріст, етапи сходження службовця до професіоналізму, перехід від одних рівнів, етапів, шаблів професіоналізму до інших. Результатом професійної кар'єри є високий професіоналізм людини, досягнення визнаного професійного статусу. Критерії високого професіоналізму можуть змінюватися протягом трудової діяльності людини. У вузькому розумінні кар'єра – посадове просування, досягнення певного статусу в конкретній професійній діяльності, результатом якої є обіймання певної посади.

Сучасні вчені визначають реалізацію професійної кар'єри з позиції індивіда як придатність і готовність до виконання соціальної ролі. Причому під придатністю розуміють реалізацію психофізіологічних даних (здібностей) працівника щодо певного виду діяльності, а під готовністю розуміють єдність знань, навичок і бажання виконувати цю працю.

У сучасній західній соціологічній літературі сутність поняття „професійна кар'єра” нерідко розкривають через поняття індивідуальної вихідної мобільності.

На думку З. Баумана, кар'єра постає як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя (сімейній, дозвільній, трудовій), як сукупність видів усвідомленої плідної діяльності, якими займається людина протягом усього свого життя (враховуючи навчання, роботу, дозвілля)” [7].

Деякі соціологи вважають, що професійна кар'єра – це просування нагору службовими сходинками представників середнього класу усередині конкретної професійної групи, що володіє спеціальними знаннями й різноманітними церемоніями посвяти при переході з однієї соціальної групи до іншої [7-9]. Інші спираються на аналіз змін, що відбуваються в структурах кар'єри. Ці зміни можуть визначатися на макрорівні в результаті взаємодії макроагентів. Такими макроагентами виступають: уряд, профспілки, керівництво підприємства, компанії. Сьогодні увага дослідників-соціологів спрямована на операціоналізацію й перетворення рішення керівництва в правила й процедури, за

допомогою яких індивідууми регулюють свою повсякденну поведінку. З іншого боку, аналіз дозволяє з'ясувати, як зміни в уявленнях особистості про професійну кар'єру, про характеристики, необхідні для просування службою, впливають на її вчинки й рішення, що призводить до зміни структури кар'єри. Мова йде про одночасне когнітивне й нормативне розуміння характеру кар'єри [10].

Соціально-психологічний підхід пов'язаний із вивченням психологічних й організаційних чинників, що впливають на успішність кар'єри особистості. Так, А. Кібанов, розглядаючи сферу формування й прояву соціальної позиції людини вважає професійну кар'єру інтегральним вираженням протиріччя між її реальною життєдіяльністю й можливостями розвитку й самореалізації цього протиріччя. Він розуміє під професійною кар'єрою „індивідуальне усвідомлення позиції й поведінки, які пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю протягом робочого життя людини”. Вибір кар'єри науковець розглядає як вираження особистості, а не випадкову подію, де головну роль відіграє „шанс”, і досягнення людини в тому, або іншому виді кар'єри залежать від відповідності його особистості та обставин діяльності.

Найбільш широко поняття „кар'єра” розглядають у педагогічному підході. Саме цей підхід розуміє кар'єру як цілеспрямований, планомірний процес і результат формування життєвої траєкторії людини, що охоплює близьку й далеку перспективу, яка враховує цінності та цілі суспільства й особистості. Саме це дозволяє здійснювати особистості рефлексивне бачення себе й свого місця в системі суспільних і виробничих відносин. При такому розумінні кар'єру розглядають у контексті професійної орієнтації, особистісного й професійного самовизначення, що відбивається в понятті „планування кар'єри”. У педагогічному підході основною проблемою є вивчення впливу різних виховних інститутів на формування настанови успішного кар'єрного просування, розробка програм для надання допомоги в цьому напрямі.

Отже, одного боку, професійна кар'єра – це самореалізація особистості, що виявляється в просуванні або досягненні престижного чи перспективного рівня її в соціумі. А з іншого, це соціальна технологія, спрямована на розв'язання індивідуальних й організаційних проблем у сучасних умовах соціально-економічного середовища, що постійно трансформується.

Таким чином, ми визначаємо професійну кар'єру майбутнього вчителя, як свідомо обраний і реалізований студентом процес становлення його соціального, посадового й кваліфікаційного статусу, що забезпечує професійно-особистісне й соціальне самоствердження.

Література

1. Малевская-Малевиц Е. С. Факторы, способствующие профессиональной самореализации женщин / Е. С. Малевская-Малевиц //

Интерактивный подход в психологии : сб. науч. ст. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. – 245 с. **2. Роджерс К.** Эмпатия / К. Роджерс ; пер. с англ. // Психология эмоций. – М. : Гиль – Эстель, 1984. – 36 с. **3. Кропотин Д. Г.** Теория типов профессиональной жизни американского психолога Д. Сьюпера / Д. Г. Кропотин // Ананьевские чтения : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – 27 с. **4. Лобанова Н. Н.** Подходы к оценке уровня профессиональной компетентности педагога / Н. Н. Лобанова / Педагогическая компетентность, мобильность и творчество педагогов : материалы конференции. – СПб. : ИОВ РАО, 1994. – С. 92 – 95. **5. Менеджмент** в организации : учеб. пособие / под ред. З. П. Румянцевой и Н. А. Соломатиной. – М., 1995. – 399 с. **6. Шейн Э.** Развитие карьеры в организации: теоретические и практические вопросы / Э. Шейн. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с. **7. Бауман З.** Мыслить социологически / З. Байман. – М., 1996. – 29 с. **8. Верховин В. И.** Социальная регуляция трудового поведения в производственной организации / В. И. Верховин. – М., 1991. – 80 с. **9. Дикарева А. А.** Социология труда : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Дикарева, М. М. Мирская. – М., 1989. – 304 с. **10. Заславская Т. И.** Социология экономической жизни: Очерки теории / Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина. – Новосибирск, 1991. – 442 с. **11. Логинова Н. А.** Жизненный путь человека как проблема психологии / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 103 – 109.

Котенєва Ю. М. Професійна кар'єра майбутнього вчителя як міждисциплінарний феномен.

Актуальність статті зумовлена об'єктивними змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері сучасного суспільства, які висувають на перше місце людину-професіонала, вчителя-професіонала. На сьогодні поняття професійної кар'єри в науці сформувалося на основі синтезу різних теоретичних та методологічних підходів. Тому в статті розглянуто професійну кар'єру майбутнього вчителя з позиції міждисциплінарного підходу.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, міждисциплінарний феномен.

Котенева Ю. Н. Профессиональная карьера будущего учителя как междисциплинарный феномен.

Актуальность статьи обусловлена объективными изменениями, которые происходят в социально-экономической сфере современного общества, которые выдвигают на первое место человека-професіонала, учителя-професіонала. На сегодня понятие профессиональной карьеры в науке сформировалось на основе синтеза разных теоретических и методологических подходов. Поэтому, в статье рассмотрена профессиональная карьера будущего учителя с позиции междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: кар'єра, професійна кар'єра, междисциплинарний феномен.

Koteneva J. N. Professional career of a future teacher as an interdisciplinary phenomenon.

The author of the article deals with different approaches to the interpretation of the notion „career”: psychological, economic and sociological. The article covers the problems of self-realization, the factors of person's physical functions development, and the problem of professional choice in terms of professional development.

Key words: career, professional career, interdisciplinary phenomenon.

УДК 378:091.33

Р. В. Лопатич

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД
ДО ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Сьогодні, коли змінюються цілі та функції освіти, студенти повинні вміти адаптуватися до нового для них середовища, здобувати, обробляти нову інформацію та використовувати її в своїй роботі, бути активними, готовими швидко приймати рішення та постійно навчатися. Важливо, щоб студенти вміли користуватися необхідним технологічним арсеналом, який вони будуть застосовувати при опануванні будь-якого фаху. Мова йде про формування, а потім й використання ключових компетентностей у навчальному процесі та в подальшому житті студентів-майбутніх фахівців. Орієнтація на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх упровадження є, на думку О. Овчарук, одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами суспільства [1, с. 13]. Оволодіння ключовими або загальними компетентностями є необхідним для студентів, які після ВНЗ підуть до школи. У контексті сьогоднішніх подій, а саме при зміні парадигми освіти в бік інформаційних технологій, особливого значення набуває навчальна компетентність, критеріями якої є вміння вчитися самостійно, критичне мислення, пошук й обробка інформації, використання здобутих знань на практиці, прагнення до самовдосконалення. Навчальна компетентність мобілізує життєвий досвід, знання та вміння особистості і сприяє формуванню та розвитку логічної культури у студентів. Враховуючи потреби суспільства, входження України до європейського простору та пов'язані з цим зміни у сфері освіти, слід переглянути вимоги до підготовки вчителя та приділяти більш уваги формуванню навчальної компетентності та логічній культурі як її складовій. Великого значення набуває вміння

студентів, майбутніх учителів, шукати необхідну інформацію та критично підходити до її відбору й обробки. Успіх виконання цього завдання залежить від сформованості навичок мислення, здатності студентів аналізувати, узагальнювати та синтезувати знайдену інформацію з подальшим використанням її у своїй професійній діяльності.

Сьогодні великого значення набуває компетентнісний підхід, а саме формування ключових або життєво важливих компетентностей. Цю проблему досліджують українські та зарубіжні педагоги. Зокрема В. Болотов, В. Кальней, В. Краєвський, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Серіков, А. Хуторський, С. Шишов та інші науковці високо оцінили значення цього підходу в навчальному процесі, визначили його сутність і тісний зв'язок із особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами. На сьогоднішні вже існує кілька дефініцій поняття „компетентність”. Так, О. Павленко проаналізувала близько 30 визначень цього поняття й дослідила його сутність і структуру. Українські педагоги вже визначили ключові компетентності. Значну увагу приділяють навчальній компетентності як одній із найважливіших компетентностей у загальноосвітньої підготовки учнів. Навчальна компетентність або здатність самостійно вчитися зарахована до моделі підготовки фахівця. Формування логічної культури досліджують О. Зарецька, О. Квасова, В. Колшанський, Г. Лаврешина, Т. Самохіна, П. Біммель, У. Гревер, М. Крюгер, У. Рампільон. Але актуальним залишається питання щодо формування логічної культури з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів, де логічна культура розглядалася б як складова навчальної компетентності.

Мета нашого дослідження – проаналізувати вплив компетентнісного підходу на формування логічної культури студентів-майбутніх учителів.

Поняття компетентнісної освіти для українського освітнього простору не є вже зовсім новим. У той час, як у зарубіжних країнах його досліджують понад двадцять років, дискусія навколо цього поняття в нашій країні розпочалася десять років тому. Ефективність цього підходу визнано у багатьох європейських країнах (Австрія, Бельгія, Німеччина, Швейцарія), оскільки сформовані компетентності дозволяють практично оперувати набутими в процесі навчання знаннями, застосовуючи їх упродовж всього життя [2]. Сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що студент зможе застосовувати знання на практиці не тільки щодо того фаху, яким він оволодів, але й в інших галузях. Наслідком запровадження такого підходу є й буде певний розвиток особистості студента, який спрямований на формування у студента бажання й здатності вчитися, використовувати різні джерела для пошуку інформації, вміння застосовувати нові знання й прагнути творчо підходити до вирішення проблем.

На думку українських педагогів (Н. Бібік, В. Болотов, О. Овчарук, Л. Паращенко, В. Серіков), компетентнісний підхід передбачає цілісний досвід рішення життєвих проблем, перехід від накопичення знань, умінь та навичок до формування й розвитку в студентів здатності діяти практично [3, с. 47, 73; 4, с. 10]. Перше місце посідає тепер не інформативність студента, а вміння вирішувати проблеми, які виникають при пізнанні, поясненні явищ, при засвоєнні нових технологій чи в стосунках людей [4]. Отже, вища освіта спрямована сьогодні на практичне застосування знань у різних сферах і має допомогти студентам знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях [3, с. 18]. Таким чином, відбувається переорієнтація з процесу на результат освіти [3, с. 47]. Важливим є формування в студентів компетентностей, які зроблять випускника ВНЗ готовим до успішної діяльності в різних галузях і спроможним відповідати потребам сьогодення. Перспективність такого підходу, як зазначають провідні українські педагоги, полягає в тому, що в студента формуються загальні та фахові компетентності, які зроблять майбутнього фахівця незалежним, мобільним, самостійним при розв'язанні будь-яких проблемних ситуацій [3]. Адже саме компетентнісний підхід сприяє розвитку таких навичок і умінь як пошук й аналіз інформації, застосування логіки та критичного мислення під час вирішення складних завдань, вміння висловлювати своє судження, давати оцінку, дискутувати та відстоювати свою думку.

Питання визначення поняття компетентність широко обговорюють і в зарубіжній, й у вітчизняній науковій літературі. Ми зосередимося лише на тих визначеннях, які, на наш погляд, є базовими для дослідження нашої теми. Українські науковці В. Калінін [6], А. Корнілова [7], О. Пометун [3; 5] та їхні російські колеги В. Кальней [3], В. Краєвський [8], А. Хуторський [8], С. Шишов [3] дуже близькі щодо визначення цього поняття. Вони розглядають компетентність як своєрідні комплекси знань, умінь і навичок, які дозволяють людині діяти ефективно та самостійно в певній галузі. Серед загальних або ключових компетентностей українські педагоги виділяють вміння вчитися або навчальну компетентність, загальнокультурну, громадську, підприємницьку, соціальну, здоров'язберігаючу компетентності та компетентність з інформаційно-комунікаційних технологій [3, с. 67 – 68]. У межах нашого дослідження впливу компетентнісного підходу на формування логічної культури значення набуває навчальна компетентність, яка, за Н. Авдєєвою [9] та О. Савченко [3], передбачає вміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, здатність застосовувати різні стратегії навчання, критичне мислення, аналіз й оцінку думок та дій, вміння дискутувати й аргументувати, підготовку та презентацію дослідницької діяльності чи проекту. Для формування цієї компетентності, вважає Н. Авдєєва, необхідні такі навички й уміння, як організаційні (уміння планувати, контролювати й оцінювати свою роботу; робота з текстом, відбір

інформації та її переробка; культура усного та письмового мовлення) й логічні (аналіз і виділення головного, порівняння, узагальнення й систематизація, визначення й пояснення понять тощо). Формування цієї компетентності, на нашу думку, суттєво впливатиме на формування та розвиток логічної культури, адже поняття логічної культури втілює в собі вміння обирати необхідну інформацію, обробляти її, використовувати для реалізації певної мети та вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки [10]. Це дає нам підстави розглядати логічну культуру як складову навчальної компетентності. Наші міркування щодо цього питання спираються на дослідження Г. Лаврешиної [11], яка обґрунтувала зміст логічної культури та виділила такі її компоненти: *мотиви розумової діяльності* (інтерес, потреба в знаннях тощо), *логічна грамотність* (знання законів логіки, логіки висловлювання), *логічне мислення* (здатність абстрагувати, вміння дати визначення відомого поняття), *розумова активність* (володіння розумовими операціями як самостійними діями (стратегіями), прагнення пізнати й знати), *самоконтроль* (аналіз проблеми, оцінка її вирішення, оцінка власних результатів, здатність об'єктивно оцінювати ступінь власної готовності до розв'язання логічних задач).

Наша гіпотеза про те, що навчальна компетентність є базою для формування логічної культури, знайшли підтвердження в дослідженні проекту Тьюнінг [12]. Розробники цього проекту, спираючись на результати опитування серед роботодавців, викладачів і студентів, виділяють як основні такі загальні компетентності: здатність до аналізу та синтезу, здатність застосовувати знання на практиці, базові фахові знання, вміння самостійно працювати, навички роботи з інформацією, базові комп'ютерні навички та вміння з проведення дослідження. Ми виділили три компетентності (здатність до аналізу та синтезу, робота з інформацією, вміння працювати самостійно), формування яких, на наш погляд, тісно пов'язано з формуванням навчальної компетентності та логічної культури. В межах компетентнісного підходу формування вище зазначених компетентностей сприятиме формуванню логічної культури, якщо цей процес матиме поступовий характер. На ранньому етапі, про це також говорять розробники проекту Тьюнінг, слід приділити увагу розвитку навичок роботи з інформацією. Саме робота з літературою в бібліотеці та використання Інтернет-ресурсів є першим кроком у формуванні навчальної компетентності та логічної культури як її складової. Наступним кроком буде самостійна робота, яка потребує від студента вміння знаходити необхідну інформацію з різних джерел, обробляти її, аналізувати та використовувати у навчанні. Набуття такої компетентності як здатність до аналізу та синтезу свідчить про вміння студента розуміти інформацію, кількісно та якісно її оцінювати, виділяти в ній головні питання [12]. З позиції компетентнісного підходу оволодіння логічною культурою можливо за умови, якщо в професійній підготовці вчителя більше уваги приділятимуть цієї проблемі. Важливо,

щоб формування навчальної компетентності й логічної культури висвітлили навчальні програми. Тому при складанні навчальних програм слід з'ясувати, які методи викладання та види навчальної діяльності допомагатимуть їх формуванню та розвитку. Спираючись на власний досвід викладання та на дослідження проекту Тьюнінг, ми дійшли висновку, що з широкого спектру видів навчальної діяльності для досягнення нашої мети корисними будуть складання резюме прочитаного, написання статей, звітів, пошук матеріалів та огляд літератури за запропонованою темою, робота над проектом тощо. Формуванню логічної культури в межах компетентнісного підходу сприятиме також використання на заняттях інтерактивних технологій. Так, наприклад, навчання в дискусії розвиває критичне мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми [13]. Підготовка й участь у проекті вимагає від студента знання та володіння методами дослідження (аналіз літератури, збір та обробка інформації, обґрунтування отриманих результатів), вміння доводити свою думку, вміння самостійно працювати з метою вирішення поставлених у проекті задач, вміння організовувати, планувати та керувати своєю власною діяльністю [14]. Таким чином, застосування інтерактивних технологій на заняттях активізує мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів та сприяє розвитку навичок мислення високого рівня: аналізу, синтезу, оцінювання тощо.

Отже, компетентнісний підхід відіграє значну роль у підготовці студентів, майбутніх учителів. Формування загальних та фахових компетентностей забезпечують самостійність, гнучкість та незалежність фахівців у професійній діяльності, сприяють самовдосконаленню особистості. З власного досвіду викладання та ґрунтуючись на дослідженнях провідних науковців з цієї теми, ми робимо висновок, що навчальна компетентність як одна з основних ключових компетентностей є базою для формування логічної культури. Ми також встановили, що ефективним засобом формування логічної культури є використання на заняттях інтерактивних технологій. Підготовка дискусії, проекту чи рольової гри потребує від студентів певних знань та передбачає вміння студентів збирати необхідну інформацію, обробляти її та презентувати. Такий вид навчальної діяльності, виходячи з результатів письмових робіт (резюме, звіт, стаття) та усних презентацій проекту, значно підвищує рівень сформованих компетентностей та рівень підготовки студентів. Але робота у цьому напрямку ще не є завершеною, залишилися деякі невирішені питання щодо специфіки формування логічної культури, не розроблено концептуальної моделі формування логічної культури. Саме ці питання становлять перспективи подальшого дослідження.

Література

- 1. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : „К. І. С.”, 2003. – С. 13 – 39.
- 2. Компетентність** саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. – Ізмаїл : ІДПУ, 2007. – 236 с.
- 3. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики) / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
- 4. Болотов В. А.** Компетентная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
- 5. Пометун О.** Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті / О. Пометун // Відкритий урок. – 2004. – № 17 – 18.
- 6. Калінін В. О.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур / В. О. Калінін. – Житомир : АКД: 13.00.04, 2005. – 20 с.
- 7. Корнілова А.** Ключові кваліфікації-компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 18 – 22.
- 8. Краевский В. В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3 – 10.
- 9. Авдеева Н.** Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34 – 39.
- 10. Лопатич Р. В.** Формування логічної культури як стратегії у студентів-філологів в контексті кредитно-модульної системи / Р. В. Лопатич // Педагогика і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2004. – Вип. 33. – С. 286 – 290.
- 11. Лаврешина Г. Ю.** Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2000. – 151 с.
- 12. Вступне** слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у болонський процес [WWW документ]. URL <http://www.tuning.unidesto.org/> (17.08.2009).
- 13. Куріш С.** Комунікативний підхід у викладанні іноземної мови / С. Куріш // Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. – Рівне, 2004. – С. 156 – 163.
- 14. Герцик Ю.** Формирование компетентности школьников в сфере познавательной деятельности / Ю. Герцик, А. Лукина // Відкритий урок. – 2004. – № 17 – 18.

Лопатич Р. В. Компетентнісний підхід до формування логічної культури

У статті визначено сутність компетентнісного підходу та його вплив на формування логічної культури у студентів-майбутніх учителів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, логічна культура.

Лопатич Р. В. Компетентностный подход к формированию логической культуры

В статье определена суть компетентностного подхода и его влияние на формирование логической культуры у студентов, будущих учителей.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, логическая культура.

Lopatch R. The competence approach to formation of logical culture

The author of the article defines the competence approach and its influence on forming of logical culture in students, future teachers.

Key words: competence approach, competence, logical culture.

УДК 371.315:811.111

К. С. Матвеева

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МЕТОДОМ „ЗАНУРЕННЯ”**

Останнім часом українське суспільство взяло курс на стрімке розширення міжнародного торговельно-економічного співробітництва. У цій ситуації різко зростає значимість високого рівня володіння іноземними мовами, передусім, англійською, як мовою міжнародного спілкування. Подібний рівень знання мови передбачає сформованість у фахівців економічного профілю відповідних мовних навичок. У цей час існують різні методики вивчення іноземних мов, що передбачають, у тому числі, і формування стійких навичок користування ними. Однією з них є методика „занурення”, що показує високу ефективність при вивченні різних видів іноземної мови (наприклад, ділова англійська, англійська мова для інженерів) особливо в залежності від професійного спрямування. Відзначимо, що проблема формування професійних навичок володіння англійською діловою мовою в процесі використання методики „занурення” дотепер не одержала належного висвітлення в сучасних вітчизняних дослідженнях з методики викладання іноземних мов у нелінгвістичних ВНЗ. Тому вивчення й удосконалення методу „занурення” в економічній сфері стає досить актуальним завданням.

Дослідження в галузі різних методик вивчення англійської професійно-економічної мови в Україні й Російській Федерації одержали широке поширення з початку 90-х рр. минулого століття. Серед авторів робіт із цієї тематики можна назвати О. Антонова, О. Бикони, Д. Бубнову, Г. Гринюк, З. Данилову, Ю. Дегтярьову С. Кожушко, З. Корневу, О. Тарнопольського, Т. Труханову, О. Устименко, О. Федотову. Однак зазначимо, що проблема використання методу „занурення” в цій сфері не отримала належного висвітлення у

відповідній педагогічній літературі. Так само й проблема формування навичок у процесі вивчення англійської мови методом „занурення” розглянута в роботах вітчизняних дослідників лише фрагментарно (З. Корнева, О. Тарнопольский та ін.). При цьому вони спираються переважно на роботи зарубіжних учених, які вивчали ефективність методу занурення щодо розглянутої тематики (J. M. Brine, K. Clark, R. K. Johnson, M. Swain, C. L. Walker та ін.).

Метою нашої статті є:

– стислий порівняльний аналіз переваг і недоліків використання методики „занурення” й інших інтенсивних методик у цій сфері під час вивчення англійської мови;

– виявити особливості формування стійких навичок володіння іноземною мовою при використанні методу „занурення”.

Серед основних негативних чинників, що впливають на якість викладання іноземних мов в економічних і технічних вузах, нерідко вказують на недостатню кількість навчальних годин, що відводять на вивчення цього предмета [1; 5]. Деякі автори вважають, що зменшити негативний тиск цього чинника можна за рахунок введення додаткових спеціальних курсів, які повинні бути одночасно орієнтованими, з одного боку, на вивчення професійної іноземної мови та власне відповідної професії, а з іншого – на формування відповідних комунікативних умінь і навичок [2]. Необхідно підкреслити, що подібний методичний підхід знайшов широке поширення на Заході. Таким чином, відбувається й економія навчального часу, і краще засвоєння матеріалу на базі паралельного вивчення професійної мови й власне профільного в кожному вузі навчального предмета [4]. Однією з різновидів цієї методики є методика „занурення” при вивченні професійно-орієнтованої іноземної мови.

Під методикою „занурення” відповідно до вивчення іноземних мов зазвичай розуміють такий методичний підхід, відповідно до якого частину предметів, не пов’язаних безпосередньо з вивченням іноземної мови, викладають цією мовою. З. Корнева [3] підкреслює, що починаючи з другої половини ХХ ст. цей підхід стали широко використовувати на Заході, де він одержав відповідне теоретичне й методичне обґрунтування. „Напевно, – пише вона, – настав час його впровадження й у нашій країні, де він практично невідомий” [3, с. 161]. Тут автор допускає певну неточність. У радянські часи елементи подібного підходу під час вивчення загальноосвітніх предметів використовували в так званих „спеціалізованих школах з викладанням ряду предметів іноземною мовою”, які вперше були створені ще в 1947 р. [6, с. 6]. Утім, кількість таких шкіл, порівняно з кількістю „звичайних” середніх шкіл була досить незначною. Викладання іноземних мов з елементами методики „занурення” практикували й деякі спеціалізовані вузи, випускники яких повинні були досконало володіти іноземними мовами. Це, наприклад, МДІМВ, Академія зовнішньої торгівлі, Академія

Радянської Армії й деяких інші. Тільки після розпаду СРСР і скасування державної монополії на зовнішню торгівлю, коли потреба у фахівцях, які добре володіють англійською діловою мовою, різко зросла, метод „занурення” під час вивчення цієї мови набув поширення в країнах СНД. На думку О. Тарнопольського й С. Кожушко, „він має дуже великі перспективи щодо значної оптимізації й інтенсифікації ... навчання” [3, с. 16].

Сам термін „занурення” у контексті, пов’язаному з вивченням іноземних мов професійного спрямування з використанням інтегрованих спецкурсів, у сучасній зарубіжній науці має два основні визначення: по-перше, це – методика навчання іноземної мови за допомогою викладання однієї чи кількох дисциплін цією мовою. По-друге, – це специфічний тип інтегрованого навчання іноземної мови, метою якого є оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей. [3, с. 163]. Як бачимо, обидва визначення досить близькі, хоча друге підкреслює спеціалізовані завдання методу „занурення”.

Одними з головних переваг використання методики „занурення” у професійній мовній підготовці майбутніх фахівців у сфері міжнародних економічних відносин є:

По-перше, взаємодія процесу вивчення іноземної мови з процесом вивчення певних економічних дисциплін, необхідних майбутньому фахівцю в його професійній діяльності.

По-друге, оволодіння студентами новим навчальним матеріалом з мінімальною опорою на рідну мову, що значно полегшить у майбутньому знайомство й швидке осмислення іншомовних джерел, необхідних для їх майбутньої професії.

Однією з основних відмінностей удосконалення знань студентів з іноземної мови при використанні методу „занурення” порівняно з традиційними методами, полягає в тому, що його викладання базується не на структуралістичному підході теорії мови, а виходить із необхідності формування багатьох професійно значущих для майбутньої економічної діяльності знань, умінь і навичок.

Метод „занурення” передбачає використання спеціальних інтегративних програм навчання, що істотно відрізняє його від інших методів навчання іноземних мов. Тому розглянемо спочатку основні переваги й недоліки використання інтегративного підходу до навчання в цілому. Під дидактичною інтеграцією професійного навчання можна розуміти процес побудови навчальних програм і самого навчання на основі інтеграції знань, що передбачає взаємопроникнення на загальній методологічній основі елементів різних навчальних предметів. Щодо тематики нашої статті, цими предметами є ділова англійська мова й певний предмет з економічного курсу, наприклад, світова економіка, міжнародне право в економічній сфері тощо.

Утім, відзначимо, що вивчення іноземної мови з використанням методики „занурення” при вивченні традиційних міжпредметних спецкурсів, у яких інтегруються дві або більше різнорідні дисципліни,

мають серйозне розходження. Обидва цих явища мають близький інтегрований характер, але у випадку використання методики „занурення” ця інтеграція реалізується не просто за рахунок одночасного вивчення різнорідних навчальних предметів, а шляхом використання іноземної мови як інструмента інтеграції. Таким чином, психологічний характер інтегрованого сприйняття знань в обох випадках дещо відрізняється один від одного. Проте, як ми переконаємося далі, щодо формування навичок різного характеру (на противагу формуванню знань і, частково, умінь) ці відмінності майже зникають.

Зрозуміло, часто практикують й інші варіанти інтегрованого навчання іноземних мов, коли певний спецкурс поєднує в собі предмети мовного й будь-якого іншого блоку навчання, наприклад, педагогічного. Однак це вже не є „класичною” реалізацією методу „занурення”, оскільки, як уже було вказано вище, метод занурення передбачає вивчення іноземною мовою тільки тих предметів, які з цією мовою прямо не пов’язані.

Вивчення іноземної мови професійного спрямування з використанням методики „занурення” має наступні незаперечні переваги:

- прискорене оволодіння спеціальними професійними термінами, словосполученнями й виразами, яке ґрунтується на їх частому повторенні на заняттях з профільного предмету;
- прискорене формування професійних мовленнєвих умінь і навичок, що знову ж забезпечується постійним використанням іноземної мови на заняттях;
- засвоєння традиційного для країни досліджуваної мови способу ведення економічної документації, правил складання ділових листів й основ етикету ділового спілкування з іноземними представниками економічної сфери в цілому.

Разом з тим, основним недоліком використання методики „занурення” в процесі вивчення *професійно-спрямованої* іноземної мови залишається необхідність наявності в студентів хоча б елементарних знань у галузі досліджуваного предмета (у конкретному випадку – економіки) й певний рівень володіння іноземною розмовною мовою. У протилежному випадку використання методики занурення стає неефективним.

Перед тим, як перейти безпосередньо до розгляду використання методики „занурення” при вивченні іноземних мов студентами різних вузів, як способу формування в них відповідних професійно-орієнтованих мовленнєвих навичок, необхідно стисло розглянути власне навички. До них насамперед належать загальні навички володіння іноземною мовою:

- перцептивні (техніка читання);
- слухові (фонетичний та інтонаційний слух);
- вимовні (артикуляційні та інтонаційні);
- каліграфічні та орфографічні (техніка письма).

Як окремі навички, специфічні для користувача англійською діловою мовою, можна виділити навички ділового спілкування й навички використання економічної термінології в цілому й специфічних економічних словосполучень і виразів.

Застосування методики „занурення” в процесі викладання спеціальних економічних дисциплін дозволяє вирішити досить складне двоєдине завдання, – паралельне й одночасне формування навичок економічних знань і формування відповідних мовленнєвих умінь та навичок у процесі одного інтегрованого навчального курсу. У випадку використання методики „занурення” формування мовленнєвих навичок відбувається автоматично, у процесі користування мовою й на основі вдосконалення тих умінь і первинних навичок, які були вже отримані на попередніх етапах навчання. Процес формування навичок досить складний і тривалий. Тому роль методу „занурення” в оволодінні мовленнєвими навичками, на наш погляд, трохи вища, ніж у процесі засвоєння власне економічних знань. Проте, це безперервний процес і можна стверджувати, що використання методу „занурення” при вивченні іноземних мов одночасно сприяє й іншомовленнєвому, і професійно-економічному розвитку студентів.

Звернімося тепер до специфіки формування загальних і часткових професійних навичок використання ділової англійської мови у випадку застосування методики „занурення” при вивченні економічних дисциплін англійською мовою. Щодо загальних мовленнєвих навичок, згаданих вище, зазначимо, що найбільш ефективно в цьому випадку формуються слухові навички, оскільки студентам доводиться постійно слухати іноземне мовлення: практично на всіх видах занять, окрім виконання самостійних завдань. Цьому ж сприяє й мінімальне використання рідної мови протягом усього часу вивчення спецкурсу.

Швидкість формування інших загальних мовленнєвих навичок, – перцептивних й орфографічних, – здебільшого зумовлена змістом спецкурсу, тобто співвідношенням кількості використаних у ньому лекцій, семінарів, практичних занять і самостійних завдань. Так, наприклад, значна кількість письмових завдань буде сприяти прискореному формуванню перцептивних й орфографічних навичок; практичних занять і семінарів – мовленнєвих навичок тощо. І, нарешті, роль каліграфічних навичок у цей час продовжує знижуватися майже за всіх методик викладання іноземних мов. Це явище пов’язане з постійним зростанням використання різних пристроїв для набору текстів, передусім, комп’ютерної клавіатури. Нарешті необхідно підкреслити, що вища ефективність формування загальних мовленнєвих навичок під час використання саме методу „занурення”, ніж при застосуванні інших методів навчання іноземних мов, визначається, у першу чергу, мінімальним користуванням рідною мовою на всіх видах навчальних занять.

Розглянемо тепер формування зазначених вище часткових навичок володіння діловою англійською мовою. Особливістю

формування комунікативних навичок у процесі вивчення англійської мови з застосуванням методу „занурення”, на думку З. Кореневої, є сполучення власне іншомовленнєвого навчання з іншими аспектами розвитку людської особистості, зокрема й з формуванням навичок спілкування. Ізольоване ж вивчення мови за традиційних методичних підходів, навпроти, сприяє відчуженню власне мовленнєвих знань від реальних потреб розвитку, зокрема й професійного [3, с. 163]. Утім, ми вважаємо, що цей чинник не є провідним у формуванні комунікативних навичок ділового спілкування, а лише сприяє цьому процесу. Основним способом формування навичок у цій сфері є регулярна практика.

Значну роль у цьому процесі грає використання методу „занурення”, що зумовлено регулярним використанням і повторенням економічної термінології й специфічних словосполучень і виразів на всіх видах занять (починаючи від лекцій до виконання самостійних завдань).

Таким чином, вивчення іноземної мови професійного спрямування з використанням методу „занурення” має наступні незаперечні переваги порівнянно з іншими методами в цій сфері: по-перше, швидко засвоюється спеціальна професійна термінологія мови, яку вивчають. По-друге, прискорено формуються професійні мовленнєві уміння й навички. По-третє, навички ведення економічної документації та складання ділових листів, регламентованих відповідно до міжнародних стандартів. Особливості формування загальних і часткових професійних навичок при використанні методики „занурення” в процесі вивчення іноземної ділової мови зумовлені, головним чином, максимальним використанням іноземної мови на всіх видах занять і мінімальним використанням рідної мови. Подібний підхід також забезпечує ефективне формування слухових навичок і навичок використання економічної термінології засобами інтегрованих спецкурсів.

Література

- 1. Александров В. М.** Методика інтенсивного навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Александров. – Запоріжжя, 2008. – 276 с.
- 2. Клепикова Т. Г.** Аналіз комунікативних потреб фахівців і визначення цілей курсу навчання читанню іншомовних патентних документів / Т. Г. Клепикова // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 33 – 35.
- 3. Тарнопольский О. Б.** Методика навчання англійській мові для ділового спілкування : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
- 4. Морська Л. І.** Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 23 – 25.
- 5. Мильцева Н. А.** Підготовка фахівців зі знанням іноземних мов у вищих навчальних закладах / Н. А. Мильцева // Іноземні мови в школі. – 2006. – №7. – С. 11 – 19.
- 6. Рогова Н. І.** Методика навчання іноземній мові / Н. І. Рогова, І. Н. Верещагіна. – М. : Освіта, 1988. – 224 с.

Матвєєва К. С. Формування навичок використання ділової англійської мови методом „занурення”

Тематика статті пов'язана з особливостями використання методу „занурення” у формуванні професійних навичок під час вивчення англійської ділової мови (Business English).

Ключові слова: „навички володіння іноземною мовою”, „метод „занурення” і „ділова англійська мова”.

Матвєєва К. С. Формирование навыков использования делового английского языка методом „зануривания”

Тематика статті пов'язана з особливостями використання методу „погруження” в формуванні професійних навичок при вивченні англійського ділового мови (Business English).

Ключевые слова: „навыки владения иностранным языком”, „метод погружения”, и „деловой английский язык”.

Matveeva K. S. Forming skills of using Business English by „immersion” method

The subject of the article is related to the features of the use of method of „immersion” in forming of professional skills at the study of Business English.

Key words: „foreign language skills”, „method of „immersion” and „Business English”.

УДК 378.09 (477)

О. А. Сєваст'янова

**ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
В УМОВАХ ВНЗ**

Провідними засадами нової української виховної системи вищого навчального закладу, що розвивається разом із впровадженням Болонського процесу, є пріоритет загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості. Система виховання спирається на національну ідею й водночас орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти.

Головним чинником, з яким слід рахуватися під час вироблення стратегій формування особистості XXI століття, є феномен глобалізації, тобто процес поширення всією планетою єдиних, спільних для всього людства технологій, культур, ідей, ціннісних орієнтацій, способів життя. А цей процес досить суперечливий, що зайвий раз підкреслює, що впроваджувана нова виховна система ВНЗ зобов'язана передбачити всі

труднощі та забезпечити якнайкращі умови для духовного зростання свідомої молоді.

Зараз вища школа перебуває в процесі інтенсивного пошуку нової парадигми виховного процесу, яка б відповідала новим цивілізаційним реаліям, новим вимогам ринку праці, новим потребам суспільства. На нашу думку, важливою, але недостатньо дослідженою, проблемою вищої освіти є визначення виховних можливостей вищої школи в умовах процесів глобалізації та переходу світової спільноти до інформаційного етапу розвитку цивілізації. Тому вважаємо за потрібне більш детально розглянути проблему виховання в умовах вищого навчального закладу.

Проблеми виховання студентів завжди були в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених (О. Абдуліна, Ю. Азаров, А. Алексюк, Б. Ананьєв, С. Барбіна, В. Бехтерев, А. Бойко, А. Валецька, Я. Коменський, М. Пирогов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, О. Шевчук). Різні аспекти проблеми інноваційних технологій, підготовки майбутніх фахівців розглядали І. Богданова, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, О. Пехота, О. Кульчицька та ін.

Вища професійна освіта здатна вирішити суперечності: між сучасними тенденціями глобалізації, уніфікації та стандартизації способу життя й небезпекою втрати унікальності кожної людини, її власної культури, етнонаціональних традицій і коріння; між конкуренцією в досягненні життєвого успіху й прагненням суспільства дотримувати норми справедливості й соціальної рівності; між обсягом інформації, що постійно збільшується, і можливостями окремої людини в її засвоєнні.

На нашу думку, протиріччя сучасного світу безпосередньо впливають на процес модернізації вищої школи (і не тільки в Україні). Спрямування вектору розв'язання цих протиріч визначає характер, глибину, масштаб, зміст реформ, що відбуваються у вищій освіті. Проте, більшість з цих трансформацій стосуються змісту навчання у вищій школі, методів викладання, форм організації навчання, взагалі дидактичної складової педагогічного процесу. Значно менше уваги приділяють процесу приведення у відповідність з потребами часу виховної діяльності вищої школи, закладені найбільші потенційні можливості гуманістичного перетворення сучасної цивілізації.

Отже, актуальність даної теми пояснює мету роботи: розглянути виховну систему в умовах ВНЗ; визначити протиріччя та основні принципи організації виховної роботи, що впливають на ефективність процесу виховання у навчальному закладі.

Сьогодні дуже непросто формувати майбутнього фахівця, здатного до прийняття відповідальних рішень з урахуванням інтересів усього людства. Метою суспільства стає духовне вдосконалення особистості, на що акцентують увагу державні нормативні документи й акти. Зокрема, Закон України „Про вищу освіту” передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували „можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного й фізичного

розвитку особи, що сприяє формуванню освічено, вмілої та вихованої особистості” [3, с.75]. На це спрямовує також „Національна доктрина розвитку освіти в Україні”. „Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей і молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору та діяльності, спрямованої на процвітання України” [7, с.165].

Реалізувати це завдання можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку й виховання. Проте є деяка різниця в ролі навчання й виховання в становленні особистості фахівця: 1. Навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, уміння й навички. Виховання ж формує ставлення, смисли діяльності. 2. Навчанню певним чином притаманні примуси. Наприклад, якщо отримаєш „незадовільно”, не буде стипендії або не одержиш диплом. Діє навіть суперництво („Я ж не гірший за інших”). У вихованні ж повинні діяти й діють дещо інші психологічні механізми. Наприклад, вивчити тему (щоб отримати позитивну оцінку) – не обов’язково означає любити цей предмет, не порушувати дисципліну (бо можуть покарати) – не є виявом поваги до викладача як людини.

Виховний процес у вищому навчальному закладі реалізує *принципи виховання*, визначені **Концепцією виховання** дітей та молоді в національній системі освіти (єдність національного й загальнолюдського; природовідповідність; культуровідповідність; активність, самодіяльність і творча ініціатива студентської молоді; демократизація виховання; гуманізація виховання; безперервність і наступність виховання; єдність навчання й виховання; цілеспрямованість; диференціація й індивідуалізація виховного процесу; етнізація; комплексний підхід; опора на позитивне).

У діяльності викладача навчання й виховання нероздільні. Тому навчання, освіта – це основний, хоч і не єдиний шлях виховання. Виникає питання: як поєднати навчання й виховання в цілісному процесі становлення особистості? Завдання виховання завжди містить завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність, яка передбачає взаємодію трьох взаємопов’язаних блоків: операційно-дійовий блок (система цілей, дій, операцій, які формують професійні знання, уміння й навички), блок потреб, мотивів й інтересів, блок міжособистісного та ділового педагогічного спілкування викладача й студентів.

В умовах розбудови української державності й подальшого розвитку незалежності України реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія державотворення, зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності.

Ми згодні з М. Каганом, що корінна, сутнісна відмінність виховання від освіти й навчання полягає в тому, що воно здійснюють не за допомогою передачі знань й умінь, а шляхом залучення до цінностей. Ціннісні орієнтації – етичні, громадянські, естетичні, релігійні, екзистенціальні – передаються не засобами безособової комунікації, як наукові знання, а в міжособистісному спілкуванні, засвоюються не мисленням, а переживанням [5, с. 6].

Структурними елементами процесу виховання є: мета, зміст, форми, методи й засоби виховання, його результат. Компонентами процесу виховання є: свідомість особистості студента, її емоційно-чуттєва сфера, звички поведінки.

Основними напрямками виховання студентської молоді повинні стати: формування екологічної свідомості, виховання культури толерантності, ненасильства в стосунках людей, креативної спрямованості особистості, синергетичності, громадянського менталітету.

Сучасне замовлення вищій школі передбачає, що виховання не може обмежуватися формуванням суто виконавчих функцій свідомості. Завдання ускладнюється тим, що виховання повинне сприяти становленню та вияву таких внутрішніх, суб'єктних підстав поведінки, які втілюють дійсно особистісні якості людини.

Особистісні якості – це якості, які індивідуально виявляє кожна окрема людина: характерне лише для неї ставлення до загальних цінностей культури, творчості, свободи вибору, патріотизму, інтернаціоналізму, особистісної продуктивності, приватної власності, громадянського суспільства, справедливості, порядності тощо. Такі якості визначаються змістом і різними рівнями діяльності особистісних структур свідомості, які подані тільки як носії цінностей разом з мірою цінностей, яка перетворює їх на бажане.

Особистісні структури – це структурований ціннісний зміст свідомості, що виявляється в діяльності, але не зводиться до функцій свідомості з пристосування людини до чого-небудь. Вони регулюють, керують, розвивають розумову діяльність людини, визначаючи її поведінку як особистісне ставлення до цінностей культури, знань, досвіду, життєвих і професійних цілей. Завдяки діяльності особистісних структур свідомості, але не як його функцій, реалізується феномен „бути особистістю”, тобто уміння виявляти й керувати власними значеннями, побудувавши їх відповідно до гуманістичних, добровільно прийнятих і самодіяльно реалізованих вимог.

Однією з найважливіших складових виховання майбутніх фахівців є, на нашу думку, виховання культури толерантності студентства. Ця суттєва особливість простору виховання вищого навчального закладу складає його виховний потенціал. Сьогодні на перший план у соціальному замовленні суспільство висуває цінності й принципи, необхідні для загального виживання й вільного розвитку (етика та

стратегія ненасильства, ідея терпимості до чужих позицій, цінностей, культур, ідея діалогу й взаєморозуміння, пошуку взаємоприйнятних компромісів тощо). Толерантність – це здатність приймати, розуміти, визнавати, бути терпимим до чужої віри, переконань, чужої ідеології, мови, культури, зовнішності, недоліків. Толерантність – це людська чеснота, терпимість до різниці між людьми, мистецтво жити в світі різних людей та ідей, здатність мати права й свободи, при цьому не порушуючи права й свободи інших людей. Водночас, толерантність – це не поступка, зверхність чи потакання, а активна життєва позиція на основі визнання іншого.

Шлях до толерантності – це серйозна емоційна, інтелектуальна праця та психічна напруга, бо він можливий тільки на основі зміни самого себе, своїх стереотипів, своєї свідомості. Тому виховний потенціал вищої школи удосконалює контекст сприйняття світу й тим самим готує нове, більш глибоке розуміння, планетарну свідомість як основу для дій і вчинків людини в повсякденній і професійній сфері її життя.

Як відомо, рушійною силою будь-якого процесу виступає зняття суперечностей, що виникають у цьому процесі. Суперечності, що рухають освітній процес у вищій школі, на наш погляд, можна умовно поділити на дві групи: викликані зовнішніми обставинами; ті, що виникають у самому освітньому процесі вищої школи, притаманні йому за визначенням.

До першої групи, на нашу думку, належать такі суперечності:

- невідповідність рівня підготовки випускників ВНЗ реальним потребам різних галузей людської життєдіяльності;

- протиріччя, які виникають внаслідок державного управління вищою освітою всупереч декларованій автономності вищих навчальних закладів;

- невідповідність між законодавчою базою вищої освіти й реальними правовими потребами вищих навчальних закладів;

- протиріччя, що виникають унаслідок різних поглядів на характер і призначення вищої освіти учасників педагогічного процесу та різноманітних політичних і громадських рухів та організацій (з приводу змісту, методів, форм, мови навчання та виховання тощо).

До другої групи протиріч освітнього процесу у ВНЗ, на нашу думку, слід віднести суперечності:

- між провідною роллю навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу у формуванні особистості та обмеженням їхнього місця в навчальному плані;

- між виховним потенціалом змісту навчання та слабкою виховною ефективністю навчального процесу у ВНЗ;

- між авторитарною моделлю навчання у ВНЗ, що досі зберігається, і потребою суспільства в креативній, активній особистості фахівця;

– між орієнтацією ВНЗ переважно на підготовку конкурентноспроможної „ринкової” (за Еріхом Фроммом) особистості та необхідністю формування ціннісних орієнтацій гуманістичного характеру.

Зняття зовнішніх суперечностей залежить від темпів формування в нашій країні громадянського суспільства, від щирості гуманістичного спрямування соціально-економічної політики держави, від дійсного пріоритету вирішення освітніх проблем у державній політиці, від якості державних заходів щодо запровадження програм розвитку освітньої галузі, зокрема вищої освіти, тобто від стратегічного напрямку розвитку суспільства й цивілізації.

Внутрішні протиріччя, на відміну від зовнішніх, можуть вирішити заходи тактичного характеру, які здійснюють самі суб'єкти освітнього процесу у ВНЗ.

Як відомо, в умовах вільної конкуренції на ринку праці переважають фахівці, яких Еріх Фромм влучно назвав „ринковими особистостями”. Він розглядає ринкову особистість як продукт сучасного капіталістичного суспільства, її девіз у відносинах з оточенням: „Я такий, яким ви хочете мене бачити”. Ринковий тип виходить із переконання, що особистість оцінюють як товар, який можна продати чи обзмінювати, він готовий продемонструвати будь-яку особистісну рису, що підвищила б його шанси на успіх у справі продажу себе потенційним замовникам. Ключовими рисами людей з ринковою орієнтацією є опортунізм, безцільність, безтактність, нерозбірливість у засобах та спустошеність [8].

На нашу думку, використання виховного потенціалу вищої освіти полягає саме в конструктивному вирішенні наявних протиріч (і першої, і другої групи). Конструктивний напрям цього процесу мають забезпечувати й усвідомлення тенденцій світового розвитку (вищої освіти зокрема) всіма суб'єктами виховання вищої школи, й державна та громадська підтримка саме такого вирішення суперечностей.

Поступово посилюється вплив тих учених та викладачів ВНЗ, які вважають за необхідне посилити формування духовних якостей особистості, розвивати в студентів здібності цілісного бачення світу, усвідомлювати значення актуальних соціальних проблем та міжособистісних стосунків, оволодівати почуттям соціальної відповідальності.

Серед викладацького складу зростає усвідомлення того факту, що педагог ВНЗ вже не є джерелом інформації і навіть не є її інтерпретатором. Він сьогодні – своєрідний провідник. І це при тому, що студенти змінюються значно швидше за викладача. Використовувати отримані колись знання, транслювати їх, поповнюючи лише час від часу, вже замало. Таким чином, зміна вимог до підготовки фахівців вищої кваліфікації автоматично „тягне” за собою й проблему викладацького корпусу, який змушений не просто підвищувати кваліфікацію, а й докорінно змінюватися.

Зміна ролі викладача й характеру його праці в умовах інформаційного суспільства, яке формується, примушує по-новому поглянути на проблеми розвитку особистості педагога, модернізації системи професійних знань і вдосконалення його методичної майстерності. Такі елементи його професійно-педагогічної культури, як постійне прагнення до підвищення якості своєї діяльності, результативності використовуваних методів навчання й виховання, робота над самоосвітою й самовдосконаленням, розглядають сьогодні не просто як досягнення окремих індивідів, а як вимоги, здатні забезпечити поступальний розвиток суспільних відносин, науково-технічний і соціальний прогрес.

У сучасних умовах діяльність у виховному просторі університету відкриває великі можливості для педагогічної творчості і викладачів, і студентів. Навчальний процес в університеті слід будувати за інноваційними моделями навчання й за умови креативної позиції викладача. Ця позиція повинна бути творчістю в двох аспектах: в аспекті готовності перейти до нового способу взаємодії зі студентами й в аспекті готовності підтримати безперервну перебудову студентами свого досвіду. Останнє передбачає ряд орієнтирів у діяльності викладача, нерозривно пов'язаних з особливостями його особистістю: відкритістю, гнучкістю, широтою думки, щирістю інтересу до студента тощо.

Творчі можливості конкретного викладача у виховній сфері залежать від рівня розвитку в нього установки на виховну діяльність в умовах вищої школи: чи сприймає він себе передусім як транслятора норм, правил педагогічної діяльності, чи він сприймає себе як професіонала, дії якого визначає не мета трансляції, а завдання створення сприятливих умов для саморозвитку конкретних студентів.

Повноцінне використання виховного потенціалу процесу навчання у ВНЗ можливе, на нашу думку, тільки тоді, коли суб'єкт-суб'єктна взаємодія (коли за кожним учасником творчого процесу визнається право й здатність на власне рішення) буде дедалі більше проникати у викладацьку діяльність. Навчальний процес у цьому випадку виступає як: життєдіяльність студентів, що містить у собі спільну працю, творчість, наукові інтереси, спілкування, особистісні значення, професійні орієнтації тощо; спосіб оволодіння сучасною культурною традицією, при цьому викладач виступає не як джерело інформації, а як посередник між студентом і культурою.

Основним показником виховної роботи ВНЗ є культура самовизначення кожного студента. Життєве самовизначення – більш широке поняття, ніж тільки професійне і навіть громадянське. Воно характеризує людину як суб'єкта власного життя й власного щастя, яка самореалізує свої сили та здібності. Результативність виховного процесу залежить від певних педагогічних умов, серед яких особливо значущим є співвідношення позиції особистості й системи педагогічних впливів.

Виховне середовище вищої школи надає великі можливості для формування в студентів здібності до аналітичного й критичного ставлення не тільки до інших, але й до самих себе, здатності сприймати себе з гумором, а в певних обставинах і з іронією чи навіть сарказмом, бо інтелігентність несумісна з переконанням у власній непогрішності й, тим більше, із самозакоханістю. Наявність серед оточення студента приблизно рівних йому за розвитком (інтелекту, життєвого досвіду, інтересів) його товаришів по студентському життю, можливість спілкування (формального й неформального) з викладачами, які подають йому приклад (свідомо чи несвідомо) справжньої інтелегентної поведінки, установка на отримання професії, пов'язаної з розумовою працею та напружена самоосвіта й самовиховання в цьому напрямі – усі ці чинники сприяють формуванню якостей справжнього інтелігента, сприяють ефективному вихованню студентської молоді.

Таким чином, проаналізувавши проблеми виховання в умовах ВНЗ, ми дійшли висновку, що оскільки нова місія вищої освіти полягає в створенні умов для досягнення в суспільстві більшої справедливості й соціальної стабільності, вихованні творчості й розвитку інноваційного потенціалу молодого покоління, то назріла нагальна необхідність зміни орієнтирів виховної роботи у вищій школі. Є достатньо багато аспектів зазначеної наукової проблеми для подальшої активної й плідної діяльності.

Література

1. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова. – Харків : Вид-во НУА, 2004. – 264 с. **2. Виноградов В.** Подготовка специалиста как человека культуры / В. Виноградов, А. Синюк // Высш. образование в России. – 2000. – № 2. – С. 40 – 42. **3. Закон України „Про вищу освіту”** // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, 2006. – С. 40 – 93. **4. Запесоцкий А. С.** Какого человека должна формировать сегодня система образования / А. С. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 45 – 52. **5. Каган М. С.** Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с. **6. Каган М. С.** Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с. **7. Подоляк Л. Г.** Психология вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ „Філстудія”, 2006. – 320 с. **8. Фромм Э.** Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.

Сєваст'янова О. А. Проблема виховання майбутніх фахівців в умовах ВНЗ

Стаття присвячена аналізу проблем виховання в умовах вищого навчального закладу. Автор визначає суперечності й основні принципи організації виховної роботи, що впливають на ефективність процесу виховання у навчальному закладі.

Ключові слова: виховання, принципи виховання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійна підготовка.

Севастьянова Е. А. Проблема воспитания будущих специалистов в условиях ВУЗа

Статья посвящена анализу воспитательных проблем в высшем учебном заведении. Автор определяет противоречия и основные принципы организации воспитательной работы, которые влияют на эффективность процесса воспитания в учебном заведении.

Ключевые слова: воспитание, принципы воспитания, субъект-субъектное взаимодействие, профессиональная подготовка.

Sevastyanova E. A. Psihologo-pedagogical aspects of vocational training in sphere of tourism.

The article is devoted to the analysis of educational problems in higher educational institution. The author determined contradictions and the basic principles of educational work, that affect the efficiency of the process of upbringing in the educational institution.

Key words: education, principles of education, subject – subject interaction, professional preparation.

УДК 378.011.3-051:62

О. Я. Сердюкова

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ**

У процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ в останній час все більше використовують як провідний компетентнісний підхід. Використання цього підходу викликане новими вимогами суспільства до фахівця, який повинен не просто епізодично підвищувати власну кваліфікацію, а перейти до безперервної освіти в процесі професійної діяльності. Це, в свою чергу, висуває перед викладачами системи професійної освіти підвищені вимоги щодо глибини, науковості, різнобічності теоретичних і практичних знань, які повинні висвітлювати останні досягнення науково-технічного розвитку, передових психолого-педагогічних, філософських, соціальних та політичних концепцій, теорій і технологій.

Підготовка інженерів-педагогів з позицій компетентнісного підходу спирається на значний науковий доробок українських та російських вчених, зокрема В. Байденко, В. Безрукової, В. Болотова, Е. Зеєра, О. Коваленко, Н. Кузьміної, О. Маленко, А. Маркової, В. Серікова, Л. Тархан, В. Шадрікова та інших. В основі організації такого навчання, формування його змісту покладено основні функції, завдання та види педагогічної діяльності інженера-педагога у закладах

професійно-технічної освіти, сутність та складові його педагогічної компетентності. Завдяки цьому стає можливим більш конкретний та ґрунтовний опис вимог до знань, умінь, навичок та якостей майбутніх інженерів-педагогів. Відповідно до цих вимог можна здійснювати коригування навчально-виховного процесу та змісту навчального матеріалу окремих дисциплін, обирати найбільш ефективні форми й методи формування педагогічної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сутності діяльності інженера-педагога дає можливість розглядати її як інтегровану, поліфункціональну діяльність, метою якої є професійна підготовка й розвиток особистості майбутнього фахівця визначеної сфери виробництва, а також отримання конкурентоспроможної продукції. О. Коваленко відзначає, що у зв'язку зі складною ситуацією в економіці країни, підготовка компетентних інженерно-педагогічних працівників для системи професійно-технічної освіти набуває першочергового, пріоритетного значення для вищої освіти України [4, с. 16].

У педагогічних колах в контексті компетентнісного підходу до підготовки фахівців широко обговорюють проблему мотивації студентів до навчання й подальшої професійної діяльності. На початковому етапі навчання велику роль відіграє також швидка адаптація студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Від успішності цього процесу багато в чому залежать подальша професійна кар'єра й особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Тому на початковому етапі підготовки інженерів-педагогів у навчальному закладі необхідно вирішити низку завдань, зокрема: *сформувати* у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей чітке уявлення про сутність майбутньої педагогічної діяльності та мотиви до оволодіння професією педагога системи професійної освіти; *сприяти* позитивному налаштуванню на отримання необхідних для цього психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; *навчити* студентів самостійно здійснювати комунікативну взаємодію з іншими суб'єктами навчального процесу, а також оцінювати та корегувати власну навчально-пізнавальну діяльність. Усі зазначені завдання підпорядковані одному загальному – сформувати високий рівень педагогічної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів.

Для більш ефективного вирішення цього комплексного завдання ми розробили структуру та змістове наповнення курсу „Основи інженерно-педагогічної діяльності (Вступ до фаху)” для студентів I курсу спеціальності „Професійне навчання” профіль підготовки „Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування”. Цей курс було впроваджено у практику підготовки студентів у ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Метою цієї публікації є розгляд змісту навчального курсу дисципліни „Основи інженерно-педагогічної діяльності (Вступ до фаху)” в

контексті підвищення мотивації студентів до майбутньої інженерно-педагогічної діяльності.

Як свідчить теорія й практика підготовки фахівців професійно-педагогічної освіти, до педагогічних умов ефективного формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів необхідно віднести, перередусім, розвиток у студентів мотивів оволодіння професією педагога, урахування їхніх індивідуальних особливостей та застосування активних методів навчання з метою сприяння професійному становленню.

Нагадаємо, що професія інженера-педагога належить до складної групи виняткових професій, які функціонують одночасно у двох різнорідних схемах: „людина-людина”, „людина – техніка” та їхніх модифікаціях [1, с. 156]. У зв'язку з цим, О. Маленко розглядає зміст поняття „інженер-педагог”, як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, інженерних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких дає можливість особистості найбільш повно виконати покладені на неї функції [5, с. 41].

На думку Е. Зеєра, виходячи з класифікації типів професій відповідно до ознак мети, професію інженера-педагога відносять до перетворюючих професій, які є принципово новими й потребують підготовки фахівців, здатних поєднувати техніко-технологічні, політехнічні та особистісні чинники [2, с. 244]. В. Казанська серед якостей особистості інженера-педагога виокремлює такі, що пов'язані з предметним знанням у відповідній галузі, психолого-педагогічним, організаційно-методичним, інноваційним та соціально-гуманітарним знанням [3, с. 129].

Тому, метою викладання дисципліни „Основи інженерно-педагогічної діяльності” є ознайомлення студентів із сутністю майбутньої роботи й у сфері професійної освіти, й у визначеній сфері виробництва; необхідністю формування й розвитку професійної компетентності, оволодіння засобами набуття професійно важливих знань, умінь й навичок. Відповідно до поліфункціонального характеру професійної діяльності інженера-педагога ми сформували зміст дисципліни, який структурно поділили на два взаємопов'язані тематичних модулів. Робоча програма дисципліни „Основи інженерно-педагогічної діяльності” розрахована на 32 аудиторні години, з них 18 – на лекції, 14 – на семінарські заняття. Формою підсумкового контролю є залік.

Перший модуль (теми 1 – 4) присвячений знайомству студентів з навчальним закладом ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, історією становлення й розвитку інженерної педагогіки в світі та інженерно-педагогічної освіти в Україні, розгляду основних завдань інженерно-педагогічної діяльності. Особливу увагу звертаємо на питання сутності й формування педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

У другому модулі (теми 5 – 8) розглядаємо предметне середовище

діяльності інженера-педагога в обраній сфері виробництва. Оскільки власна педагогічна діяльність у ЛНУ імені Тараса Шевченка пов'язана техніко-технологічною підготовкою студентів спеціальності „Професійне навчання. Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування”, то тематична частина другого модулю присвячена знайомству студентів з характером діяльності інженера на підприємствах галузі, технологічними процесами й обладнання харчовими виробництвами. Ми подаємо відомості про сучасний стан харчової промисловості України й перспективи розвитку її окремих ланок, а також висвітлюємо роль системи ресторанного господарства в задоволенні потреб населення країни.

Як бачимо, така побудова дисципліни дає можливість здійснювати коригування змісту її другого модулю відносно різних сфер виробництв, тобто профілю підготовки інженерів-педагогів. Зміст дисципліни вимагає від викладачів профільних кафедр високого рівня володіння психолого-педагогічними знаннями, достатнього досвіду роботи в системі інженерно-педагогічної освіти та можливістю застосовувати в роботі зі студентами різноманітні методи, форми й засоби навчання з метою формування в них стійкого інтересу до обраної діяльності.

Ми намагаємось обрати такі форми роботи зі студентами, які замість простої ретрансляції лекційного матеріалу, спонукали б активно та зацікавлено діяти, не відчуваючи себе у жорстких межах обов'язкового виконання завдань. Ми прагнемо створити атмосферу, яка б надавала студентам змогу відчути „дух” майбутньої роботи, зрозуміти значення тих знань, оволодіння яких передбачено навчальними планами, позитивно налаштувати студентів на їх набуття.

При вивченні курсу використовуємо пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, проблемний, дискусійний методи навчання, а також такі форми роботи зі студентами, як екскурсії, інтерв'ю, анкетування, різноманітна самостійна робота.

З метою формування мотивації до оволодіння професією педагога ми обираємо, крім традиційних, такі відомі (але, які на жаль, не часто застосовують) форми навчальної роботи, як лекція-екскурсія та семінар-бесіда, а також заняття з елементами дискусій та розв'язання проблемних ситуацій, використання завдання пошукового типу, творчих завдань (міні-твори та тематичні стінгазети), анкетування та дискусійний аналіз його результатів.

Лекцію-екскурсію як форму організації навчання ми проводимо з метою спостереження та вивчення студентами особливостей організації навчального процесу та роботи педагогів у закладах професійної освіти, особливостей виробничих і технологічних процесів на підприємствах харчової промисловості та закладах ресторанного господарства. Для найкращої організації екскурсій розробляємо плани їх проведення, які передбачають зустрічі з представниками закладів професійної освіти та підприємств. Під час екскурсії студенти ознайомлюються з переліком

робітничих спеціальностей, організацією навчального процесу у закладі професійної освіти, лабораторіями та предметними класами навчального закладу, зустрічаються з керівниками навчального закладу.

Результатом проведення лекції-екскурсії стає самостійна робота студентів у вигляді міні-творів, в яких студенти фіксують отримані враження, коротко окреслюють набуту на екскурсії інформацію та можливість власної професійної реалізації в закладах професійної освіти. Свою позицію, викладену у міні-творах, студенти оприлюднюють на першому семінарському занятті. На цьому занятті ми також проводимо анкетування, яке ставить за мету виявити мотиви вибору студентами-першокурсниками професії інженера-педагога, мотиви вступу до університету й оволодіння психолого-педагогічними знаннями, а також професійні наміри. Далі ми зі студентами проводимо дискусійне обговорення отриманих під час діагностики результатів, позитивні чи негативні їх наслідки для оволодіння професією інженера-педагога.

З метою формування стійкої мотивації до оволодіння професією педагога, ми давали студентами виконати невеличкі пошукові завдання, сутність яких полягала у знаходженні в рекомендованій літературі висловів провідних педагогів, особливо представників системи інженерно-педагогічної освіти, щодо сутності діяльності педагога, тих вимог, які висуває суспільство перед інженером-педагогом. Такі самостійні завдання були невеликим кроком студентів для спроби розв'язати на семінарському занятті проблему залучення молоді до педагогічної діяльності у закладах професійної освіти. При цьому, нас цікавили як пропозиції студентів у вирішенні цієї важливої проблеми, так (у найбільшій мірі) і те, яким чином після вже проведених навчальних занять змінилось відношення студентів до роботи педагога та можливості власної педагогічної діяльності.

Завдання для самостійної роботи студентів носили проблемний характер, що стимулює їх до одержання нових знань, розвитку навичок до самостійної діяльності та підвищенню інтересу до майбутньої професії.

Результати теоретичних пошуків та власної практичної діяльності по підготовці майбутніх інженерів-педагогів дозволили дійти висновку, що формування педагогічної компетентності цих фахівців є процесом, який повинен здійснюватись протягом всього їх професійного навчання у ВНЗ. На початковому етапі навчання необхідно зосередити увагу на формуванні й розвитку у студентів мотивації до оволодіння професією педагога. Вирішенню цього завдання значною мірою сприяє розроблений нами навчальний курс „Основи інженерно-педагогічної діяльності”. Проте, його зміст є „відкритою” системою, здатною до коригування відповідно до обраної сфери виробничої діяльності інженерів-педагогів, а також з урахуванням розвитку й соціального замовлення суспільства.

Література

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во „Деловая книга”, 1996. – 344 с. **2. Зеер Э.** Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45. **3. Казанская В. Т.** Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения : метод. пособие / В. Т. Казанская. – М. : Высш. шк., 1990. – 128 с. **4. Коваленко О.** Инженерно-педагогічні кадри віршують усе. Або майже все... / О. Коваленко // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 15 – 25. **5. Маленко А. Т.** Воспитание инженера-педагога : учебно-метод. пособие для вузов / А. Т. Маленко. – М. : Высш. шк., 1986. – 120 с.

Сердюкова О. Я. Формування педагогічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів на початковому етапі підготовки у ВНЗ

В статті розглядається зміст курсу „Основи інженерно-педагогічної діяльності” як засіб розвитку у студентів мотивації до оволодіння професією педагога й ефективного формування педагогічної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: інженерно-педагогічна діяльність, педагогічна компетентність, мотивація.

Сердюкова Е. Я. Формирование педагогической компетентности будущих инженеров-педагогов на начальном этапе подготовки в вузе

В статье рассмотрено содержание курса „Основы инженерно-педагогической деятельности” как средства развития у студентом мотивации к овладению профессией педагога и эффективного формирования педагогической компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: инженерно-педагогическая деятельность, педагогическая компетентность, мотивация.

Serdyukova E. J. Formation of pedagogical competence of future engineering teachers at the initial stage of preparation in high school.

The article reviews the contents of the course „Fundamentals of engineering educational activities,” as a means to develop the students’ motivation to take up the teaching profession and efficient generation of pedagogical competence of future professionals.

Keywords: engineering pedagogical activity, pedagogical competence, motivation.

УДК 378.016 : 504

Г. О. Сорокіна

**АНАЛІЗ СТУПЕНЯ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ
ТУРИСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗНАННЯМИ З
ЕКОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ**

Важливим завданням сучасної туристичної освіти, на нашу думку, є формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання юних туристів, здійснювати яке здатний фахівець, який володіє системою екологічних знань. Актуальність підготовки екологокомпетентних фахівців зумовлена:

– гострою необхідністю підтримки екологічного балансу для збереження життя на нашій планеті та вкрай недостатнім розумінням значною частиною населення необхідності дбайливого ставлення до природного середовища;

– значним потенціалом туризму в екологічному вихованні молоді, який вкрай недостатньо використовують у практиці туризму;

– нагальною потребою суспільства у фахівцях галузі туризму, професійно придатних до екологічного виховання учнів, оскільки в підготовці фахівців туристичної сфери недостатньо розроблено теорію, методик та практичні форми професійної освіти, які б забезпечили підготовку майбутніх фахівців до цієї діяльності.

З метою ретельного розгляду поставленої проблеми ми провели діагностику процесу підготовки фахівців галузі туризму до екологічного виховання школярів, для якої обґрунтували та розробили критеріальну базу. Важливе значення для нашого дослідження мають праці М. Галицької, І. Зоріна, І. Зязюна, В. Квартального, Л. Кнодель, А. Коноха, О. Любіцевої, Н. Наумової, Я. Олійника, В. Пазенка, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Н. Хмілярчук, Г. Цехмістрової, в яких висвітлено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму.

Педагогічна наука й практика мають кілька підходів до критеріїв оцінювання професійної підготовки студентів. У більшості випадків за основу побудови сукупності критеріїв беруть таку ознаку, як мета, й відповідно до цієї ознаки формують виділені критерії. Ми згодні з тим, що такий підхід є найбільш результативним, оскільки спрямований на досягнення ефективності результату навчання.

Спираючись на сказане, сформулюємо критерії ефективності формування професійної готовності майбутніх фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів.

Перший критерій визначаємо як критерій екологічної когнітивності. Тобто цей критерій характеризує рівень оволодіння майбутніми фахівцями туристичної галузі теоретичною базою

екологічних знань. Цей критерій передбачає пізнавальний інтерес майбутнього фахівця до екологічної тематики, загальну ерудицію студента, усвідомлення ним наявних норм і моделей поведінки в природі в процесі туристської діяльності.

Другий критерій – критерій оволодіння екологічним інструментарієм – відображає ступінь оволодіння студентами екологічними вміннями й навичками, що передбачає вміння розпізнавати й описувати природні об'єкти та явища; виявляти природні взаємозв'язки; оцінювати вплив людини на природні явища й прогнозувати їхні наслідки; приймати правильні, екологічно раціональні й екологічно конструктивні рішення; вживати спеціальні заходи щодо захисту й покращення природного середовища; дотримуватися правил поведінки при особистому спілкуванні з природою; пропагувати природоохоронні ідеї тощо.

Третій критерій – критерій екологічної чутливості – характеризує самосвідомість майбутніх фахівців туристичної галузі, ступінь сформованості системи їхніх емоційно-оцінних ставлень до значущості екологічної проблематики.

Метою цієї публікації є аналіз ступеня оволодіння студентами туристичних спеціальностей знаннями з екологічної проблематики відповідно до критерія екологічної когнітивності, необхідних для здійснення екологічного виховання учнів у процесі туристичних подорожей.

З метою формування професійної готовності фахівців туристичної сфери до екологічного виховання школярів ми розробили педагогічну систему формування професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів, головними компонентами якої є мета, зміст, форми, методи, викладачі та студенти.

Без сумніву, впровадження педагогічної системи професійної готовності фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів у практику університетської освіти передбачає зміну організаційної побудови навчального процесу, установа взаємозв'язку його елементів на основі зроблених нами теоретичних висновків і здійснених теоретико-методичних розробок. Це зумовило вибір основного методу дослідження на цьому етапі – педагогічного експерименту. Проведений педагогічний експеримент являв собою організацію та перевірку ефективності функціонування створеної педагогічної системи формування професійної готовності до екологічного виховання школярів, яку впроваджували в процесі навчання студентів спеціальності „Туризм” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Луганського факультету менеджменту і бізнесу Київського університету культури та ін. В експерименті взяли участь 360 студентів. Педагогічний експеримент провели в три етапи.

Перший етап – організація констатувального експерименту – провели на початку дослідження. У процесі експерименту вивчили питання педагогічної теорії та практики формування професійної готовності фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів. Метою констатувального експерименту було виявлення позитивних та негативних аспектів досліджуваної проблеми.

Другий етап – проведення формувального експерименту, у межах якого перевірили гіпотезу, створену в процесі осмислення проблеми формування професійної готовності майбутніх туристських кадрів, та розробили й апробували нові педагогічні технології формування професійної готовності майбутніх туристських кадрів. Метою формувального експерименту було: навчання студентів екологічним, туристичним, педагогічним знанням, умінням, навичкам; формування якостей особистості майбутніх фахівців з туризму, які дозволять ефективно здійснювати екологічне виховання школярів у процесі туристичних подорожей, перевірка сформульованої гіпотези дослідження.

Третій етап був контрольним. Ми здійснили порівняльно-зіставний аналіз даних, отриманих до та після формувального експерименту. В основу проведення контрольного етапу було покладено розроблені нами критерії результативності підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до екологічного виховання школярів, а інформацію, яку ми отримали в результаті проведення останнього етапу експериментальної роботи, було зібрано за допомогою розроблених методик й оброблено методом порівняльно-зіставного аналізу. При цьому ми зіставляли дані, отримані під час опитування контрольної та експериментальної груп до експериментального навчання та після нього.

Передусім проаналізували оволодіння студентами необхідними знаннями з екологічної проблематики відповідно до екологічно когнітивного критерію. Зіставляли дані, отримані за результатами опитування студентів у контрольній та експериментальній групах, а також опитування експертів. Опрацьовані за п'ятибальною шкалою отримані результати зведено в табл. 1.

Таблиця 1

Зіставлення ступеня оволодіння знаннями з екологічної проблематики студентів контрольної та експериментальної груп

Знання	До експерименту (самооцінка)		Після експерименту (самооцінка)		Після експерименту (оцінка)	
	К.Г.	Е.Г.	К.Г.	Е.Г.	К.Г.	Е.Г.
1	2	3	4	5	6	7
Особливості розвитку взаємин між людством та природою; основні поняття та теоретико-методологічні основи загальної екології	2,33	2,54	3,72	4,28	3,76	4,11
Поняття про екологічні та антропогенні чинники, їх класифікація	2,73	2,84	3,97	4,49	4,34	4,59
Екологія популяцій та біогеоценозів, поняття про екосистеми, їхню динаміку, структуру та продуктивність	2,14	2,44	3,83	4,35	3,52	4,17
Головні аспекти взаємодії суспільства та природи (геологічні, ґрунтознавчі, гідрогеологічні й гідрологічні, метеорологічні, біологічні, медичні)	2,21	2,35	3,33	4,12	3,67	4,41
Природні ресурси Землі, їх класифікація й раціональне використання; глобальні екологічні проблеми та сучасні шляхи їх вирішення	2, 17	2, 21	4,25	4,37	4,23	4,39

Комплексний аналіз таблиці свідчить, що до здійснення педагогічного експерименту розходження в рівні знань у студентів контрольної й експериментальної груп є незначними. Після експерименту перед нами постає інша картина отриманих результатів. Аналіз цих показників свідчить, що якість засвоєння знань у студентів контрольної й експериментальної груп є приблизно однаковою лише за блоком, що стосується природних ресурсів Землі, їх раціонального використання та глобальних екологічних проблем. Ми це пояснюємо легкістю засвоєння цікавої й корисної інформації, що стосується безпосередньо кожного студента та навколишнього світу. Щодо інших блоків наукової інформації, то тут спостерігаємо істотні розбіжності і в самооцінці студентами, і в оцінці експертами. Найбільші з них – за такими показниками: „Екологія популяцій та біогеоценозів, поняття про екосистеми, їхню динаміку, структуру й продуктивність” (за оцінкою експертів 4,17 бала в експертній групі та 3,52 у контрольній) і „Головні аспекти взаємодії суспільства та природи (геологічні, ґрунтознавчі,

гідрогеологічні й гідрологічні, метеорологічні, біологічні, медичні) (відповідно 4,41 і 3,67 бала). Це зумовлене тим, що під час вивчення саме цих блоків знань (на думку студентів, найбільш складних для сприймання) активно використовували розроблені педагогічні технології, що позитивно вплинуло на ефективність їх засвоєння.

Отже, формування професійної готовності майбутніх фахівців туристичної галузі потребує наявності у студентів системи екологічних знань. У процесі дослідження встановлено, що після проведення експерименту показники рівня оволодіння екологічними знаннями студентами значно зросли.

Подальшого дослідження потребує перевірка ефективності формування професійної готовності майбутніх туристських кадрів до екологічного виховання учнів відповідно до критерія оволодіння екологічним інструментарієм та критерія екологічної чутливості.

Сорокіна Г. О. Аналіз ступеня оволодіння студентами туристичних спеціальностей знаннями з екологічної проблематики

У публікації розглянуто критерії ефективності формування професійної готовності майбутніх фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів, здійснено аналіз ступеня оволодіння студентами туристичних спеціальностей знаннями з екологічної проблематики відповідно до критерія екологічної когнітивності.

Ключові слова: екологічні знання, критерій екологічної когнітивності.

Сорокина Г. А. Анализ степени овладения студентами туристических специальностей знаниями по экологической проблематике.

В публикации рассмотрены критерии эффективности формирования профессиональной готовности специалистов туристической отрасли к экологическому воспитанию школьников, осуществлен анализ степени овладения студентами туристических специальностей знаниями по экологической проблематике, соответственно критерию экологической когнитивности

Ключевые слова: экологические знания, критерий экологической когнитивности.

Sorokina G. A. Analysis of the level of mastery of the students of ecological specialties in ecological subject matter.

This publication deals with criteria of effectiveness of formation of professional preparedness of the specialists in the touristic field for ecological education of pupils. The analysis of the level of mastery of the students of ecological specialties in ecological subject matter in relation to ecological cognition has been carried out.

Key words: ecological knowledge, criteria of ecological cognition.

УДК 378.147:004

Н. А. Сура

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ
У НТУУ „КИЇВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ”:
ЗАГАЛЬНИЙ ОГЛЯД**

Однією зі стратегічно важливих сфер розвитку українського суспільства є сфера технічної вищої освіти, процеси євроінтеграції, що відбуваються в нашій країні.

Завданнями, які постали перед системою вищої технічної освіти України, є відповідність європейським стандартам, адаптація навчальних планів, активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес, створення міжуніверситетської інфраструктури, розвиток системи неперервної освіти з використанням ІКТ.

Тому актуальність професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут” (НТУУ „КПІ”) не викликає жодних сумнівів.

Питання, пов’язані з проблемами професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у вищій технічній школі, розглядають у своїх працях такі дослідники, як О. Брамс [1], М. Бублик, М. Глибовець, О. Олецький [2], А. Карапетян [3], Г. Козлакова [4], Г. Маклаков [5], Т. Морозова [6], Т. Тихонова [7].

Невирішена частина проблеми – здійснення загального огляду професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у вищому технічному навчальному закладі (на прикладі НТУУ „КПІ”).

Мета статті – здійснити загальний огляд професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут”.

Професійну підготовку майбутніх ІТ-фахівців здійснюють в *навчально-науковому комплексі „Інститут прикладного системного аналізу” (ІПСА)*, що функціонує в структурі НТУУ „КПІ” та має ІV рівень акредитації.

Підготовку майбутніх фахівців ІКТ здійснюють викладачі двох кафедр ІПСА: кафедри математичних методів системного аналізу (ММСА) та кафедри системного проектування (СП).

1. Проведення освітньої діяльності на кафедрі ММСА з підготовки бакалаврів і магістрів здійснюють за напрямками:

- 6.040303 Системний аналіз (за програмою професійного спрямування „Системний аналіз і управління”, кваліфікація – бакалавр прикладної математики);
- 6.040302 Інформатика (за програмою професійного спрямування „Соціальна інформатика”, кваліфікація – бакалавр прикладної математики);

- 6.050101 Комп'ютерні науки (за програмою професійного спрямування „Інтелектуальні системи прийняття рішень”, кваліфікація – бакалавр комп'ютерних наук).

Кафедра здійснює підготовку фахівців у сферах системного аналізу й інтелектуальних систем прийняття рішень, здатних проектувати, створювати й експлуатувати комп'ютерні системи для аналізу, прогнозування, управління та проектування динамічних процесів у макроекономічних, технічних, технологічних, екологічних і фінансових об'єктах.

2. Кафедра системного проектування (СП) здійснює підготовку спеціалістів з комп'ютерних систем проектування за такими напрямками:

- системи комплексного автоматизованого проектування ВІС на замовлення; комп'ютерне проектування в інформаційному середовищі Internet; проектування мережних мультимедіа-інформаційних ресурсів САПР; сучасні засоби комп'ютерного оптимального проектування інженерних об'єктів і соціально-економічних систем; основи проектування систем штучний інтелект у САПР.

Кафедра СП здійснює підготовку фахівців для науково-дослідної, проектної й організаційно-управлінської діяльності в галузі застосування сучасних інформаційних технологій у проектуванні найрізноманітніших об'єктів штучного середовища людини та інформатизації функціонування організацій і установ.

Загальновідомо, що бакалавр має бути готовим до професійної практичної діяльності на технологічному (експлуатаційному) рівні, а магістр – на проектно-конструкторському (інноваційному) рівні. Тому навчальні плани ПСА забезпечують посилення професійно-практичної складової підготовки бакалавра шляхом розподілу навчальних годин за циклами дисциплін у системі професійної підготовки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Таблиця розподілу навчальних годин за циклами дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців

Назва циклу дисциплін підготовки	Розподіл навчального часу (кредити ECTS/відсоток)
Гуманітарна та соціально-економічна	29 (11,8 %)
Вільного вибору студентів	20 (8,2 %)
Природничо-наукова	60 (24,4 %)
Професійно-практична	137 (55,6 %)
Загалом	246 (100 %)

Дисципліна „Іноземна мова” належить до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки й викладається в ПСА протягом семи семестрів.

Нижче ми подаємо опис навчальної програми дисципліни „Іноземна мова”.

Загальна кількість кредитів ETCS – 14. Розподіл навчального часу

Таблиця 2

Розподіл навчального часу з дисципліни „Іноземна мова”

Семестр	Кре- ди- ти (год.)	Розподіл за видами занять (усього год./год. на тиждень)			СРС	Моду- льні к/р	Індив. робота	Семест- рова атеста- ція
		Лекції	Прак- тичні заняття	Комп’ю- терний практи- кум				
I – II	4/144	-	36/2; 36/2	-	72	2	-	Залік
III – IV	4/144	-	36/2; 36/2	-	72	2	2 реф.	Залік
V – VI	4/144	-	36/2; 36/2	-	72		-	Залік
VII	2/72	-	36/2	-	36		-	Залік

Мета й завдання дисципліни: підготовка студентів до ефективної комунікації в їхньому академічному та професійному оточенні.

Зміст дисципліни: вивчення розмовних тем, необхідних для навчання перекладу технічної літератури; набуття діапазону словникового запасу професійно орієнтованої лексики, а також лексики повсякденного вжитку.

Мова: дисципліну викладають англійською мовою.

Характеристика індивідуальних завдань: реферати з набуття навичок перекладу тестів за фахом, реферування технічних текстів.

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації НТУУ „КПІ” є єдиним військово-навчальним підрозділом вищого навчального закладу, який здійснює підготовку військових фахівців за напрямками підготовки „Безпека інформаційних і комунікаційних систем”, „Комп’ютерні науки” та „Телекомунікації”, а також є провідним з напрямку підготовки „Системна інженерія”.

Підготовку військових фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр” та „магістр” інституті здійснює за сімома напрямками підготовки.

Структурні підрозділи ВІТІ:

1. *Факультет телекомунікаційних систем та мереж* здійснює підготовку фахівців тактичного рівня та офіцерів запасу в галузі радіотехніки та інформаційної безпеки за освітньо-кваліфікаційним

рівнем „бакалавр”, „спеціаліст” і „магістр” для Збройних сил України та інших військових формувань.

На факультеті здійснюють підготовку фахівців за напрямками: телекомунікації; військове управління; безпека інформаційних і комунікаційних систем; системи технічного захисту інформації.

За спеціальностями: телекомунікаційні системи та мережі; інформаційні мережі зв'язку; системи та комплекси військового зв'язку; управління діями підрозділів із засобами військового зв'язку; безпека інформації в спеціальних інформаційних системах; організація захисту інформації з обмеженим доступом та автоматизація її обробки.

2. На факультеті інформаційних технологій у системах управління здійснюють підготовку фахівців за напрямками: 6.050101 „Комп'ютерні науки”; 6.050201 „Системна інженерія”. За спеціальностями: інформаційні управляючі системи та технології спеціального призначення; комплекси, системи та засоби автоматизації управління військами й озброєнням.

3. На базі факультету засобів військового зв'язку здійснюють підготовку цивільних фахівців у галузі інформаційно-телекомунікаційних технологій та військових фахівців зв'язку з вищою освітою для Збройних сил України. Освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки – „бакалавр”.

Цивільних фахівців готують за такими напрямками: комп'ютерні науки; телекомунікації; системна інженерія; безпека інформаційних і комунікаційних систем; радіотехніка.

4. Відділення підготовки фахівців за контрактом. На відділенні здійснюють підготовку фахівців за напрямками: телекомунікації; безпека інформаційних і комунікаційних систем; комп'ютерні науки.

За спеціальностями: інформаційні мережі зв'язку; технологія, засоби захисту та охорони комунікаційних систем; програмне забезпечення автоматизованих систем.

Випускники ВІПІ отримують диплом державного зразка НТУУ „КПІ” за освітньо-кваліфікаційними рівнями „бакалавр”, „магістр”.

Інститут спеціального зв'язку та захисту інформації НТУУ „КПІ” здійснює підготовку фахівців за такими напрямками: комп'ютерні науки; телекомунікації; безпека інформаційних і комунікаційних систем.

В Інституті телекомунікаційних систем НТУУ „КПІ” підготовку здійснюють за такими спеціалізаціями: проектування засобів телекомунікацій, супутникові телекомунікаційні технології, менеджмент у телекомунікаціях, інформаційне забезпечення телекомунікаційних систем, розробка розподілених систем.

Випускники ІТС отримують кваліфікацію інженера в галузі електроніки й телекомунікацій за спеціальністю „Технології та засоби телекомунікацій”, за спеціальністю „Телекомунікаційні системи та мережі” – кваліфікацію інженера в галузі телекомунікацій, за

спеціальністю „Інформаційні мережі зв'язку” – кваліфікацію інженера з виробничих процесів у галузі телекомунікацій.

У межах Європейської програми магістратури Distributed Systems Engineering, Інститут телекомунікаційних систем НТУУ „КПІ” та факультет Інформатики Технічного університету м. Дрездена (ТУД) пропонують єдину міжнародну програму „Інженерія розподілених систем”.

Студенти ІТС мають можливість навчатися за програмами магістратури Київського політехнічного інституту „Інформаційні мережі зв'язку” в поєднанні з програмою магістратури ТУД „Обчислювальна інженерія” (Computational Engineering) для отримання другої вищої освіти.

Розглянемо організацію навчання іноземної мови за робочим планом *кафедри засобів телекомунікацій* ІТС. Загальна кількість годин: 1 семестр (18 тижнів) – 2 години практичних занять на тиждень; 2 семестр (18 тижнів) – 2 години практичних занять на тиждень.

НТУУ „КПІ” також здійснює підготовку майбутніх фахівців ІКТ на *таких факультетах*:

1. *Хіміко-технологічний факультет* за напрямом підготовки: комп'ютерна хімічна інженерія. Галузь знань: автоматизація і комп'ютерно-інтегровані технології.

2. *Інженерно-хімічний факультет* здійснює підготовку ІТ-фахівців у галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій на кафедрі „Автоматизації хімічних виробництв” (АХВ). Термін підготовки: бакалавр – 4 роки; магістр – 2 роки.

Кафедра АХВ готує фахівців з розробки, проектування та експлуатації систем автоматизації технологічних процесів і комп'ютерно-інтегрованих технологічних комплексів.

Напрямок підготовки: автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології. Спеціальність: автоматизоване управління технологічними процесами.

Загальний опис профільних дисциплін: комп'ютерні технології (1 семестр); керування складними хіміко-технологічними системами; ідентифікація та моделювання технологічних об'єктів (семестр 6); імітаційне моделювання об'єктів та систем керування; експертні системи та бази даних; ідентифікація та моделювання технологічних об'єктів (7 та 8 семестр); автоматизація типових технологічних процесів (8 семестр); автоматизація типових технологічних процесів (9 семестр); надійність та діагностування; основи систем автоматизованого проектування; статистичні методи. Іноземну мову вивчають упродовж двох років.

3. *Міжуніверситетський медико-інженерний факультет*. На кафедрі факультету (кафедра медичної кібернетики та телемедицини) здійснюють підготовку фахівців за напрямом: комп'ютерні науки (бакалавр, спеціаліст, магістр).

Спеціальність: інформаційні управляючі системи та технології.

Спеціалізація: медична кібернетика та інформаційні технології в телемедицині.

Кафедра лікувально-діагностичних комплексів міжуніверситетського медико-інженерного факультету також здійснює підготовку IT-фахівців за напрямом: комп'ютерні науки (бакалавр, спеціаліст, магістр).

Спеціальність: інформаційні управляючі системи та технології.

Спеціалізація: лікувально-діагностичні комплекси.

4. *Факультет інформатики та обчислювальної техніки* здійснює підготовку фахівців з розробки та експлуатації програмних продуктів і технічних засобів комп'ютерних та комп'ютеризованих систем, упровадження сучасних інформаційних технологій загального та цільового призначення для різноманітних галузей науки й промисловості. Вони здатні створювати та експлуатувати комп'ютерні й комп'ютеризовані системи обробки інформації та управління організаційних, технічних і організаційно-технічних об'єктів.

Терміни підготовки: бакалавр – 4 роки; магістр – 2 роки.

Спеціальності: 1. Комп'ютерна інженерія: Комп'ютерні системи та мережі. 2. Комп'ютерні науки: Інформаційні управляючі системи та технології. 3. Системна інженерія: Комп'ютеризовані системи управління і автоматики; Комп'ютеризовані та робототехнічні системи. 4. Програмна інженерія: Програмне забезпечення автоматизованих систем.

1. Кафедра автоматики і управління в технічних системах (АУТС) готує: бакалаврів з напрямку „Системна інженерія”; магістрів за кваліфікацією „Інженер-дослідник з комп'ютеризованих систем та автоматики”.

Кафедра пропонує студентам, крім зазначених вище освітніх програм (бакалаврат – 4-річна програма підготовки, магістратура – 2-річна програма підготовки), додаткові сертифікаційні програми з таких напрямків: програміст PLC, SCADA; CCNA (Cisco Certified Network Associate); CCNP (Cisco Certified Network Professional); Cisco Security; користувач ОС Unix та адміністратор Інтернет-сервіс провайдера; технології Sun Microsystems: розробник програмного забезпечення на Java (J2SE, J2EE); користувач ОС Sun Solaris; системний адміністратор ОС Sun Solaris.

Навчання за цими програмами здійснюються за допомогою партнерів кафедри – компаній NetCracker, Cisco, PortaOne, Priocom, Інком, BMS-консалтинг.

2. Кафедра обчислювальної техніки здійснює підготовку інженерів-системотехніків і магістрів за спеціальністю „Комп'ютерні та інтелектуальні системи та мережі”.

3. Кафедра автоматизованих систем обробки інформації та управління. Кафедра АСОІУ є базовою в Україні з напряму підготовки 6.050101 „Комп'ютерні науки” й спеціальності 7.05010101/8.05010101 „Інформаційні управляючі системи та технології”.

4. Кафедра технічної кібернетики здійснює підготовку інженерів за фахом „Автоматика і телемеханіка”, „Автоматизовані системи управління”, „Робототехнічні системи”, „Гнучкі комп’ютеризовані системи та робототехніка”. Кафедра технічної кібернетики є провідною кафедрою в Україні з підготовки фахівців з гнучких комп’ютеризованих систем та робототехніки.

Таблиця 3

Фахові рівні підготовки кафедри технічної кібернетики

Фаховий рівень	Кваліфікація	Строки навчання	Форма навчання
Бакалавр	Бакалавр з системної інженерії	4 роки	Денна; заочна
Магістр	Магістр з комп’ютерних систем	6 років	Денна

Напрями підготовки: інтелектуальні системи; математична та фундаментальна підготовка; комп’ютерні системи та мережі; обробка та захист інформації; програмістська підготовка; соціально-економічна підготовка; системотехнічна підготовка.

Констатуємо, що загальна кількість навчального навантаження з профільних дисциплін за ОКР (бакалавр – спеціаліст – магістр) майже у 2,5 – 3 рази перевищує загальну кількість навчального навантаження з дисципліни „Іноземна мова” та „Іноземна мова професійного спрямування” впродовж усього терміну навчання.

5. *Факультет прикладної математики* здійснює підготовку фахівців у галузі інформаційних технологій, проектування операційних систем, розробки системного та прикладного математичного забезпечення, систем автоматизації проектування, наукових досліджень, експертних систем, розробки та застосування комп’ютерних систем і мереж загального призначення, спеціалізованих комп’ютерних систем та мереж з оптимізованими параметрами, засобів захисту інформації в комп’ютерних системах, локальних та розосереджених обчислювальних системах.

Терміни підготовки: бакалавр – 4 роки; магістр – 2 роки.

Спеціальності: 1. Прикладна математика: прикладна математика. 2. Комп’ютерна інженерія: комп’ютерні системи та мережі. спеціалізовані комп’ютерні системи; системне програмування. 3. Програмна інженерія: програмне забезпечення автоматизованих систем.

6. *Теплоенергетичний факультет* здійснює підготовку фахівців у галузі теплової та ядерної енергетики, дослідження та автоматизації теплоенергетичних процесів, комп’ютерних технологій в енергетиці, які здатні проектувати, експлуатувати, налагоджувати енергетичне

обладнання теплових та атомних електростанцій (ТЕС та АЕС) і промислових підприємств, сучасні комп'ютеризовані системи контролю та управління підприємств енергетичного комплексу. Терміни підготовки: бакалавр – 4 роки; магістр – 2 роки.

ІТ-спеціальності теплоенергетичного факультету:

1. Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології (автоматизоване управління технологічними процесами; комп'ютерно-інтегровані технологічні процеси і виробництва). 2. Комп'ютерні науки (інформаційні технології проектування; комп'ютерний еколого-економічний моніторинг). 3. Програмна інженерія (програмне забезпечення автоматизованих систем).

1. *Кафедра автоматизації проектування енергетичних процесів та систем* здійснюють підготовка фахівців за напрямками комп'ютерні науки і програмна інженерія.

Спеціалізації: програмні засоби штучного інтелекту; програмне забезпечення автоматизованих систем на основі глобальних комп'ютерних мереж; програмне забезпечення інформаційних систем з розподіленими базами даних; комп'ютерні технології в економіці енергетичних підприємств.

2. *Кафедра автоматизації теплоенергетичних процесів* здійснює підготовку бакалаврів за напрямком „Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології”.

Інженерів та магістрів за спеціальностями: „Автоматизоване управління технологічними процесами”; „Комп'ютерно-інтегровані технологічні процеси та виробництва”.

Спеціалізації: Алгоритмічне та програмне забезпечення комп'ютерно-інтегрованих технологій; автоматизовані тренажерні комплекси.

Термін навчання: 2 роки на базі вищої освіти; 4 роки на базі середньої спеціальної освіти.

Кафедра АТП проводить наукові дослідження, у яких беруть участь студенти, за напрямками: системи управління технологічними процесами на базі сучасної мікропроцесорної техніки; комп'ютерні тренажери та їх використання для підготовки персоналу з керування технологічними об'єктами; сучасні технології автоматизованого проектування; мікропроцесорні засоби контролю та регулювання процесів енерго- та ресурсовикористання.

У 2002 році в *Славутицькій філії НТУУ „КПІ”* започатковано підготовку бакалаврів з напрямку 6.050101 „Комп'ютерні науки” за спеціальністю 7.05010101 „Інформаційні управляючі системи та технології”. Випускники зазначеного напрямку підготовки є розробниками та користувачами програмних продуктів, технічних засобів і комп'ютеризованих систем, упроваджують сучасні інформаційні технології загального та цільового призначення для

різноманітних галузей науки і промисловості (джерело текстової інформації: НТУУ „КПІ”, офіційний сайт (<http://kpi.ua/>).

Отже, актуальність організації процесу професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у НТУУ „КПІ” не викликає ніяких сумнівів та відповідає нагальним потребам і вимогам сучасності.

Але, не враховуючи позитивні результати дослідження, на нашу думку, можна виділити й негативні моменти професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційної сфери, а саме: нестача загального навчального навантаження з дисциплін „Іноземна мова” та „Іноземна мова професійного спрямування” порівняно з профільними дисциплінами за всіма ОКР.

Використання в процесі професійної підготовки сучасних мультимедійних засобів, мобільного зв'язку, Інтернету стає необхідною умовою професійної підготовки ІТ-фахівців та їхньої адаптації до умов професійної діяльності в епоху суцільної інформатизації суспільства.

Тому, ми вважаємо, процес іншомовної професійної підготовки в НТУУ „КПІ” має бути організований таким чином, щоб забезпечити доступ до навчальної літератури, використовуючи при цьому різні носії інформації, зокрема, паперові, електронні, мультимедійні та доступ до Інтернет-ресурсів. Отже, можна констатувати, що в разі ретельного планування навчального процесу та обґрунтованого добору засобів комбіноване навчання є набагато ефективнішим, ніж інші форми навчання й дає студентам більше шансів навчатися та здобувати якісні знання.

Упровадження комбінованого навчання в систему професійної підготовки в технічних університетах потребує подальшого й докладного вивчення всіх його аспектів в Україні та за її межами.

Література

- 1. Брамс А.** „Программистов и капиталы выведут из тени” / А. Брамс . – Режим доступу до ст. : <http://ain.com.ua/comments/2001/09/11/248.html>.
- 2. Бублик М. М.** Моделі трансформації інформаційної освіти в контексті руху до інформаційного суспільства: досвід факультету інформатики НаУКМА / М. М. Бублик, М. М. Глибовець, О. В. Олецкий // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Т. 71. – Вип. 58. Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили. – С. 60 – 64.
- 3. Карапетян А. Р.** Особливості використання сучасних інформаційних технологій в освіті / А. Р. Карапетян // Інформаційні технології в науці, освіті, техніці : матеріали наук.-практ. конф. (Черкаси, 5 – 6 трав. 2010). – Черкаси, 2010. – С. 10.
- 4. Козлакова Г. А.** Высшее техническое образование (педагогический, дидактический и социально-психологический аспекты) / Г. А. Козлакова, В. К. Маригодов, А. А. Слободянюк. – Севастополь : Изд-во „СевГТУ”, 2001. – 268 с.
- 5. Маклаков Г. Ю.** Система подготовки специалистов по компьютерной инженерии в

области информационной безопасности / Г. Ю. Маклаков // Информационные технологии и безопасность : материалы науч.-практ. конф. (9 – 11 окт. 2001). – Киев, 2001. **6. Морозова Т.** Про узгодження освітніх і професійних стандартів і ІТ-галузі (з досвіду РВ): у т. ч. приклад професійного стандарту / Т. Морозова // Вища шк. – 2008. – № 5. – С. 60 – 69. **7. Тихонова Т.** Актуалізація інформаційно-технологічної освіти: аналіз двох підходів: американського і європейського / Т. Тихонова // Інформатика та ІТ в НЗ. – 2008. – № 6. – С. 83 – 87. **8. НТУУ „КПІ”**, офіційний сайт: <http://kpi.ua/>.

Сура Н. А. Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців у НТУУ „Київський політехнічний інститут”: загальний огляд

У статті зроблено загальний огляд професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців у Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут”. Розглянуто структурні підрозділи НТУУ „Київський політехнічний інститут”, а саме: провідні інститути та факультети, на яких здійснюють професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями й відповідними напрямами та спеціалізаціями.

Ключові слова: професійна підготовка, ІТ-фахівці, інститут, кафедра.

Сура Н. А. Профессиональная подготовка будущих специалистов по ИКТ в НТУУ „Киевский политехнический институт”: общий обзор

В статье проведен общий обзор профессиональной подготовки будущих специалистов по ИКТ в Национальном техническом университете Украины „Киевский политехнический институт”. Рассмотрены структурные подразделения НТУУ „Киевский политехнический институт”, а именно: институты и факультеты, которые осуществляют профессиональную подготовку будущих специалистов по ИКТ по всем образовательно-квалификационным уровням за соответствующим направлениями и специализациями.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты ИКТ, институт, кафедра.

Sura N. A. Professional-oriented education of future IT-specialists at NTUU „Kievskiy politechnical institute”: general overview

The general overview of professional-oriented education of future IT-specialists at NTUU „Kievskiy politechnical institute” is made in this article. Structural departments of NTUU „Kievskiy politechnical institute”, institutes and faculties, which are responsible for professional-oriented education of future IT-specialists at all levels of higher technical education are described in the extract.

Key-words: professional-oriented education, IT-specialists, institute, department.

УДК 378.091.322

М. В. Туркіна

**СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ САМОСТІЙНОЇ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Підвищення вимог до якості підготовки фахівців з вищою, зокрема медичною, освітою ставить перед педагогічною наукою завдання створити ефективні педагогічні умови, які базуються на застосуванні видів, технологій, форм і методів навчання, що забезпечують інтенсивне залучення студентів до процесу оволодіння системою знань, формування вмінь і навичок. На цій основі можна суттєво підвищити рівень самостійності навчально-пізнавальної діяльності фахівців, створити умови для більш повного й ефективного розвитку особистості майбутнього фахівця. Особливе місце в процесі реорганізації професійної освіти посідає самостійна робота студентів, її організація, форми, методи та прийоми проведення.

Метою нашого дослідження є виявлення теоретичних засад та сутності самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних медичних закладів.

Специфіка підготовки студентів у вищому навчальному медичному закладі зумовлена цілями й особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідністю здійснювати важливі функції (узагальнювати дані про пацієнта, стан його здоров'я, ставити діагноз і відповідно до нього складати план лікувальних дій та маніпуляцій, оцінювати його результати, коригувати діагноз відповідно до динаміки стану здоров'я пацієнта, діяти не за шаблоном дослідження, а осмислено, аналізувати результати своєї роботи). Це може успішно реалізовувати в практиці діяльності лікаря лише за умови, коли в основі підготовки фахівців у медичному вузі є логіка розвитку й розгортання системи професійної самостійної діяльності.

Унаслідок аналізу практики підготовки лікарів виявлено певні труднощі, на які натрапляють студенти й викладачі під час планування, здійснення контролю самостійної роботи, що зумовлено, здебільшого, суб'єктивними причинами: недостатньою сформованістю в студентів навичок самостійної пізнавальної діяльності та низьким рівнем оволодіння викладачами методикою організації самостійної навчальної діяльності студентів у специфічних умовах медичної освіти.

Аналіз практики підготовки фахівців у медичних вищих навчальних закладах (ВНЗ) переконує в недостатній ефективності традиційного типу навчання щодо підвищення якості підготовки спеціалістів притаманним йому інформаційно-догматичним методом організації викладання. Суперечності між вимогами, що постають перед

фахівцями в сучасних умовах, та рівнем їхньої готовності до професійної діяльності, між потребою особистості в освіті та можливостями освіти задовольнити цю потребу, вимагають утвердження нових підходів до організації навчального процесу в медичних ВНЗ. Протягом тривалого часу незмінною у вітчизняній системі медичної освіти залишалася мета – підготувати медичного фахівця для виконання різних медичних функцій, який володіє чітко відпрацьованими медичними навичками.

Таким чином, традиційне уявлення про підготовку медичного фахівця суперечить вимогам сучасності. Від рівня підготовленості медичного персоналу до здійснення професійної діяльності залежить ефективність лікування, а іноді й життя людини.

Виконання завдань, що постали перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача й студента. Водночас життя доводить, що тільки ті знання, до яких студент дійшов самостійно, завдяки власному досвіду, міркуванням і діям, стають справді міцним його здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування в них досвіду самостійної навчально-пізнавальної роботи.

Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе розвинути в собі ці якості в процесі роботи. Саме тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, оволодіння ними активними методами роботи, але й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце в дослідженнях багатьох педагогів (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Козаков, О. Мороз, П. Підкасистий, М. Солдатенко), психологів (А. Петровський, Г. Костюка, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн), методистів (О. Біляєв, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско). Ці науковці розкривають сутність самостійної роботи, її види й форми, дидактичні й лінгводидактичні принципи, визначають роль, функції в загальній системі підготовки фахівців.

У сучасній вищій педагогічній школі дослідження цієї проблеми здійснюються за такими аспектами: педагогічні основи організації самостійної роботи студентів (Е. Гапон, Н. Гелашвілі, В. Кобзарьов, О. Рогова, Л. Клименко, Г. Гнитецька); контроль за самостійною роботою студентів (Н. Краєвська, Р. Машанова, В. Єфімов, Л. Русакова, З. Ямалдінова, Н. Черкезова); керівництво аудиторною й позааудиторною самостійною діяльністю студентів (Н. Грекова, Л. Заякіна, Л. Клименко, Т. Степура, Д. Тетеріна); формування навичок самостійної навчальної діяльності (Н. Ликова, А. Рамошкене, О. Рогова, Д. Ситдикова).

Упровадження самостійної навчально-пізнавальної діяльності й інноваційних підходів до її організації в навчальному процесі є якісним кроком уперед усієї системи вищої освіти, бо цей процес сприяє просуванню студентів від освіти та отримання знань до умінь та навичок самоосвіти.

Самостійна робота – це не тільки виконання домашнього завдання; це й самостійна робота в аудиторії під керівництвом викладача, й організація самостійної навчальної діяльності студента поза аудиторією. Плануючи самостійну роботу студента, викладач зобов'язаний створити відповідні умови для її виконання. Для цього потрібен підвищений рівень мотивації виконання тієї чи іншої роботи, чітке визначення зв'язку цих робіт із майбутньою практичною діяльністю, тому що студенти засвоюють лише те, чого хочуть навчитися. Методичне мистецтво викладача полягає в умінні правильно організувати навчальний процес і в аудиторії, і поза нею.

Проблема самостійної роботи стала традиційною для педагогічної науки, оскільки її організація є важливою умовою активізації пізнавальної діяльності студентів, основою свідомого й міцного засвоєння знань, умінь та навичок, а також виховання такої інтегральної якості особистості, як самостійність.

Самостійна діяльність студентів є важливим чинником підвищення ефективності пізнавального процесу під час підготовки майбутніх фахівців. Це пов'язане з тим, що тільки в процесі самостійної діяльності студент одержує міцні знання, розвиває вміння творчого мислення та використання знань у практичній діяльності. Це не тільки один з методів придбання знань, але один з головних принципів діяльності вищої школи. Форми самостійної роботи студентів та проблеми її організації дуже різноманітні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів показав, що існує багато різноманітних напрямів у дослідженні природи самостійності студентів. Перший напрям відомий ще з античності. Його представниками вважають Сократа, Платона та Аристотеля, які всебічно обґрунтували значущість добровільного, активного й самостійного оволодіння людиною знаннями. У своїх ствердженнях вони спиралися на те, що розвиток мислення людини може успішно протікати тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості та розвиток її здібностей – шляхом самопізнання.

Самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів різні автори трактують по-різному. Здебільшого, віддають перевагу якомусь конкретному спрямуванню. Наприклад, самостійна робота як метод навчання [9]; самостійна робота як форма організації пізнавальної діяльності [9]; самостійна робота як засіб навчання [7] тощо.

Розглянемо основні уявлення вітчизняної педагогічної науки про сутність й організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

1. Самостійна робота студентів, за Є. Єсіповим, – це „така робота, яку виконують безпосередньо без участі учителя, але за його завданням у спеціально нацей для цього час; при цьому, учні свідомо прагнуть досягти поставленої у завданні мети, застосовуючи свої зусилля” [1].

2. Самостійна робота студентів, за П. Підкасистим, – це „розмаїття типових навчальних, виробничих та дослідницьких завдань, які студенти виконують під керівництвом викладача ... з метою засвоєння різних знань, отримання вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності” [5]. Науковець відзначає активізацію мислення студентів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності [7].

3. Самостійна робота, за В. Козаковим, – це „специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а формування його умінь, знань та навичок відбувається безпосередньо через зміст та методи всіх видів навчальних занять” [3].

4. Т. Шамова, яка розглядає сутність самостійної навчально-пізнавальної діяльності з організаційного та змістовного боків, характеризує її як форму організації навчальної діяльності та звертає увагу на обов'язковість виконання самостійної роботи з обов'язковим контролем результату [9].

Можна зробити висновок що, самостійна навчально-пізнавальна робота студентів є дуальною категорією, оскільки може бути представлена як система співробітництва викладача й студента зі зворотнім зв'язком.

Як зазначають П. Підкасистий і Б. Коротяєв, існують суттєві відмінності між самостійною роботою та самостійною діяльністю суб'єктів навчання. Самостійна робота – це штучна педагогічна конструкція, особлива система умов навчання, за допомогою якої педагог організовує та керує діяльністю суб'єктів навчання і на заняттях, і під час виконання домашнього завдання. Основою такої системи виступає база завдань з різних навчальних дисциплін, яку будують відповідно до змісту предмету й методики його викладання. Науковці розглядають самостійну діяльність як специфічну форму навчального та наукового пізнання, під час якої відбувається осмислення студентами навчального матеріалу та самостійне визначення шляху розв'язання завдання. Цей процес містить такі компоненти: виділення мети, визначення предмету діяльності та вибір засобів діяльності. Головною ознакою самостійної роботи є керування власною діяльністю, а стороння допомога при її виконанні має другорядне значення [5; 6; 8].

Аналіз визначень науковцями поняття самостійної роботи засвідчив, що її головною ознакою є пріоритетність самостійності студентів за умови керівної ролі викладача. Отже, узагальнюючи погляди

педагогів, самостійну роботу можна визначити як форму активної пізнавальної діяльності, яку виконує один або група студентів за завданням викладача.

Перед педагогічною наукою постає завдання – забезпечити навчання на рівні самостійного вирішення тими, хто навчається, нових пізнавальних завдань, розвиток творчої особистості студента. О. Нільсон писав, що якщо раніше основною метою вважали передачу відносно кінцевої системи знань, то в сучасних умовах на перший план виступає прагнення розвивати в студентів здатність самостійно набувати знання й швидко пристосовуватися до нових сфер діяльності [4].

Ми бачимо, що дослідники, які займаються проблемою самостійної роботи студентів, вкладають у це поняття різний зміст. На наш погляд, самостійну роботу можна розглядати як один з видів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню та спеціальну підготовку студентів.

Вивчення й аналіз різноманітних підходів і думок з приводу структури навчально-пізнавальної діяльності нашою думкою на думку про необхідність і можливості відокремлення основних видів навчальної діяльності: діяльності під керівництвом викладача (тобто зумовлений дидактичною системою) і самостійної діяльності в навчальному процесі. Обґрунтуємо сказане, спираючись на результати проведеного аналізу визначень.

Навчально-пізнавальна діяльність під керівництвом викладача передбачає здійснення студентами сукупності дій, коли викладач ініціює потреби, мотиви, цілі, навчальні задачі, контрольні-коректувальні й оцінні дії. В іншому випадку, коли мова йде про формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, структурні компоненти „керівництва” поступово, через процес навчання передаються студенту. Тому можна говорити про навчально-пізнавальну самостійну діяльність студентів певною мірою сформованої, часткової або повноцінної, сформованої повністю, розвиненої (В. Лядіус) самостійної діяльності.

Отже, в педагогічній науці проблему самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів розв’язують по-різному:

– самостійна робота – це діяльність студентів, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча він її спрямовує й організує;

– самостійна робота – це специфічний педагогічний засіб організації й керування самостійною діяльністю студентів у навчальному процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання;

– самостійна робота – це конкретний вияв розуму;

– самостійна робота – це специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох видів ;

– самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів на аудиторних заняттях та в позанавчальний час;

– самостійна робота – це різноманітні види індивідуальної навчальної діяльності на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя та під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі .

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття „самостійна робота” використовують ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін „самостійна робота” використовують, зазвичай, у значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді використовують поняття „опосередковане навчання”, тобто робота, яку здійснюють під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – „пряме” (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача.

У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії застосовують термін „тиха робота”, який підкреслює, що роботу здійснюють наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін „індивідуальна робота”. У США використовують терміном „незалежне навчання”, що означає таку пізнавальну діяльність, при якій студенти отримують навчальні плани-програми, а також відносно велику свободу добору засобів і методів засвоєння.

Таким чином, ми можемо констатувати, що самостійна робота студентів – це спланована, організаційно й методично спрямована навчально-пізнавальна діяльність, яку здійснюють без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату. Її складовою частиною є самостійна робота, яку виконують під керівництвом і контролем викладача за рахунок скорочення обов’язкових аудиторних занять. Однак проблема організації самостійної роботи студентів вищих навчальних медичних закладів у процесі формування їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності не була предметом спеціального дослідження в психолого-педагогічній літературі, тому потребує ґрунтовного вивчення, що й уважаємо напрямком наших подальших досліджень.

Література

- 1. Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Государственное учебно-педаг. изд., 1961. – 239 с.
- 2. Жарова Л. В.** Управление самостоятельной деятельностью учащихся : учеб. пособие / Л. В. Жарова. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982. – 75 с.
- 3. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К., 1990. – 246 с.
- 4. Нильсон О. А.** Теория и практика самостоятельной работы учащихся / О. А. Нильсон. – Таллин, 1976. – 275 с.
- 5. Пидкасистый П. И.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 112 с.
- 6. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.

7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении : единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоятельной познавательной деятельности : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М., 1978. – 78 с. **8. Пидкасистый П. И.** Организация деятельности ученика на уроке / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев // Новое в жизни, науке, технике. – 1985. – № 3 – С. 19 – 20. **9. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для вузов по специальностям : 031000 „Педагогика и психология”, 033400 „Педагогика” / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; Междунар. акад. наук пед. образования. – М. : АСАОЕМА, 2002. – 384 с. **10. Юцявиче П. А.** Создание модульных программ / П. А. Юцявиче // Советская педагогика. – 1990. – № 2. – С. 55 – 60.

Туркіна М. В. Сутність поняття самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у психологічній та педагогічній літературі.

У статті проаналізовано психолого-педагогічної літературу щодо сутності поняття самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка має великий вплив на якість отриманих знань, розвиток пізнавальних можливостей студентів, темпи засвоєння нового матеріалу.

Ключові слова: самостійна навчально-пізнавальна діяльність, наукове пізнання, самостійна робота.

Туркина М. В. Сущность понятия самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в психологической и педагогической литературе.

В статье проанализировано психолого-педагогической литературу о сущности понятия самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которая имеет большое влияние на качество полученных знаний, на развитие познавательных способностей студентов, на темп усвоения нового материала.

Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, научное познание, самостоятельная работа.

Turkina M. V. Essence of student's self-independent cognitive work conception in psychological and educational literature.

The article is an analysis of psychological and educational literature on essence of self-independent cognitive work, which has profound effect on the knowledge quality on the subject, on the development of student's cognitive ability on the rate of new material learning.

Key words: self-independent cognitive work, scientific cognition, self-independent work.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [37:1] (73)

М. Л. Ваховський

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ АМЕРИКАНСЬКОГО ПРОСВІТНИЦТВА Й ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ТА ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ГОРАЦІЯ МАННА

Інтеграція України в світовий освітній простір можлива за умови, якщо державна політика в сфері освіти буде формуватися на високому рівні узагальнення й матиме серйозне філософське обґрунтування. На жаль, філософія освіти в нашій країні як самостійна галузь знань існує тільки два десятиліття й поки істотно не впливає на розробку стратегічних політичних рішень та створення освітніх концепцій. У цих умовах актуалізується вивчення історичного досвіду використання філософських ідей для підвищення ефективності освітньої діяльності в розвинених країнах світу.

Філософію освіти як особливу форму педагогічного теоретизування формують в межах великої Західної цивілізації в XVIII столітті, яке увійшло в історію як доба Просвітництва [1, с. 26]. Саме філософи-просвітники, на думку Ю. Лотмана, визначили вектор історичного руху: від темряви неосвіченості до світла істини й освіти [3, с. 1]. З поглядів видатних мислителів XVIII століття на світ, людину та її призначення виростили не лише життєві позиції й переконання людей, а й принципи їх навчання й виховання. Вплив філософії освіти в цей період на теорію та практику навчання й виховання молодих поколінь зростає в кілька разів.

Практична реалізація філософсько-педагогічних ідей Просвітництва найбільш успішною була в США. У зв'язку з цим, історичні традиції філософського обґрунтування освітньої політики в цій країні становлять для нас особливий інтерес. Зазначимо, що філософсько-педагогічні концепції видатних представників американського Просвітництва Бенджаміна Франкліна (1706 – 1790), Томаса Джефферсона (1743 – 1826), Томаса Пейна (1737 – 1809) сприяли зміцненню державності й формуванню американської нації й зумовили місію американської школи – посвятити молодь у громадян нової республіки. Приблизно такі ж завдання стоять перед українською школою на сучасному етапі. Їй, як й американській школі другої половини XVIII – початку XIX століття, необхідно формувати національну самосвідомість молодих поколінь, сприяти зміцненню незалежності. Історичні аналогії, які, на наш погляд, цілком доречні, ще більше актуалізують проблему вивчення американського історико-педагогічного досвіду.

Як ми вже зазначили, філософію освіти американського Просвітництва створювали державні діячі й учені Б. Франклін, Т. Джефферсон, Т. Пейн, до яких приєдналися такі яскраві постаті, як Д. Вашингтон, Д. Медісон, І. Аллен, Б. Раш, К. Колден. Філософсько-педагогічні концепції американських просвітників, на думку В. Калюжної, по-новому вирішували, щонайменше, три проблеми: проблему людини як предмета виховання, проблему цінностей, проблему сутності освіти. Філософські концепції людини, розроблені американськими мислителями, ґрунтувалися на натуралістичному підході й мали яскраво виражену педагогічну спрямованість, яка виявлялася в прагненні за допомогою правильно організованого виховання й освіти молодих поколінь забезпечити високий і стабільний рівень життя в Америці [2]. З повсякденним практичним життям були пов'язані також базові ціннісні ідеї просвітителів – моральність, здоровий спосіб життя й працьовитість. Реалізація світоглядних і ціннісних засад вимагала глибокого розуміння сутності та механізмів пізнання. Американські просвітителі вважали, що джерелом знань є синтез чуттєвості й розуму, який є наслідком досвіду й тренування, тому цілком залежить від освіти й навколишнього оточення. Усвідомивши це, вони й розробили власну філософію освіти та вжили кілька заходів, спрямованих на її практичне здійснення (відкриття навчальних закладів усіх рівнів, зміна змісту навчальних програм, форм і методів роботи з дітьми, організація дозвілля, поліпшення умов життя дитячого населення та ін.).

Масштабному практичному втіленню філософсько-педагогічних ідей американських мислителів другої половини XVIII – початку XIX століття сприяла реформаторська діяльність у сфері освіти видатного американського педагога, першого великого захисника народної освіти в США Горація Манна (Horace Mann) (1796 – 1859). Широку популярність він здобув завдяки успішній діяльності у відділі народної освіти штату Массачусетс. Цей відділ Г. Манн організував і очолив 1837 року та віддав йому 11 років свого життя. У період з 1837 по 1848 роки Г. Манн підготував дванадцять щорічних звітів Массачусетському відділу народної освіти, які були його найвпливовішими й найрезультативнішими керівництвами в побудові загальноосвітньої школи для нової нації.

У зарубіжних виданнях, які мало відомі в нашій країні (Л. Кремін (L. Cremin), Дж. Фрейзер (J. Fraser), Ч. Глен (Ch. Glenn), Дж. Мессерлі (J. Messerli) та ін.), педагогічну спадщину Г. Манна розглянуто всебічно й ґрунтовно. Педагогічні ідеї видатного американського педагога були відомі наприкінці XIX – на початку XX століття в Росії й знайшли відображення в книгах Є. Ковалевського „Народна освіта в Сполучених Штатах Північної Америки” (1895), В. Вілер „Організація середньої освіти в Північних Американських Сполучених Штатах” (1903), Е. Янжул „Американська школа. Нариси методів американської

педагогіки” (1920). У 20-х рр. ХХ століття американська освіта також перебувала в центрі уваги українських радянських дослідників (А. Марзеєв). У сучасних вітчизняних та російських дослідженнях з історії філософії та історії освіти США, компаративної педагогіки (М. Баскін, Р. Беланова, Д. Ігнатенко, В. Коваленко, В. Марцинкевич, Л. Масленнікова, С. Морозов, В. Пішвакова, І. Радіонова та ін.), у новітній навчальній історико-педагогічній літературі (О. Джуринський, А. Духавнева, Г. Коджаспірова, В. Кравець, Е. Онищенко, О. Піскунов, Л. Романюк, К. Салимова, Л. Столяренко, В. Торосян, Г. Троцко, Л. Штефан та ін.) педагогічні погляди Г. Манна практично не розглядають. Виняток становить дисертація В. Калужної, присвячена вивченню філософії освіти американського Просвітництва. Однак, у ній стисло розглянуто лише філософсько-педагогічні аспекти спадщини Г. Манна, а його погляди на проблеми навчання й виховання висвітлено недостатньо. Педагогічний доробок видатного діяча освіти США певною мірою аналізує в докторській дисертації В. Жуковський у контексті проблем морально-етичного виховання в американській школі в 30-х рр. ХІХ – 90-х рр. ХХ століття. Лише дисертаційна робота М. Ігнатенка є спеціальним дослідженням, яке повністю присвячене становленню демократичних ідеалів у педагогічній теорії Г. Манна. Ми також виконали дослідження, присвячене порівняльному аналізу педагогічних ідей засновника громадської американської школи Горація Манна та фундатора вітчизняної наукової педагогіки Костянтина Ушинського.

Проведений аналіз історико-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що педагогічні погляди й діяльність Горація Манна не розглядали в контексті філософії освіти американського Просвітництва.

Мета статті й полягає в тому, щоб показати, що реформаторська діяльність Горація Манна сприяла втіленню ідей філософії освіти американського Просвітництва в освітню й виховну практику.

Ми виходимо з того, що педагогічні ідеї Г. Манна надихалися філософією освіти американського Просвітництва та сприяли її практичній реалізації. Насамперед, зауважимо, що мета освіти, сформульована Г. Манном у Десятому щорічному звіті, цілком відповідала концепції людини, яку розробили американські просвітники. Як ми зазначали, мислителі другої половини ХVІІІ – початку ХІХ століття сповідували натуралістичний підхід до людської сутності, вказували на єдність людини з середовищем існування. Тим самим вони намагалися пов’язати соціальні якості людей з удосконаленням їхніх природних задатків.

Спируючись на концепцію людини американських просвітників, Г. Манн говорить про її „абсолютне право на освіту” (Absolute Right to Education), яке він розкриває в образній формі: „Керуючись законами природи, ми зобов’язані або одразу вбити новонародженого, або дати йому всі умови для розвитку й освіти” [8, с. 57].

Мета освіти, яку повинні дати громадські школи, Г. Манн також визначає з урахуванням сутності людини. Вчений стверджував, що громадська школа має забезпечити всезагальну освіту молодих поколінь. Як аргумент на користь такої тези було взято природне право на освіту й соціальну сутність освіти.

Горацій Манн вважав, що право на освіту є природним правом кожної людини, і це накладає відповідні службові обов'язки на уряд, який повинен надати кошти на освіту для всіх. [5, с. 52] Мету всезагальної освіти відповідно до „натурального закону” Г. Манн вбачав у тому, щоб підготувати молоді покоління до виконання громадянського й суспільного обов'язку. На його думку, саме „воля Бога, й „природний порядок” установлюють „право кожної дитини, яка народилася в світі, на такий рівень освіти, який зробить її придатною, наскільки це можливо, і спонукає її виконувати сімейний, громадський і моральний обов'язок...” [Там само, с. 53].

Постежимо за логікою міркувань Г. Манна щодо цілей освіти. Він виходить з того, що джерелом життя й добробуту людини є „містке джерело природи”, природними елементами або інгредієнтами якого є багатства землі, скарби моря, світло й тепло сонця, струмки, роса, вітер, хімічні та рослинні засоби природи. Величезну частину благ, які отримують люди, називаючи їх своєю власністю і гадаючи, що вони їх заробили, дістається їм „безкоштовно й без відшкодування, від всебагатого дарувальника” – природи. Природи багатства створені не для якоїсь однієї людини або одного якогось покоління, „але для існування й вигоди всього роду людського, від початку й до кінця часів ...” [Там само, с. 53]. Ці міркування й призводять Г. Манна до думки про необхідність навчання всієї молоді до тієї точки, яка збереже їх від злиднів й пороку та приготує їх до адекватного виконання громадського обов'язку.

Очевидно, що освітні цілі, на думку американського педагога, повинні бути пов'язані з земним життям людини, її інтересами й потребами, задоволення яких разом з тим неможливо без виконання громадського обов'язку.

Які ж шляхи реалізації заявленої мети освіти й виховання молодих поколінь?

Відповідаючи на це питання, Г. Манн орієнтується на базові цінності, обґрунтовані у філософії освіти американського Просвітництва. Насамперед він говорить про моральність.

На думку Г. Манна, в людини є вроджене моральне почуття, але „навіть з природною совістю, як часто Зло брало перемогу над Добром! Ще з давніх часів Неправильне йшло за Правильним, як тінь” [5, с. 54].

Людство дуже багато експериментувало, прагнучи запобігти потоку руйнівних дій або зменшити його. Воно пробувало деспотизм, монархії, республіканські форми уряду, крайності анархії й автократії, безжалісні кодекси законів, коли при незначних проступках, злочинця

позбавляли життя. Люди встановлювали теологічні стандарти й, використовуючи санкцію Божественної влади, саджали у в'язницю, спалювали, знищували не лише окремих людей, але й цілі співтовариства одночасно. Ці й багато інших заходів приборкування було прийнято як бар'єри проти помилок і пороків. Однак „океан пороків і злочинів перестрибував кожную набережну, виливався на наші голови, порушував основу під нашими ногами й знищував цінності, володіння, свободи...” [4, с. 56].

Оскільки всі численні експерименти завершувалися тяжко, – відзначав Г. Манн, – з'явилися люди незначні за чисельністю, але могутні за впливовістю, які зневірилися, стали насміхатися над ідеєю доброзичливості й пропонували передати владу над життям випадкові. Г. Манн занепокоєний цією обставиною й усім, хто сумнівається, не вірить або впали у відчай, оголошує про ще одну спробу, яку люди ніколи раніше не робили. Він виражає її абсолютно простими словами: „Навчайте дитину так, як їй треба йти по життю, і коли вона подорослішає, вона не відступатиме від цього” [7, с. 15].

Як бачимо, Г. Манн переконливо довів, що виховувати моральність людини треба в дитячому віці й що цим повинна займатися школа. Шкільна освіта поки ще не використала й сотої частини власної потенційної сили для вирішення цієї проблеми.

Видатний американський педагог використовує й інші ціннісні орієнтири, висунуті просвітниками. Усім вчителям без винятку він наказує „прищеплювати дітям та молоді турботливість та навчання, принципи побожності, справедливості, святе ставлення до правди, любов до Батьківщини, гуманність і загальну доброзичливість, тверезість, працьовитість, ощадливість та інші чесноти, які служать прикрасою гуманного суспільства” [5, с. 60].

Г. Манн розкриває сутність ще одного важливого напрямку виховної діяльності загальноосвітньої школи – громадянського й політичного виховання, яке має сприяти розвитку демократії. Для нього думка про необхідність загальної освіченості при республіканському устрої держави стала вже банальністю, і він готовий „навести багато прикладів з історії, логіки, щоб показати, що республіка без освічених людей – це як божевільня без лікарів...” [9, с. 62]. Однак, на відміну, наприклад, від американського просвітника Т. Джефферсона, Г. Манн не вважав, що освіта сама по собі вирішить проблему демократизації суспільства. У Дванадцятому звіті педагог детально й ґрунтовно говорить про те, як треба здійснювати політичну освіту в громадських школах, щоб освічені громадяни змогли забезпечити тріумф демократичного уряду. Наведено такі аргументи на користь політичного виховання в суспільних школах: законодавці, яких обирають, ніколи не будуть набагато освіченішими за тих, хто їх обрав, „оскільки відповідно до закону природи про рівновагу рідин, той, кого обирають, і той, хто обирає, прагнуть до одного рівня” [Там само, с. 63].

Грунтуючись на таких підходах до визначення цілей освіти й виховання дітей та шляхів їх реалізації, Г. Манн проводив шкільні реформи, брав участь в русі за створення особливої американської культури. Він дійшов висновку, що саме покращена громадська школа може стати найбільш ефективною й сприятливою з усіх рушійних сил цивілізації. Це зумовлено, принаймні, двома обставинами: по-перше, школа – єдиний з громадських закладів, який охарактеризований всезагальністю і, як наслідок, здатністю справляти „вплив, який облагороджує” на всі підростаючі покоління; по-друге, школа має справу з „поступливим і таким, що піддається впливу” матеріалом.

Ураховуючи колосальні можливості громадської школи, Г. Манн наполягав на обов'язковості навчання. При цьому він підкреслював, що обов'язкова для всіх школа набуває нового статусу. Якщо колоніальна школа була доповненням до сім'ї, церкви, суспільства, то на початку ХІХ століття вона стає центральним навчальним закладом. Значимо, що про користь шкільної освіти говорили видатні мислителі й політичні діячі американського Просвітництва Т. Джеферсон (1743 – 1826), Б. Раш (1745 – 1813), Д. Купер (1759 – 1839). Про необхідність забезпечити всезагальну освіту молоді писав відомий вчений Н. Вебстер (1758 – 1843). Але Г. Манн одним з перших почав застосовувати їхні ідеї на практиці.

У 1852 р. в штаті Массачусетс ухвалили закон про обов'язкове відвідування школи всіма дітьми (згодом цей рух охопив інші штати) [6, с. 15]. Існувало кілька міркувань на користь такого законодавчого рішення. По-перше, американці прагнули обмежити дітей від впливу темних і дуже часто неблагополучних батьків. По-друге, після прийняття закону проти експлуатації дитячої праці, діти залишалися без нагляду, тому їм треба було дати відповідне заняття. І, нарешті, по-третє, обов'язковість навчання викликали прагнення реалізувати індивідуальне право на освіту, містична віра в його корисність, турбота про національну солідарність і розвиток демократії.

Таким чином, педагогічні погляди й діяльність видатного американського педагога й організатора освіти Г. Манна були своєрідною екстраполяцією ідей філософії освіти американського Просвітництва на освітню галузь. Саме філософсько-педагогічні концепції американських мислителів ХVIII століття стали орієнтиром для реформування Г. Манном шкільної освіти.

Подальшого історико-педагогічного вивчення потребує педагогічна діяльність і погляди інших американських педагогів, сучасників Г. Манна, які також сприяли практичній реалізації філософії освіти американського Просвітництва.

Література

- 1. Ваховский Л. Ц.** Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховський. – Луганск : Альма Матер, 2000.
- 2. Калюжна В. Ю.** Развитие философии освіти в американському

Просвітництві (друга половина XVIII – початок XIX століття) : автореферат дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / В. Ю. Калюжна. – Луганськ, 2004. **3. Лотман Ю.** Клио на распутье / Ю. Лотман // Наше наследие. – 1988. – № 5. – С. 1 – 4. **4. American education: the national experience, 1783 – 1876.** – New York : Harper. – P. X., 1980. – 230 p. **5. Fraser James.** The school in the United States: a documentary history / James Fraser. – New York : McGraw-Hill, 2001. **6. Hochschild J. L.** The American Dream and the Public Schools / J. L. Hochschild, N. Scovronick. – Oxford University Press US, 2004. – 301 p. **7. Mann. H.** Seventh Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1844. – 142 p. **8. Mann H.** Tenth Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1847. – С. 57 – 154 p. **9. Mann. H.** Twelfth Annual Report / H. Mann. – Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1849. – 127 p.

Ваховський М. Л. Філософія освіти американського просвітництва і педагогічні погляди та освітня діяльність Горація Манна

У статті розглядаються основні педагогічні ідеї та реформаторська діяльність у сфері освіти видатного американського педагога кінця XVIII – першої половини XIX століття Горація Манна. Доведено, що його педагогічні погляди та шкільні реформи сприяли практичному втіленню філософії освіти американського Просвітництва.

Ключові слова: філософії освіти, Просвітництво, натуралістичний підхід.

Ваховський М. Л. Философия образования американского просветительства и педагогические взгляды и образовательная деятельность Горация Манна

В статье рассматриваются основные педагогические идеи и реформаторская деятельность в сфере образования выдающегося американского педагога конца XVIII – первой половины XIX века Горация Манна. Доказано, что его педагогические воззрения и школьные реформы способствовали практическому воплощению философии образования американского Просвещения.

Ключевые слова: философия образования, Просветительство, натуралистический подход.

Vachovskiy M. L. Philosophy of formation of American education and pedagogical looks and educational activity of Horace Mann

The article deals with the pedagogical ideas and the reformatory activity in educational area of an outstanding American pedagogue of the XVIII – the first half of the XIX century Horace Mann. Revealed, that his pedagogical views and school reforms promoted practical realization of the philosophy of education of the American Enlightenment.

Key words: philosophy of education, Education, naturalistic approach.

УДК 37.015.31:316.48(477)

Т. О. Калуга

**ПОНЯТТЯ „СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ”
В ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ
ПЕДАГОГІКИ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

Рівень розвитку педагогічної теорії та практики багато в чому залежить від стану понятійно-термінологічної системи педагогіки. Сучасна термінологічна ситуація в педагогічній науці є досить складною й невизначеною. Різко зросла кількість педагогічних термінів і понять, педагогічну лексику перевантажують іноземні терміни, в педагогіці з'явилась низка наукових напрямів, які претендують на статус самостійної науки з власним предметом і термінологічною системою. За цих умов виникає потреба в осмисленні й критичному перегляді понятійно-термінологічного апарату, збереженні його базових характеристик.

Вирішення цього завдання потребує розгляду історико-педагогічних аспектів проблеми. На наш погляд, основи сучасної понятійно-термінологічної системи вітчизняної педагогіки були закладені в 20-х роках ХХ століття. Цей період був надзвичайно плідним у розвитку вітчизняної педагогічної теорії й практики. Саме в цей час в Україні відбувалося реформування освітньої галузі й була створена ефективна система соціального виховання, проводили активні наукові розвідки з проблем педології, соціальної й загальної педагогіки, запозичували й втілювали в практику прогресивні ідеї зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Основи теорії й історії педагогічної термінології заклав Б. Комаровський у праці „Російська педагогічна термінологія” (1969). Помітним дослідженням у цій галузі стала монографія І. Кантора „Понятійно-термінологічна система педагогіки: Логіко-методологічні проблеми” (1980), у якій удосконалення термінологічного апарату розглянуто як найважливішу методологічну проблему педагогічної науки. У кандидатській дисертаційній роботі Є. Кадзукової здійснено аналіз термінології В. Сухомлинського, Б. Лихачова й Ш. Амонашвілі як засобу вираження ідей гуманістичної педагогіки. Докторська дисертація В. Тузлукової присвячена виявленню лінгвістичних особливостей міжнародної педагогічної лексикографії. У наукових публікаціях А. Валіцької, М. Галагузової, С. Єрьоміної, Г. Железовської, В. Краєвського, В. Ледньова, Б. Лихачова, Н. Нікандрова, В. Полонського та інших також розкрито окремі термінологічні питання.

Не заважаючи на те, що в останнє десятиліття дослідницький інтерес до понятійно-термінологічної системи педагогіки зростає, маємо

підстави констатувати про відсутність спеціальних наукових досліджень, в яких розглядають особливості розвитку базових педагогічних понять і термінів у 20-ті роки ХХ століття.

Мета статті полягає у визначенні та критичному осмисленні змісту категорії „соціальне виховання”, яка була ключовою у вітчизняній педагогіці 20-х років ХХ століття.

Підкреслимо, що соціальне виховання як особлива практико-орієнтована діяльність і як наукова категорія починає формуватися в українській педагогічній теорії та практиці в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Саме в цей період видатні представники національного громадсько-педагогічного руху прагнули створити модель народної школи, яка відповідала б інтересам і потребам суспільства й самої дитини, залучити до навчання та виховання дітей громадські сили. Відомі вітчизняні педагоги й діячі освіти М. Корф (1834-1883), В. Вахтеров (1853-1924), Д. Тихомиров (1844-1915), В. Фльоров (1860-1919), Т. Лубенець (1855-1936) як послідовники К. Ушинського проповідували ідеї народності та демократизації освіти й виховання, надання йому соціального характеру [10, с. 19].

Думку про народний, соціальний характер виховання підтримували також відомий український письменник, етнограф і педагог Б. Грінченко (1863-1910), видатні українські письменники І. Франко (1856-1916), П. Грабовський (1864-1902), Л. Українка (1871-1913), М. Коцюбинський (1864-1913), які критикували тогочасну освітню систему й виступили на захист народних традицій виховання.

Проте центральне місце в освітньо-виховній діяльності і, як наслідок, у педагогічній теорії з початку 20-х років посіла соціальне виховання. Це зумовили, з одного боку, тяжка соціально-економічна ситуація в Україні, яка склалася внаслідок першої світової й громадянської війн, поширення масової дитячої безпритульності, з іншого – реформаторська діяльність радянського українського уряду в 20-ті роки ХХ століття. Народний комісаріат освіти в березні 1920 року скликав у Харкові Першу Всеукраїнську нараду з освіти, яка ухвалила „Схему народної освіти в УРСР”. Відповідно до прийнятого документу в країні створювали навчальні заклади двох типів: установи соціального виховання дітей до 15 років та професійно-технічні школи з дво-трирічним терміном навчання. З цього моменту українська система освіти почала розвиватися інакше, ніж у Росії та інших союзних республіках.

У липні 1920 року Наркомос України ухвалив „Декларацію про соціальне виховання дітей”, у якій ставили завдання „довести до розквіту... молоді ряди борців за світле комуністичне майбутнє” [1, с. 307].

Один з організаторів вітчизняної освіти Я. Ряппо пояснював пріоритетність соціального виховання в цей період тим, що внаслідок голоду й розрухи з’явилася велика кількість безпритульних дітей, а багато дітей навіть у сім’ях не мали належних засобів існування. Тому першою справою

Наркомосу України була не школа й не навчання дітей, а врятування дитячого населення від голоду, хвороб, безпритульності [12, с. 15].

У Декларації вперше робили спробу дати наукове обґрунтування висунутій концепції соціального виховання дітей, спираючись на результати наукових досліджень педологів та новітні дослідження педагогів, які розробляли теорію соціального виховання. Стверджували, що повністю розвинути закладені в дитячій природі сили й здібності може тільки соціальне виховання, яке здійснює не лише сім'я, не лише школа, а й усе суспільство. Основною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства.

Саме „Декларація про соціальне виховання дітей” від 1920 року визначила спрямованість розвитку педагогічної теорії в Україні й особливості формування її понятійно-термінологічної системи. Безумовно, під впливом Декларації „соціальне виховання” стає провідною, системоутворювальною категорією, яка підпорядковувала такі поняття, як „охорона дитинства”, „дитячий будинок”, „дефективні діти” тощо.

Як же визначали поняття „соціальне виховання” в педагогічній теорії цього періоду?

Найбільш поширеним було визначення цього поняття в широкому розумінні, тобто як процесу, який охоплює всю систему виховання, з усіма її аспектами. Цієї думки дотримувалися керівники вітчизняної освітньої системи 20-х років ХХ століття, які зробили помітний внесок у розвиток педагогічної теорії. Г. Гринько вважав, що соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальною організацією дитинства, створенням колективного життя всього дитячого населення [16, с. 47]. Його здійснення неможливе без „повного усунення розпорошення дітей між індивідуалістичними сім'ями, що вочевидь неможливе без соціалістичного господарства й зміни всього устрою життя” [4, с. 8]. Зауважимо, що на думку Г. Гринька, соціальне виховання передбачає й виховання дітей в сім'ї. Проте в умовах кризи й занепаду сім'ї як виховного інституту її функції тимчасово бере на себе держава.

Г. Гринько схилився до створення системи різних типів дитячих установ (майданів різних видів, дитячих садків, шкіл, шкіл-клубів неповного дня, денних дитячих будинків, дитячих садків, шкіл повного дня, дитячих будинків), які цілком охоплюють життя дитини [16, с. 9].

Такі ж погляди на соціальне виховання висловлював також автор „Декларації про соціальне виховання дітей”, керівник науково-педагогічного відділу Наркомосу О. Попов. Він підкреслював, що соціальне виховання має охопити правильно організованим єдиним вихованням усе життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, „права дитини”, а не тільки висмоктувати з неї виконання її „обов'язків” [11, с. 238].

Досить поширеним було визначення поняття „соціальне виховання” у вузькому розумінні, тобто як виховання, що спирається на

суспільні форми життя й здійснюються в громадських школах. При цьому його протиставляли приватним формам виховання в сім'ї та вихованню в казенній державній школі. Інакше кажучи, здійснення соціального виховання передбачало створення нової школи, яка б була альтернативою старій школі, що залишилася в спадок, та буржуазній сім'ї.

Найбільш яскраво цю ідею висловив С. Шацький, який наполягав на необхідності тісної взаємодії школи з середовищем. При цьому школа повинна вивчати соціальне середовище, а також розгорнути громадську діяльність, вирішуючи завдання, зумовлені потребами дитячого середовища, та в реалізації яких зацікавлене населення.

На створенні школи, відкритої для соціуму, наполягали й українські вчені. На думку П. Духно, однією з головних функцій нової школи є її громадська функція, реалізація якої передбачає „вивчення соціально-економічного оточення, соціально-культурних обставин, побуту, адміністративно-господарчого оточення, природних умов” [6, с. 31]. А. Гендрихівська доводила, що організація й система роботи нової школи, суспільно-корисна праця, зв'язок і допомога селу, зв'язок з пролетаріатом та його авангардом – партією та комсомолом, розвиток дитячого руху перетворюють школу в державно-суспільний заклад. [3, с. 21]. Саме така школа спроможна здійснювати соціальне виховання молоді.

Відомий педагог, громадський діяч, публіцист В. Дурдуківський (1874-1938) теж вважав, що в старій школі не було навіть натяку на соціальне виховання [5, с. 320]. Повноцінне соціальне виховання може дати лише школа, яка визнана й користується довір'ям громадянства.

Можна констатувати, що визначення поняття „соціальне виховання” у широкому та у вузькому розумінні здійснювалось з оглядом на те, хто його здійснює, тобто з урахуванням суб'єкта. У першому випадку мова йшла про виховні впливи освітньо-виховних установ різних типів, сім'ї, соціального середовища, у другому – лише про виховну діяльність нової школи, яка протиставлялась „приватній” сім'ї.

У той же час у 20-х роках ХХ століття існували визначення сутності соціального виховання у контексті його цілей та завдань – як виховання соціальності, виховання соціальних інстинктів і навичок, організації соціального життя.

Цей підхід обґрунтував у своїй роботі „Про соціальне виховання” відомий філософ і педагог В. Зінковський, який вважав, що в умовах революційних змін освіта повинна допомогти не тільки розвитку індивідуального життя, а й у підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності” [8, с. 3-4].

Педагог визначив такі основні завдання соціального виховання:

1. розвиток соціальної активності, розвиток „смаку” до соціальної діяльності;

2. підготовка до соціального спілкування, в якому головне місце належало б суто людським, а не класовим відносинам;

3. виховання в душі солідарності, здатності підноситися над егоїстичними замірами.

В. Петрусь у „Вступі до сучасної педагогіки” (1923) також визначає соціальне виховання як процес формування соціальності людини й обґрунтовує принцип соціальності у виховній діяльності нової школи [9, с. 91].

Відомий педагог досліджуваного періоду І. Соколянський трактував соціальне виховання як процес, який забезпечує зв'язок особистості дитини з „суспільністю” й орієнтує на розвиток соціальної активності дитини [17, с. 12]. При цьому педагог-теоретик вважав, що найбільш ефективно завдання соціального виховання можуть бути реалізовані в дитячому русі. Дитячий рух він розглядав широко, тобто як такий, що представлений не тільки дитячими комуністичними угрупованнями, а й іншими організаціями дітей. І. Соколянський підкреслював, що „соціальне виховання охоплює всі групи дітей, тобто й ті групи, поведінка яких скерована не в наш бік. Ці інші групи він рекомендував умілими педагогічними засобами спрямувати в бік комдитгруп” [14, с. 16].

Ми згодні з висновком Л. Цибулько про те, що І. Соколянський саме дитрух розглядав як основу соціального виховання в Україні [15]. Школі він рекомендував скоригувати свої завдання відповідно до завдань дитячого комуністичного руху. Тільки за цієї умови школа зможе здійснювати соціальне виховання й перетворитися на державно-громадську інституцію, зміст діяльності якої визначають „суспільно-політичні моменти” [13, с. 17].

У цей період педологи й педагоги, які вивчали проблеми дитячого колективу (О. Залужний, С. Лозинський, А. Владимирський) розробляли ще одну ідею щодо категорії „соціальне виховання”

Наприклад, О. Залужний критикував не тільки стару, а й нову педагогіку за те, що вона намагалася поставити в центрі педагогічного процесу дитину [7, с. 11]. Центральною проблемою педагогічної науки, на його думку, повинен стати колектив, а не окрема особистість, а соціальне виховання слід розглядати як виховання через колектив, силами колективу й для колективу.

Таку ж думку висловлював А. Владимирський, який вважав, що в сучасному педагогічному процесі значення колективного виховання має бути провідним у культурі молодого покоління, бо педагогічний процес не може не заперечувати характерні моменти його оточення [2, с. 55].

Таким чином, однією з базових категорій вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття, що мала загально педагогічне значення, була категорія „соціальне виховання”. Значний вплив на її науковий аналіз у досліджуваний період справляла педологія, представники якої намагалися поставити в центр соціально-виховного процесу дитину.

Існувало кілька думок щодо сутності названої категорії: визначення соціального виховання в широкому розумінні як сукупності всіх виховних впливів (освітньо-виховних установ, сім'ї, середовища); визначення соціального виховання у вузькому розумінні як виховної діяльності нової громадської школи; визначення соціального виховання як процесу, що спрямований на формування соціально значущих якостей дитини; визначення соціального виховання як виховання в колективі й через колектив.

Зауважимо, що ці ідеї щодо визначення категорії „соціальне виховання” не були альтернативними, а, скоріше, доповнювали одна одну. Вони свідчили про певне теоретичне розмаїття в педагогічній науці 20-х років і, водночас, про певну термінологічну невизначеність, яка була зрозумілою й об'єктивно зумовленою в період становлення вітчизняної педагогіки.

Подальшого дослідження потребують інші загальнопедагогічні поняття та категорії 20-х років ХХ століття, а також розвиток понятійно-термінологічного апарату дидактики, теорії виховання, школознавства.

Література

- 1. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988.**
- 2. Владимирский А.** К динамике педагогического процесса / А. Владимирский // Шлях освіти. – 1927. – №11. – С. 54 – 56.
- 3. Гендрихівська А.** Більше ніж школа / А. Гендрихівська // Радянська освіта. – 1925. – №2. – С. 21 – 25.
- 4. Гринько Г.** До системи соціального виховання / Г. Гринько // Збірка матеріалів по соціальному вихованню. – Полтава, 1921. – С. 8 – 11.
- 5. Дурдуківський В. Ф.** Дитяче шкільне самоврядування / В. Ф. Дурдуківський // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 318 – 330.
- 6. Духно П. І.** Школа на селі та її громадська роль / П. І. Духно. – Х. : Держвидав України, 1926. – 60 с.
- 7. Залужный А.** Задачи изучения детского коллектива / А. Залужный // Детский коллектив и ребенок / под ред А. Залужного и С. Лозинского. – Х. : Книгоспілка, 1926. – С. 6 – 39.
- 8. Зіньковський В. В.** Про соціальне виховання / В. В. Зіньковський. – К., 1920. – 101 с.
- 9. Петрусь В.** Вступ до сучасної педагогіки / В. Петрусь. – К. : Слово, 1923. – 94 с.
- 10. Помогайба В. І.** З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР / В. І. Помогайба // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К., 1967. – С. 17 – 46.
- 11. Попов О. І.** Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 237 – 240.
- 12. Ряппо Я. П.** Народня освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – Харків : Державне вид-во України, 1927. – 125 с.
- 13. Соколянський І.** Дитрух – школа – учитель / І. Соколянський //

Радянська освіта. – 1925. – № 5. – С. 17 – 20. **14. Соколянський І.** Ув'язка соцвиху з дитячим рухом / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 2. – С. 16 – 23. **15. Цибулько Л. Г.** Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20 – 30-х років ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Цибулько. – Слов'янськ, 2005. – 185 с. **16. ЦДАВО** України, ф. 166, оп. 1, од. зб. 937. **17. ЦДАВО** України, ф. 166, оп. 4, од. зб. 843.

Калуга Т. О. Поняття „соціальне виховання” в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття „соціальне виховання” у вітчизняній педагогіці 20-х років ХХ століття. Визначено місце цього педагогічного терміну в понятійно-термінологічній системі досліджуваного періоду.

Ключові слова: соціальне виховання, життя дитини, дитячий рух.

Калуга Т. А. Понятие „социальное воспитание” в понятийно-терминологической системе отечественной педагогики 20-х годов ХХ века

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия „социальное воспитание” в отечественной педагогике 20-х годов ХХ столетия. Показано место данного педагогического термина в понятийно-терминологической системе исследуемого периода.

Ключевые слова: социальное воспитание, жизнь ребенка, детское движение

Caluga T.A. The definition of „social education” in the concept-terminology system in the national pedagogy of 1920s

The article describes the main approaches to the definition of „social education,” in the national pedagogy of 1920s. The place of this term in the concept-terminology system is set.

Key words: social education, life of child, child's motion.

УДК [37.013(100):172](091)

Л. П. Харченко

РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Найголовнішою умовою сучасного навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим об'єктом діяльності, пізнання, спілкування. Гуманістична педагогіка дає широкий простір для реалізації здібностей дитини в процесі навчання й виховання. У контексті гуманістичної освітньої парадигми вихователь є провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії з вихованцями, від нього залежить оперативність врахування їхніх особистісних якостей, розкриття їхніх природних задатків.

Науковій розробці проблеми гуманістичної педагогіки присвятили свої праці В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, О. Іонова, І. Дичнівська, Л. Хоругна, І. Чернокозов, М. Рибаківа, А. Растрігіна, Т. Мітайкіна, Т. Чмут, Г. Чайка, М. Лукашевич.

Витоками сучасної теоретичної етико-педагогічної думки є „етичні концепції філософів античного світу”. Вони розглядають моральність як явище, яке визначає зміст людського буття й формують головні етичні правила та вимоги до людей, які навчають і виховують дітей.

У працях давньогрецького філософа Демокріта (приблизно 460 – 370 рр. до н.е.) роль виховання оцінюється з позицій античної етики: „виховання дітей – ризикована справа, бо в разі успіху останнє стане набутих ціною великої праці й турботи, у разі ж невдачі – горем, незрівняним ні з яким іншим”; „у людей зло виростає з добра, коли не уміють керувати й належним чином користуватися добром. Неправильно було б подібні речі називати злом, (але повинно) вважати їх благом. Добром можна користуватися, якщо хто захоче, і для віддзеркалення зла”; „постійне спілкування з поганими розвиває погані нахили”; „розсудливість батька є найдієвіше повчання для дітей”; „хорошими люди стають більше від вправи, ніж від природи” [1, с. 14].

Великий мислитель античності, грецький письменник Плутарх (45-127 до н.е.) з особливою увагою ставився до питань виховання й навчання в родині. Плутарх радив уникати покарань. За його словами бити дитину означає „підняти руку на святиню”.

Плутарх дав характеристику спартанського виховання, яке ґрунтувалось не на етичних принципах, а на насиллі, покорі, покаранні: „Посилюють свій нагляд і люди похилого віку: вони відвідують гімнасії, присутні на змаганнях і словесних сутичках, і це не заради забави, адже всякий вважає себе в деякій мірі батьком, вихователем і керівником будь-

кого з підлітків, так що завжди знаходилося, кому напоумити й покарати, того хто провинився. Проте, серед найповажніших мужів призначають ще й педонома – що наглядає за дітьми, а на чолі кожного загону самі підлітки ставили одного з так званих іренів - завжди найбільш розсудливого й хороброго. (Іренами звать тих, хто вже другий рік як змужнів, мелліренами - найстарших хлопчиків.) Ірен, що досяг двадцяти років, командує своїми підлеглими в бійках і розпоряджається ними, коли приходить пора поклопотатися про обід. Старшим він дає наказ принести днів, малюкам - овочів. Все здобувають крадіжкою: одні йдуть на городи, інші з найбільшою обережністю, застосовуючи всю свою хитрість, пробираються на спільні трапези мужів. Якщо хлопчисько попадалася, його жорстоко били батогами за недбайливу і обережну крадіжку” [2, с. 65].

Засновник об’єктивного ідеалізму, старогрецький філософ Платон (427 – 347 до н.е.) займався педагогічною практикою в Афінах і в своїх працях охарактеризував практику афінського виховання. У сімейному вихованні широко використовували навіювання, переконання і покарання. Водночас батьки й учителі стурбовані насамперед етичним вихованням дитини.

Виховання й навчання починаються з найперших років існування й продовжуються до кінця життя. Мати й годувальниця, батько й дядько („педагог”), як тільки дитина починає розуміти їх, тільки й клопочуть про його вдосконалення. Він не може нічого сказати чи зробити без того, щоб вони не вказали: „ось це справедливе, а то несправедливе; це похвальне, а то ганебне; це святе, а то нечестиве; це роби, а цього не роби”. І якщо дитя охоче підкоряється, то це добре; якщо ж не підкоряється, то його виправляють за допомогою погроз й ударів, як дерево, що скривилося. Пізніше відправляють дітей до школи й переконливо просять учителів піклуватися більше про їхню доброзвичайність, ніж про читання й музику, і вчителі дотримуються цього побажання [3].

До вчителя Платон висуває вимоги застосовувати гуманістичні методи в навчанні дітей: похвалу, прохання, змагання.

„Я також беру до уваги вік: не хочу, щоб дитину примушували до навчання, не вимагаю від неї надзвичайної сумлінності. Раджу насамперед остерігатися, щоб дитина не зненавиділа навчання, яке полюбити ще не мала часу, і щоб, спробувавши одного разу гіркоту, не лякалася її і в зрілому віці. Навчання має бути для нього забавою; треба заохочувати його то проханням, то похвалою, доводити його до того, щоб він радів, коли щось вивчить, і заздрив, коли почнуть учити іншого, якщо сам надумає полінуватися; щоб змагався в успіхах зі своїми однолітками й часто вважав себе переможцем; для цього не зайві й нагороди, які для цього віку бувають принадні”.

У процесі навчання перед вчителями постають завдання: формування дружніх взаємин з учнем, вивчення здібностей та інтересів дітей для того, щоб їх успішно розвивати: „...розсудливий вчитель не

обтяжить себе зайвою кількістю учнів; більше всього слід прагнути зробити його особливим для нас другом, щоб він при навчанні керувався не одним обов'язком, але і прихильністю до нашого дому. Таким чином, наше дитя не буде забути у юрбі. Притому ж будь-який більш-менш освічений наставник, відзначивши в учневі старанність і здатність, зверне на нього увагу й для власної своєї честі” [3].

Плутарх звертає особливу увагу на індивідуальний підхід до дитини, що вимагає результатів вивчення його індивідуальних особливостей: „Після таких спостережень над здібностями учнів учитель відзначає, як краще за все йому поводитися з учнями. Один вимагає примусу, інший не терпить строгих наказів; дехто стримує страх, в інших же він віднімає бадьорість; хтось устигає завдяки постійній старанності, а хтось діє стихійно. Я бажав би мати такого учня, якого б я заохочував і хвалив, який був би чутливий і до слави, і навіть плакав, коли відстане від товаришів. Я не побоююся лінощів і несумлінності з боку того, на кого осуд і шана однаково добре діють”.

Визнаючи факт насильства в сімейному й суспільному вихованні, Платон вважав насильство засобом виховання рабської покори, яка не відповідала меті виховання в Стародавній Греції, – гармонійному розвитку дітей аристократів.

„Я не схвалюю звичай піддавати дітей тілесному покаранню, хоча це майже всіма прийнято. Таке покарання мені здається низьким і властивим тільки рабам, і справедливо вважаю жорстокою образою для іншого віку. Потім дурна дитина, яку не виправляють догани, звикне до побоїв і терпітиме їх з рабською покірністю. Нарешті, не було б і потреби вдаватися до цього покарання, якби дбайливий наставник вимагав від учня строгого звіту в його заняттях. У наш час провини дітей, які походять від недбалості педагогів, виправляють, мабуть, не тим, що дітей примушують діяти правильно, а тільки тим, що карають їх за невиконання чогось. До того ж, якщо ви намагаєтеся різкою, як єдиним засобом, примусити дитину до навчання, то як ви вчините з хлопцем, якому ви не можете загрозувати цим покаранням, а тим часом повинні вчити його набагато більшому” [3, с. 45].

Праці Арістотеля (384 – 322 до н.е.) „Нікомахова етика”, „Евдемова етика”, „Велика етика” розкривають суспільну природу моралі, її вплив на формування етики особистості, зміст етики як регулятора взаємин між вчителем й учнем.

Найбільш відомим римським педагогом був Марк Фабій Квінтіліан (42 – 118 до н.е.); він сформулював етичні вимоги до вчителя, які були розвинуті в епоху Відродження: „Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дратівливим і водночас нехай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більше старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто

скупим, але й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Мова вчителя має бути чіткою, простою та зрозумілою” [4, с. 45].

Квінтіліан застерігав вчителя від використання примусу, щоб учень не зненавидів навчання, орієнтував його на використання позитивних відчуттів. Він негативно ставився до покарань, вважаючи кращим способом активізації інтересу учня змагання. Для того, щоб досягти в навчанні поставленої мети, необхідно вивчати учнів.

У епоху раннього „високого” Середньовіччя (V – XIII ст.) виховання носило церковно-догматичний характер. Філософсько-педагогічна думка європейського Середньовіччя головну мету виховання вбачала в порятунку душі, сліпому підкоренню авторитету церкви. Процес навчання був заснований на суворій дисципліні, тілесних покараннях, страху й слухняності. Етичні ідеї були віддані забуттю.

У період пізнього Середньовіччя (XIV – XVI вв.) – епоху Відродження – була зламана духовна диктатура церкви, відроджена мета виховання – формування духовно й фізично розвиненої особистості, людину проголошували найвищою цінністю.

Важливими рисами просвітницьких поглядів гуманістів стали: індивідуалізм, урахування вікових особливостей дитини, зростання ролі морального виховання дітей, зменшення впливу церкви на школу.

Колискою європейського Відродження стала Італія. Вітторіно да Фельтре (1378 – 1466) в основу організації своєї школи – школи нового типу „Будинок радості” поклав принцип гуманістичної педагогіки: демократизм, колективізм, любов до дітей, урахування особливостей їх психічного розвитку.

Разом з розумовим і фізичним розвитком здійснювся моральний та естетичний.

Томазо Кампанелла (1568 – 1639) в утопії „Місто Сонця” виклав педагогічні ідеї з поліпшення роду людей через виховання, працю, навчання, мистецтво. Дітей виховують так, що вони вільні від таких вад як лінь, хвастощі, крадіжка, шахрайство.

Етико-педагогічні ідеї розвивав у своїх працях Еразм Роттердамський (1467 – 1536). Засуджуючи грубих учителів, він писав, що цим людям він неохоче б довірив приборкувати диких коней, тим більше їм не можна віддавати в руки тендітні істоти.

Він відкидав фізичне покарання, пропонуючи спиратися на здоровий глузд учнів. Еразм Роттердамський був упевнений, що не слід привчати дитину до ударів, оскільки тіло стає нечутливим до стусанів, а дух – до докорів. Найбільш ефективними прийомами виховання є повчання, повторення.

Видатний французький мислитель Мішель Монтень (1533 – 1592) у своїй основній праці „Досліди” розглядає людину як найвищу цінність. Визнаючи необхідність учителя спиратися у вихованні дітей на їхні нахили, він гадав, що це дозволить учневі краще засвоїти знання.

„Якщо вчителі, як це звичайно у нас робиться, навчають своїх численних учнів, підносячи їм усім один і той самий урок, вимагаючи від них однакової поведінки, хоча здібності їхні зовсім не однакові, але відрізняються і за своїм обсягом, і за своїм характером, то немає нічого дивного, що серед величезного натовпу дітей знайдеться всього дві або три дитини, які одержують справжню користь з подібного викладання” [5, с. 191].

Як і всі гуманісти, Монтень висловлювався проти суворості шкільної дисципліни й виступав за уважне ставлення до дітей.

„Взагалі ж навчання має ґрунтуватися на поєднанні суворості з м'якістю, а не так, як це робиться зазвичай, коли, замість того, щоб заохотити дітей до науки, їм підносять її як суцільний жах і жорстокість. Відмовтеся від насильства й примусу; немає нічого, на мою думку, що так би спотворювало й перекручувало натуру з хорошими нахилами. Якщо ви хочете, щоб дитина боялася сорому й покарання, не привчайте її до цих речей” [5, с. 201].

Поряд з багатьма іншими речами порядки, заведені в більшості наших коледжів, ніколи не подобалися мені. Мабуть, шкода, яку вони приносять, була б значно менша, якби вихователі були хоч би трішки поблажливішими. Але ж це справжні вежі для ув'язненої в них молоді. Там розвивають розбещеність, караючи за неї перш, ніж вона дійсно виявилася. Зайдіть до такого коледжу під час занять: ви не почуєте нічого, окрім криків – криків школярів, які піддаються прочуханці, і криків вчителів, які ошаленіли від гніву. Чи можна у такий спосіб збудити в дітях охоту до занять, чи можна з такою страшною пикою, з батоґом у руках керувати цими полохливими й ніжними душами? Помилковий і згубний спосіб! Додамо правильне зауваження, зроблене з цього приводу Квінтіліаном: така безмежна влада вчителя здатна викликати найнебезпечніші наслідки, особливо якщо врахувати характер прийнятих у нас покарань. Наскільки пристойніше було б усипати підлоги класних кімнат квітами й листям замість скривавлених вербових лозин! Я велів би там розписати стіни зображеннями Радості, Веселості, Флори, Грацій, як це зробив у себе в школі філософ Спевсипп. Де для дітей користь, там же має бути для них задоволення [5, с. 72].

Аналізуючи проблему вчителя, Монтень приділяє увагу його професійним й особистісним якостям, вважає, що розум і моральність вчителя є ціннішими якостями, ніж ученість. Для того, щоб посилено навчати дитину, необхідно вивчати і враховувати душевні схильності дитини, надати їй можливості розвивати свою активність і самостійність.

„... Хай наставник примушує учня ніби просівати крізь сито все, що він йому підносить, і хай нічого не вдовблює йому в голову, спираючись на свій авторитет і вплив” [5, с. 71].

Основні ідеї гуманістичної педагогіки заклали фундамент створення педагогічної етики. Специфіка професійної діяльності сучасного педагога зумовлює високе значення для нього ідей гуманістичної педагогіки, які були розвинуті в розглянутих працях

філософів, педагогів Давнього Світу та феодалізму. Вони створюють умови для оновлення навчально-виховної практики, виховання вільної, творчої, впевненої в собі особистості.

Література

1. Демокрит в его фрагментах и свидетелях древности. – М. : Соцэкгиз, 1935 – 438 с. **2. Плутарх.** Сравнительные жизнеописания : в 3-х т. / Плутарх. – М. : Изд-во АПН СССР, 1961. – Т. 2. – С. 63 – 72. **3. Платон.** Государство / **Платон** // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособие / сост. А. Н. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 20 – 23. **4. Глебовский В. А.** Древние педагогические писатели в биографиях и образцах / В. А. Глебовский. – СПб. : Питер, 1903. – 254 с. **5. Монтень М.** Опыты : в 3-х кн. / М. Монтень. – Кн. 1. – М. – Л. : Изд-во АПН СССР, 1961. – 374 с.

Харченко Л. П. Розвиток гуманістичної педагогіки в історії зарубіжної педагогіки.

У статті наведено аналіз гуманістичних ідей у працях видатних філософів та педагогів рабовласницького строю та середньовіччя. Наведено цитати з їхніх праць, які підтверджують основні положення філософських та педагогічних поглядів. Гуманістичні погляди філософів та педагогів є основою сучасної педагогічної етики.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, педагогічна етика.

Харченко Л. П. Развитие гуманистической педагогики в истории зарубежной педагогики.

В статье проведен анализ гуманистических идей в трудах известных философов и педагогов рабовладельческого строя и средневековья. Приведены цитаты из их работ, которые подтверждают основные положения философских и педагогических взглядов. Гуманистические взгляды философов и педагогов стали основой современной педагогической этики.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, педагогическая этика.

Kharchenko L. P. Development of humanism pedagogics in history of foreign pedagogics.

In the article the analysis of humanism ideas is conducted in labours of the known philosophers and teachers of рабовладельческого line-up and dark ages. Quotations are resulted from their works which confirm the substantive provisions of philosophical and pedagogical looks. The humanism looks of philosophers and teachers became basis of modern pedagogical ethics.

Key words: humanism pedagogics, pedagogical ethics.

УДК 378. 011.3-051 (44) „195/199”

Т. Г. Харченко

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-РЕФЛЕКСИВНОГО
ПРАКТИКА ЯК ПРІОРИТЕТНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ
ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ В ДРУГІЙ
ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

Однією з провідних стратегій розвитку вітчизняної системи освіти є її гуманізація. Але теоретична розробка проблем гуманізації в українській педагогічній науці відстає від вимог часу. Тому звернення до досвіду країн, які мають сформовані традиції в розробці проблем гуманізації освіти, педагогічної зокрема, є досить актуальним. Особливий інтерес для усвідомлення функціонування сучасної системи освіти педагогічних кадрів у Франції становить аналіз основних напрямків її розвитку в період інтенсивного становлення, тобто в другій половині ХХ століття.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О. Авксентьева, О. Алексеева, О. Бажановська, Л. Зязюн, Г. Крючков, Н. Лавриченко, А. Максименко, О. Матієнко, Л. Пуховська, О. Романенко та ін.). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізують окремі проблеми, пов'язані з розвитком професійної підготовки французьких учителів. У зв'язку з тим, що проблема становлення особистості вчителя-рефлексивного практика в них не представлена, мета автора статті полягає у вивченні особливостей її розвитку в другій половині ХХ століття.

Попередній аналіз особливостей квантування гуманістичної парадигми в освіті учителів у Франції (1950 – 2000 рр.) довів, що в середині ХХ століття в країні визнали вирішальну роль учителів в еволюції системи національної освіти та їхній внесок у розвиток людської особистості в суспільстві [1, с. 150 – 159]. Але на практиці більшість з них виконували свої функції без необхідної професійної підготовки. У цей період зміст педагогічної освіти був зосереджений на тому, що вчителі матимуть передавати своїм учням, на методах і прийомах, за допомогою яких вони будуть передавати отримані знання. У теорії та практиці підготовки педагогічних кадрів питання про розвиток особистості вчителя та про отримання знань, не пов'язаних безпосередньо з викладанням у класі, розглядали як непотрібні або навіть як такі, що зовсім не стосуються підготовки викладачів.

Зі зміною соціально-економічної ситуації в країні (1968 – 1989 рр.) від учителів стали очікувати більш професійного ставлення до своїх функціональних обов'язків. Особистість учителя була визнана одним з найбільш важливих чинників успіху в організації ситуацій якісного навчання. Французькі теоретики і практики педагогічної освіти

дійшли висновку, що процес викладання не можуть визначати тільки компетенції дидактики. Перед майбутніми педагогами ставили завдання враховувати особливості розвитку учнів, з якими вони будуть працювати, і середовище, в якому будуть взаємодіяти вчитель й учень. Цей період знаменний першими спробами знайти такі форми й методи підготовки, які б сприяли розвитку особистості вчителя, здатного спостерігати за педагогічним процесом, аналізувати ситуації та відокремлювати наслідки.

Але розвиток методологічних установок, націлених на формування особистості вчителя-рефлексивного практика став можливим лише наприкінці ХХ століття, в третій фазі квантування гуманістичної парадигми в освіті вчителів у Франції (з 1989 р. – дотепер). Розглянемо, у чому полягають сутність поняття „особистість учителя-рефлексивного практика” та особливості його розвитку як пріоритетної складової процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття

Дійшовши висновку, що гуманізація підготовки вчителів – це така організація навчального процесу, головна мета якого націлена на створення умов для розвитку особистості педагога, який володів би одночасно зміненим стилем педагогічного мислення, тобто педагогічною рефлексією, й був би професіоналом своєї справи, французькі вчені стали розглядати особистість учителя-рефлексивного практика як основу професії й ключ до професіоналізації в роботі педагога.

Аналіз наукових джерел французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти з проблеми дослідження дозволяє нам уявити сутність поняття „особистість учителя-рефлексивного практика” у вигляді таких основних положень. По-перше, це вчитель, який володіє розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан. По-друге, це вчитель, який вміє автономно приймати професійні рішення й діяти. По-третє, це вчитель, який несе відповідальність за свої рішення та дії.

Як бачимо, найважливішою характеристикою особистості вчителя-рефлексивного практика є здатність постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан. Говорячи про поняття „особистість учителя-рефлексивного практика” Ф. Перрену (F. Perrenoud), соціолог із Женевського університету, праці якого дуже популярні у Франції, зауважує: „Кожному з нас доводиться обмірковувати свої дії, проте, не ставати рефлексивним практиком. Необхідно розрізняти рефлексивний стан професіонала від епізодичної рефлексії кожної людини над тим, що вона робить” [2, с. 14].

Французькі науковці впевнені, щоб підійти до справжньої рефлексивної практики, потрібно, щоб цей стан став мало не постійним, складовою частиною аналітичного підходу, тобто дією, яка стає відносно незалежною від перешкод або розчарувань. Як бачимо, на їхню думку, рефлексивна практика передбачає особистість, стан, певну форму

поведінки вчителя. Її реалізація визначається не дискурсом або намірами, а місцем, сутністю й наслідками рефлексії при повсякденній роботі людини за фахом і в разі кризи або невдачі, і при оптимально сприятливому режимі роботи.

Для того, щоб з'ясувати, у чому полягають особливості розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика і як створити умови для її розвитку при підготовці вчителя в системі первісної та неперервної педагогічної освіти, зупинимося на тих суперечностях, які існують у системі підготовки вчителів і на які вказують французькі дослідники.

Говорячи про формування рефлексивного практика-початківця, французький дослідник Ф. Клерк (F.Clerc) відзначає, що неможливо все зробити під час навчання в системі первісної педагогічної підготовки. Зокрема, коли вона обмежується одним або двома роками професійної освіти в прямому значенні цього слова [3]. На думку вченого, для поліпшення рівня підготовленості майбутніх учителів варто не займатися „всім потроху”, а здійснювати обґрунтований і обдуманий вибір; розставляти пріоритети в процесі підготовки з урахуванням потреб новачка; спиратися на аналіз найбільш типових і проблематичних професійних ситуацій, які трапляються на початку кар'єри, як основи первісної педагогічної підготовки; не нехтувати тривогою й браком досвіду в майбутніх учителів, через які вони можуть драматизувати одні проблеми й недооцінювати інші [3].

Ще на одне слабе місце в системі первісної підготовки вчителів у Франції вказує Ф. Перрену. Він говорить про певний жаль з боку методистів, які навчають майбутніх учителів. Їхня первісна мета полягала не в підготовці гарних викладачів-початківців, а в роботі з окремими вузькими темами. Бажаючи допомогти студентам-стажистам напрацювати навички, які стануть у нагоді їм у класі, деякі методисти допускають суперечності між тим, що цікаво їм самим, і тим, що було б корисно й необхідно знати студентам [2, с. 18].

Вихід з існуючих позначених суперечностей французькі вчені вбачають у спрямованості підготовки майбутніх учителів на рефлексивну практику, яка „могла б запропонувати оригінальний спосіб поєднання масштабних цілей педагогічної освіти й урахування реальності” [2, с. 18]. М. Альте в своїх численних працях, присвячених проблемам підготовки вчителів у Франції, висловлює думку: для того, щоб відразу розвивати в майбутніх педагогів уміння аналізувати, потрібно спрямувати контроль і рефлексію вчителя-учня на дійсність [4; 5].

Ф. Перрену критикує позицію тих учених, які під приводом того, що потрібно встигнути дати найнеобхідніше в первісній підготовці майбутніх учителів, перекладають турботу про формування рефлексивних практиків на систему підвищення кваліфікації в межах навчання „протягом життя”. Він вважає, що це було б фатальною помилкою: „Розвивати успішних „дебютантів” у професії означає якраз відразу готувати людей, здатних, виходячи з досвіду, розвиватися й

учитися; які вміють розмірковувати над тим, що б вони хотіли робити, що вони дійсно зробили, що це дало” [2, с. 19]. Відповідно, завданням первісної педагогічної освіти повинна стати підготовка майбутнього вчителя до осмислення своєї роботи, тематизації, моделювання, виконання спостереження, аналізу, „метакогнітивності й метакомунікації” [6]. Варто усвідомити, зауважують Л. Лафортюн (L. Lafortune), П. Монжо (P. Mongeau) і Р. Паласйо (R. Pallascio), що ніщо з вищеперахованого не отримується магічним шляхом, просто тому, що ми переживаємо успіхи та поразки. Кожна людина думає для того, щоб діяти, під час здійснення дії або після неї. Роздум систематично породжує певний досвід. Люди повторюють ті ж самі помилки, виявляють ту ж саму сліпоту, оскільки їм не вистачає ясності розуму, хоробрості, методики. У деяких є безмежна здатність перекладати відповідальність за все, що погано відбувається, на інших, на збіг обставин або на невдачу; інші навпаки звинувачують себе в некомпетентності й безупинно каються. Жоден з цих підходів, ні самовиправдання, ні самодискредитування, не сприяє розвитку рефлексивної практики, жоден не сприяє початку справжньої аналітичної роботи. Тому французькі теоретики й практики переконані, що мета педагогічної освіти повинна полягати в тому, щоб розвинути первісно відразу рефлексивні дії, образ, поведінку, ставлення, звички, уміння, методику, стан. Вони вважають, що для цього необхідно, починаючи з періоду отримання первісної педагогічної освіти, організувати сеанси аналізу діяльності, поєднання підходів і розмірковувань над тим, як ми думаємо, вирішуємо, спілкуємося, реагуємо в класі. А також сеанси, під час яких майбутні вчителі зможуть працювати з самими собою, зі своїми страхами, зі своїми емоціями й таким чином допоможуть розвитку своєї особистості. Одним словом, стверджують французькі вчені, слід формувати рефлексивного практика тільки за допомогою рефлексивної діяльності, на підставі такої парадоксальної формули, якій надає перевагу Ф. Мерйо: „Учитися, роблячи те, що ми не вміємо робити” [7].

Для того, щоб успішно рухатися в напрямі розвитку рефлексивної практики в професії вчителя, французькі науковці переконані, що важливо вивчити, за яких умов студенти-стажисти можуть „почати рефлексивну діяльність”; що зумовлює можливість їхнього відходу від своєї „професії” учня для того, щоб стати активними учасниками свого освітнього маршруту; що зумовлює можливість прийняття форм імплікації, невизначеності, ризику й труднощів, які, природно, можуть налякати тих, хто звернеться до знань.

Чи хоче й може викладач-початківець відразу ж ставати рефлексивним практиком? Як показує досвід, деякі студенти шукають у професії викладача те, що вона не пропонує, – ортодоксальність, практичні знання, готові „рецепти”, і відразу ж ухиляються від того, що вона пропонує, а саме діяльність рефлексивного практика. Це пояснюється кількома причинами. По-перше, в учнів-учителів

розвинувся такий підхід до знань і професії, який не припускає рефлексії спочатку. По-друге, угода й цілі освіти, дотримуючись рефлексивної парадигми, не були достатньо чітко сформульовані, щоб дозволити студентам або обрати інший напрям, або поступово відмовитися від своїх стереотипів про професію й підготовку викладачів.

Навіть студенти, які не опираються рефлексивному стану, шукають певну впевненість і потребують оволодіння навчальними ситуаціями. Але можливість максимально повного оволодіння ними шляхом обдумування перешкод, які виникають, не є достатньо переконливою для новачка.

У зв'язку з цим французькі вчені зробили спробу з'ясувати, яким чином статус новачка може сприяти або пригальмувати навчання професійної рефлексії. Для цього вони спробували дати визначення викладачеві-початківцю й виділили кілька характерних для нього рис:

1. Викладач-початківець знаходиться між двох особистостей, він уже перестав бути студентом і готується стати професіоналом, відповідальним за свої рішення.

2. Для його поведінки характерні стрес, тривога, різні страхи, навіть моменти паніки, які зменшуються з набуттям досвіду й впевненості.

3. Учителеві-початківцю потрібно багато енергії, часу й концентрації, щоб вирішити проблеми, які досвідчений практик вирішує звичайним способом.

4. Його розклад (підготовка, перевірки, робота в класі) не стійкий, унаслідок чого він часто є втомленим і напруженим.

5. Зайнятий дуже великою кількістю проблем, педагог-початківець знаходиться в стані когнітивного перевантаження. Він швидко переключається з однієї проблеми на іншу й спочатку стикається швидше зі страхом через розосередження сил. Його стан неможливо порівняти з захватом жонглера, який управляє кількістю куль, що збільшується.

6. В основному він себе відчуває досить самотнім, відірваним від своїх товаришів з навчання, він слабо залучений до процесу й не завжди добре прийнятий старшими колегами.

7. Він „сидить на двох стільцях”, коливаючись між моделями, отриманими у ВНЗ, і більш прагматичними порадами, які використовуються в професійному середовищі.

8. У нього немає дистанції між його роллю та педагогічними ситуаціями.

9. У нього є відчуття, що він не справляється або справляється з великими зусиллями з елементарними професійними завданнями.

10. Він оцінює різницю між тим, що він собі уявляв про професію, і тим, що є насправді, не знаючи поки, що ця різниця – нормальне явище, яке не має відношення до його некомпетентності або

особистої неспроможності, а лише становить самостійну практику стосовно всього, що він знав [2].

Подібні відчуття вчителя-початківця сприяють зростанню свідомості й зародженню рефлексії. Таким чином, становище новачка призводить, деякою мірою, до свободи, пошуку пояснень, прохання про допомогу, відкритості до рефлексії.

Проте, тривоги можуть заблокувати думки [8; 9; 10]. Щоб погодитися з тим, що треба думати, коли все так важко, і не чекати кращих часів, майбутній учитель повинен пройти важливий шлях від становища, у якому він був досить довго і в якому досяг успіху, тобто становища учня, об'єкта педагогічного процесу до позиції суб'єкта, творця свого освітнього маршруту. Подолати цей шлях, уважають французькі вчені, можливо тільки якщо система механізмів підготовки постає перед майбутніми вчителями зв'язною й прозорою, і студенти чітко знають, до чого їх закликають.

Другою характерною рисою особистості вчителя-рефлексивного практика, на думку французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти, є розвинене вміння автономно приймати професійні рішення та діяти. Значне поширення в теорії й практиці французької педагогічної освіти в досліджуваній період отримав постулат про те, що професія вчителя не може бути зведена до ролі виконавця щоразу більш чітких указівок. А автономія й відповідальність учителя-професіонала, переконані французькі науковці, не обходяться без розвиненої здатності обмірковувати свої дії.

У французькій соціологічній думці існує судження про те, що будь-яка професія є ремеслом, тоді як не будь-яке ремесло є професією. У зв'язку з цим цікавою є думка Ф. Перрену про те, що в традиції англо-саксонської мови професіями прийнято називати тільки ті ремесла, у яких неприпустимо в подробицях указувати практикам, як виконувати роботу та які ухвалювати рішення [11, с. 13]. Діяльність професіонала в цьому розумінні регулюють виключно цілі, які встановлені працедавцем або контрактом з клієнтом, та етикою корпорації. Прийнято вважати, що професіонал повинен виконувати й функції розробника ідей, і їхнього виконавця: він визначає завдання, формулює його, знаходить і реалізує спосіб його розв'язання, здійснює контроль виконання. Професіонал не знає заздалегідь вирішення проблем, які виникнуть у процесі його роботи. Він повинен кожного разу „на льоту” знаходити вихід, іноді в умовах стресу й браку всіх необхідних даних для ухвалення авторитетного рішення. Це неможливо зробити без широких наукових, експертних і досвідчених знань. „Професіонал ніколи не починає з нуля, він прагне не винаходити колесо, а враховувати теорії, визнані методи, правову науку, досвід і прийнятий порядок”, – відзначає французький дослідник І. Кло (Y. Clôt) [12].

Не зважаючи на ці ресурси, складні, часто своєрідні ситуації виникають завжди. Французькі дослідники підкреслюють, що для їх

вирішення потрібна швидше винахідливість, ніж застосування запасу рецептів. Повна стандартизація реакції спричиняє за собою ослаблення можливості дії й реакції в складній ситуації. Ж. Жобер (J. Jobert) нагадує, що під професійною компетенцією можна розуміти здатність дотримуватися „золотої середини” між заданою роботою й виконуваною [13; 14]. Ця „золота середина” залежить від професії, а підготовка фахівця ставить за мету, з одного боку, вивчення правил та їх дотримання, а з іншого – формування автономії та професійної позиції. Навіть у менш кваліфікованих професіях мінімум автономії в роботі є умовою здійснення виробництва. Автономія дозволяє дотримуватися меж заданої роботи і для того, щоб зробити завдання здійсненним, і для того, щоб краще його виконати.

Щодо професій, які пов’язані з роботою з людьми, то в них можливість указівок чітких інструкцій менша, ніж у технічних професіях, – зауважує Ф. Перрену [2, с. 12]. Відповідно, це вимагає від практиків у цілому достатньо високого рівня професійної кваліфікації. Тому організація, яка наймає на роботу, завжди вибирає: або максимально обмежити автономію фахівців-практиків і спиратися на чіткі вказівки, стандартизовані процедури й підтримку програмного забезпечення; або виявляти фахівцям-практикам довіру, за необхідності піднімаючи рівень їхньої компетенції, ураховуючи заслуги індивідуально кожного. Другий підхід, по суті, і є поняттям „професіоналізація”, – відзначає Ф. Перрену [2, с. 13]. Саме він сприяє підготовці людей достатньо компетентних, які знають, що їм потрібно робити без чітких інструкцій, указівок, моделей, програм, розкладів, стандартизованих процесів [2, с. 13]. При цьому французькі вчені наполягають на тому, що професіонали визнають та несуть за свої рішення та дії відповідальність і моральну, і громадянську, і кримінальну.

Особливої актуальності у французькій педагогічній освіті в останньому десятилітті ХХ століття набула ідея про те, щоб додати первісну й неперервну підготовку педагогічних кадрів до кількості стратегій професіоналізації роботи вчителя. Західноєвропейські вчені одностайні в тому, що професіоналізація роботи вчителя – це довгострокова перспектива, яка є структурним процесом. На їхню думку, цей процес є еволюцією, якій можна лише сприяти, оскільки, стверджують дослідники, жоден уряд, жодна корпорація, жодна реформа не може миттєво однобічно її викликати. Дослідники підкреслюють, що в той самий час не відбудеться ніякої професіоналізації викладацької діяльності, якщо цю еволюцію впродовж десятиліть не проводять і не підтримують регулярно численні активні учасники освітнього процесу, незалежно від обстановки й політичних змін [2, с. 12].

В англо-саксонських країнах тільки деякі види діяльності вважають повноцінними професіями. Це, наприклад, професії лікаря, адвоката, судді, експерта, дослідника, архітектора, інженера, менеджера, судового слідчого, журналіста та автора редакційних статей. Як бачимо,

викладання до цього списку не входить. Роботу викладача часто описують як напівпрофесію [15], що характеризується частковою автономією й частковою відповідальністю.

Для того, щоб розвиватися в напрямі збільшення професіоналізації своєї роботи, потрібно, щоб викладачі виявили сміливість і перестали ховатися за межами „системи” і програм, – висловлюють свою переконаність французькі вчені [2, с. 13]. Відповідно, необхідно в цьому сенсі наново визначити умови їхньої роботи. Замість великої особистої відповідальності вони можуть мати в своєму розпорядженні ширшу автономію у виборі своєї дидактичної стратегії, манери й умов оцінювання, способу поділу учнів на групи та організації роботи, установленні умов контракту й порядку, розробляти механізм викладання – навчання або керувати процесом навчання. Будучи повноцінними професіоналами, викладачі повинні створювати й оновлювати навички, необхідні для особистої та колективної реалізації і автономії і відповідальності. Французькі дослідники також відзначають, що професіоналізація роботи викладача потребує зміни функціонування навчальних закладів і одночасної еволюції інших викладацьких спеціальностей: інспектора, директора навчального закладу, викладача системи неперервної освіти...

Як же на практиці французькі теоретики й практики педагогічної освіти пропонують реалізувати рефлексивну парадигму в розвитку майбутніх учителів? Система підготовки вчителів, і первісна, і післядипломна, крім того, що є єдиним вектором успішної професіоналізації роботи викладача, залишається одним з головних важелів, які дозволяють підвищувати рівень компетенції вчителів-практиків. Вона покликана сприяти не тільки підвищенню рівня їхніх знань і навичок, але й трансформації їхньої особистості [16], їхнього ставлення до знань [17], навчання, програм, їхньої думки про співпрацю й авторитет.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що концептуальна модель розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у французькій первісній педагогічній освіті реалізується за рахунок активного залучення майбутніх учителів до клінічної (фр. *La démarche clinique*) та рефлексивної манери (фр. *La démarche réflexive*) підготовки. Французькі теоретики й практики системи навчання педагогічних кадрів стверджують, що організація клінічного й рефлексивного підходів в освіті майбутніх учителів можлива при виконанні, принаймні, чотирьох важливих умов:

1. Якщо перетворення дидактики й базису компетенцій буде зміщено в бік розвитку ефективних методів навчання вчителів в їх рефлексивному аспекті.

2. Якщо в підготовці майбутніх педагогічних кадрів буде відведено важливе місце розвитку вміння роздумувати над практикою та її сутністю. З погляду французьких учених, ця навичка необхідна для

того, щоб зберігати рівновагу між умінням викладати й науковими, позбавленими контексту знаннями.

3. При здійсненні професійної підготовки майбутніх учителів одночасно університетської й професійної, вільної і від класичного академізму *Alma mater*, і від нав'язливих ідей, властивих педагогічним ВНЗ.

4. При організації процесу підготовки викладачів, який з самого початку орієнтований на клінічний підхід, що припускає чергування теорії й практики в процесі навчання. Французькі дослідники вважають, що розмірковування над професійними проблемами може розвиватися тільки при постійному звертанні до практичних прикладів. Якщо ж професійні завдання належать до далекого й невизначеного майбутнього, то як тоді, питають французькі вчені, можна отримати початковий матеріал для викладацької роботи?

Дещо по-іншому ставлять питання, коли мова йде про розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика в системі підвищення кваліфікації в межах „навчання протягом життя”. Неперервна підготовка, стверджують французькі вчені, також повинна бути орієнтована на рефлексивну практику, а не на впорядкування дисциплінарних, дидактичних або технологічних знань. Розглянемо особливості формування особистості рефлексивного практика в системі неперервної підготовки вчителів.

Ф. Перрену зауважує, що „первісна педагогічна освіта має справу з перехідним статусом людей, які, будучи студентами-стажистами, стають практиками. На цьому етапі вони готуються в кращих традиціях практики, іноді ідеальних. У системі неперервної освіти, навпаки, робота проходить з учителями-практиками, у яких роки, навіть десятки років, досвіду. На перший погляд, можна було б уявити, що навчання рефлексивної практики на курсах підвищення кваліфікації проходить у більш відповідних умовах. З одного боку, дійсно, це так. Але з іншого – ні”, – говорить учений [2, с. 21].

Учитель-практик поєднує теоретичні дослідження з роботою в середовищі і з процесом навчання, розвиток організаційних навичок і нововведень, бере участь у роботі колективу й розробці ідеї навчального закладу. Розмірковування над практикою посідає відтепер у нього центральне місце, навіть якщо чітко не йдеться про рефлексивну практику або аналіз роботи.

Проте, на противагу до вищеперерахованих видів діяльності, які часто в реальному житті є другорядними, значна частина стажувань з підвищення кваліфікації викладачів спрямована, передусім, на поповнення дисциплінарних і дидактичних знань, технологічних навичок учителів-практиків. Тоді як у професійній освіті дорослих у системі „навчання протягом життя”, за межами шкільної системи, викладачі курсів дуже швидко концентрувалися на роботі, організації та самій людині, щоб стимулювати процес особистісної трансформації, зміну уявлень або формування нових компетенцій і навичок. Підготовка ж

учителів, на відміну від інших професій, на самому початку була швидше задумана як викладання, здійснюване одними викладачами для інших, обмін досвідом у галузі дисциплінарних знань, зміни навчального плану (зокрема щодо математики й рідної мови), нових технологій, найбільш інноваційних дидактичних підходів, способів організації роботи в класі й методів їх оцінювання. Вважали, що викладач, який проводить навчання (методист), має перевагу над своїми колегами в тому, що він упродовж певного часу вже володіє тими знаннями, які стажистам належить відкрити для себе. Завдання методиста полягало в тому, щоб ознайомити з новими елементами, щоб ті, хто навчається, у свою чергу, оволоділи новими підходами й використали їх у своїх заняттях.

Підвищення кваліфікації викладачів набуло вигляду більш-менш інтерактивного викладання, спрямованого на передачу нових знань тим учителям, які не отримали їх у період первісної підготовки. Як бачимо, підготовка викладачів у системі неперервного навчання завжди була спрямована пом'якшити розбіжність між тим, що викладачі вивчили в роки первісної педагогічної освіти, і тим, що відомо сьогодні, виходячи з рівня розвитку наукових знань і програм, досліджень у галузі дидактики й більш глобально в галузі наук про освіту.

Ця ситуація, що склалася в підготовці вчителів у системі неперервної освіти у Франції, пояснює, чому курси підвищення кваліфікації впродовж років посідали незначне місце в роботі викладачів-практиків. Методист, який навчає, говорив тим, хто стажується, що потрібно було робити, не довідаючись про те, що вони робили у своїй викладацькій діяльності. Або ж він показував нові методи (з галузі педагогіки, заснованої на оцінці ефективності, теорії типології текстів, принципів навчального оцінювання, застосування метакогнітивності, роботи з ситуаціями-проблемами), очікуючи, що викладачі зрозуміють їх і втілять у своїх класах, при цьому абсолютно не піклуючись про відмінність між уже застосованими практиками й пропонованими нововведеннями.

Як бачимо, проблематика перетворення особистості стажиста не була в центрі уваги системи неперервної освіти у Франції в другій половині ХХ сторіччя. Вона ґрунтувалася на раціоналістичному постулаті, згідно з яким усі нові знання є початком застосування всіх практик тільки тому, що вони прийняті й засвоєні.

Ф. Перрену пояснює ситуацію, що склалася у французькій педагогічній освіті таким чином: стислість або фрагментарність проходження курсів підвищення кваліфікації; пріоритет інформації й знань. Більше того, додає вчений, звернення до практики вважали розкішшю, оскільки час завжди був обмежений [2, с. 22].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки вчителів дозволяє нам до цієї „логіки обмежень” додати ще й причини іншого характеру. По-перше, особистість викладачів-методистів довгий час формувалася на основі специфічної компетенції (експертизи), набутої

на власних уроках, а також при керівництві додатковими університетськими курсами, наприклад, з лінгвістики чи інформатики. Вони стали методистами, щоб передавати свої знання або техніку, при нагоді свій досвід, а не для того, щоб цікавитися роботою (практикою) своїх колег. Одним словом, – підкреслює Ф. Перрену, – методистом у неперервній освіті, як і вчителем, стають, щоб говорити, а не щоб слухати [2, с. 22].

По-друге, як відзначають деякі французькі педагоги, виходити з практики й уявлень тих, хто стажується, – це означає послабити будь-яке, навіть найточніше планування організації стажування. Якщо відштовхуватися від спірних питань і практики викладачів, які навчаються на курсах, стає даремним створювати план підготовки. Методистові потрібно імпровізувати, посилено працювати під час перерв і між сесіями, щоб підготувати курси, які враховують „індивідуальні потреби” вчителів-практиків.

По-третє, надавати слово вчителям, які прийшли навчатися на курси підвищення кваліфікації, дуже ризиковано через таку причину. Методист не знає, що робити з тим станом душі й переживаннями, які відкривають ті, хто навчається. Вони критикують систему, програму, ієрархію, свої умови роботи, вимагаючи від методиста або захищати систему освіти, або приєднатися до критики. Вони порушують етичні та ідеологічні проблеми, що не мають вирішення, проводять системні зв'язки з іншими аспектами своєї роботи, тим самим виводять методиста за межі його компетенції.

Подібний ризик вияву некомпетентності й утрати контролю сприяють проведенню багатьох методик курсів підвищення кваліфікації в межах структурованого підходу до знань. Проте немає ніякої причини абсолютно відмовлятися від певних сталих моделей підготовки, які мають сенс, якщо ними обґрунтовано користуватися, – резонно підкреслює Ф. Перрену [2, с. 23].

Інші функції системи неперервної педагогічної освіти – упровадження в навчальні заклади, підтримка проектів і колективу, моніторинг – посідають не менш важливе місце. Останніми роками почали сприяти виникненню пропозицій про проведення стажувань без тематичного забарвлення, без дидактичної міжгалузевої або технологічної „ширми”, спрямованих на аналіз методик. Є можливим обмежити сферу аналізу однією дисципліною й віддати пріоритет одному напрямку. Так, деякі курси пропонують учасникам разом поміркувати над заявленою темою, наприклад, над їхнім ставленням до знань, над манерою ставлення до помилок учнів (загалом або в певній дисципліні), їх способі складання й перевірки письмових тестів або над стилем залагоджування конфліктів.

До цих функцій, чітко спрямованих на аналіз процесів і методик, додаються менш видимі напрями, по суті, тематичні курси, які пропонують знання або технології. Методисти можуть дедалі менше

ігнорувати той факт, що якщо їхня діяльність обмежена презентацією інформації, поширенням знань і навчанням ідеальних моделей навчання, то вона лише трішки змінює практичні навички. Можна послатися на „ірраціональний опір змінам”, але чи не замало цього? Деякі методисти усвідомили, що єдина можливість змінити практичні навички викладачів, які навчаються, полягає в тому, щоб навести мости між тим, що останні роблять у своїй практичній діяльності, і тим, що їм пропонують під час курсів підвищення кваліфікації. Дидактика наук пропонує швидше працювати із зауваженнями учнів, ніж ігнорувати їх. Так само нові практичні навички можуть замінити старі, тільки якщо брати до уваги системний зв'язок робочих прийомів і процесу їх зміни.

Відзначимо, що курси підвищення кваліфікації поступово стають „лабораторією” підходу освіти до рефлексивної практики. Ф. Перрену у зв'язку з цим говорить, що цьому сприяє привілейоване становище неперервної педагогічної освіти. Оскільки до неї залучені вчителі-практики, які одночасно мають досвід і добровільно беруть участь. „Сьогодні, парадоксально, але концептуальні моделі розвитку особистості рефлексивного практика утверджуються більше в процесі реформування первісної педагогічної освіти, шляхом підготовки майбутніх учителів за допомогою вивчення проблемних ситуацій і клінічного підходу”, – зауважує вчений [2, с. 24]. Можна побажати, наголошує Ф. Перрену, щоб ці зміни в педагогічній підготовці залучили всіх викладачів і первісної, і неперервної освіти. При цьому головним ризиком може бути небезпека, що рефлексивна практика стане додатковою спеціалізацією [2, с. 24].

Аналіз практичних навичок, робота над габітусом, робота методом ситуація-проблема є механізмами неперервної підготовки, які спрямовані на розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика й відкрито це демонструють. Але їх не достатньо! – звертає увагу Ф. Перрену [2, с. 24]. Важливо змінити напрям тематичних, міждисциплінарних, технологічних, дидактичних, навіть дисциплінарних (за галузями викладання) стажувань у бік практики рефлексії й провести її червоною ниткою клінічного підходу в розвитку викладачів.

Підготовка рефлексивного практика означає, передусім, підготовку професіонала, який може управляти своїм розвитком, набуваючи нових і більш точних навичок та знань, виходячи спираючись на власний досвід. Уміння аналізувати [5, с. 27-40] є необхідною умовою, але недостатньою для розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика, яка вимагає особливого стану, особливої індивідуальності й поведінки. Досягти цього стану можливо, уважають французькі вчені, і шляхом залучення до аналізу й роботи над собою, і шляхом більш глобальних підходів до підготовки. Мова йде про розвиток особистості вчителя-практика за допомогою впровадження клінічного підходу в систему неперервної педагогічної освіти [2, с. 21 – 24].

Отже, аналіз наукових праць французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти з проблеми дослідження дозволяє нам дійти висновку, що під поняттям „особистість вчителя-рефлексивного практика” вони розуміють вчителя, який володіє розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; вміє автономно приймати професійні рішення і діяти; несе відповідальність за свої рішення і дії. Відповідно система підготовки педагогічних кадрів, уважають педагоги Франції, покликана не тільки підвищувати рівень знань і навичок учителів, але й сприяти трансформації їхньої особистості, їхнього ставлення до знань, навчання, програм, їхні думки про співпрацю й авторитет. Тому мета підготовки вчителів, на думку французьких учених, полягає в тому, щоб розвинути спочатку в учителя рефлексивні дії, образ, поведінку й стан.

Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика можливий, вважають французькі дослідники, за допомогою активного залучення і майбутніх, і досвідчених учителів до клінічної та рефлексивної манери підготовки. Для цього необхідно перетворити дидактику й базис компетенцій вчителя в бік розвитку ефективних методів навчання в їх рефлексивному аспекті; здійснювати професійну підготовку майбутніх учителів одночасно в університеті та в педагогічних ВНЗ; відвести важливе місце в підготовці розвитку вміння розмірковувати над практикою та її сутністю; забезпечити організацію клінічного підходу, який припускає чергування теорії й практики в процесі навчання вчителів.

Звичайно, у межах однієї статті важко детально проаналізувати усі напрями розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції в названий період. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні особливостей розвитку клінічного та рефлексивного підходів у формуванні особистості вчителя, здатного спостерігати за педагогічним процесом, аналізувати ситуації та відокремлювати їхні наслідки.

Література

1. Харченко Т. Г. Методологічні підходи до дослідження теорії та практики гуманізації підготовки педагогів у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Вип. XLII. – Слов’янськ : Вид. центр СДПУ, 2008. – 299 с. **2. Perrenoud Ph.** Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2001. – 224 p. **3. Clerc F.** Débuter dans l’enseignement / F. Clerc. – Paris : Hachette, 1995. – 164 p. **4. Altet M.** La formation professionnelle des enseignants / M. Altet. – Paris : PUF, 1994. – 264 p. **5. Altet M.** Les compétences de l’enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d’action et adaptation : le savoir-analyser / M. Altet // Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. – Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1996. – P. 27 – 40. **6. Lafortune L.**

Métacognition et compétences réflexives / L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio. – Montréal : Édition Logique, 1998. – 231p. **7. Meirieu Ph.** Frankenstein pédagogue / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1996. – 194 p. **8. Baillauquès S.** Instituteurs débutants : faciliter l'entrée dans le métier / Baillauquès S., Louvet A. – Paris : INRP, 1992. – 204 p. **9. Baillauquès S.** La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant / S. Baillauquès, E. Breuse. – Paris : éd. ESF, 1993. – 176 p. **10. Baillauquès S.** Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation / S. Baillauquès // Héту J.-C., Lavoie M. et Baillauquès, S. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. – Paris, Bruxelles : De Bœck, Université, 1999. – P. 21 – 41. **11. Perrenoud Ph.** D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? / Ph. Perrenoud // in Dolz J., Ollagnier E. L'énigme de la compétence en éducation. – Bruxelles : De Bœck, 2000. – P. 45 – 60. **12. Clôt Y.** La fonction psychologique du travail / Y. Clôt. – Paris : PUF, 1995. – 181 p. **13. Jobert G.** La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail / G. Jobert. – Tours : Université François-Rabelais [Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches]. – 1998. **14. Jobert G.** L'intelligence au travail // Carpe P., Caspar P. Traité des sciences et des techniques de la formation / G. Jobert. – Paris : Dunod, 1999. – 194 p. **15. Etzioni A.** The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers / A. Etzioni. – New York : The Free Press, 1969. – 157 p. **16. Blin J.-F.** Représentations, pratiques et identités professionnelles / J.-F. Blin. – Paris : L'Harmattan, 1997. – 142 p. **17. Charlot B.** Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie / B. Charlot. – Paris : Anthropos, 1997. – 132 p.

Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття.

У статті досліджено особливості розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції в другій половині ХХ століття. Представлена сутність поняття „особистість учителя-рефлексивного практика”, його розгорнута характеристика, та концептуальна модель розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика у французькій системі педагогічної освіти, первісній та неперервній.

Ключові слова: особистість учителя-рефлексивного практика, підготовка вчителя, клінічний підхід, рефлексивний підхід.

Харченко Т. Г. Развитие личности учителя-рефлексивного практика как приоритетная составляющая процесса гуманизации педагогического образования во Франции во второй половине ХХ века

В статье изучены особенности развития личности учителя-рефлексивного практика во Франции во второй половине ХХ столетия. Представлена сущность понятия „личность учителя-рефлексивного

практика”, его развернутая характеристика и концептуальная модель развития личности учителя-рефлексивного практика во французской системе педагогического образования, первоначальной и непрерывной.

Ключевые слова: личность учителя-рефлексивного практика, подготовка учителя, клинический подход, рефлексивный подход.

Kharchenko T. G. Personality development of teacher as a reflective practitioner as a priority component of the humanization process of pedagogic education in France in the second half of the twentieth century.

The peculiarities of the personality development of teacher as a reflective practitioner in France in the second half of the twentieth century are studied in the article. The essence of the concept of „personality of teacher as a reflective practitioner”, its detailed description and a conceptual model of personality development of teacher as a reflective practitioner in the French system of pedagogic education, initial and continuous are presented.

Key words: personality of teacher as a reflective practitioner, training of a teacher, clinical approach, reflective approach.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371.134:37.013.42

В. М. Делянченко

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ I КУРСА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Проблема толерантности и адаптивности личности является предметом исследований широкого круга наук, в том числе и социально-педагогического спектра. Такая постановка проблемы, зачастую обусловлена тем, что толерантность и адаптивность – это взаимосвязанные социально-педагогические феномены, характеризующие личность. Также обращает на себя внимание то, что толерантность иногда является движущей силой личностного роста и социальной адаптации, которая характеризует, также, отношение к миру, к самому себе, наполняя смыслом поведение, поступки и позиции личности.

В связи с этим, мы рассматриваем толерантность как острую необходимость для современного украинского общества в целом, и для каждого человека в отдельности. Междисциплинарный характер понятий толерантности и адаптации личности предполагает изучение их содержания во взаимосвязи с социальными факторами. В настоящее время проблема взаимозависимости толерантности и адаптивности личности является, на наш взгляд, особенно актуальной и значимой в студенческой среде.

Кроме того, поступление в университет молодых людей, приехавших из области и из-за рубежа, связано как с приобретением ими статуса студента, так и с изменением места жительства, что, безусловно, требует адаптации. Многие приезжают из сельской местности и живут в общежитии. От успешной и полноценной адаптации к новой „среде обитания“, зависит физическое и психическое здоровье студентов, их успешность в учебе и т.п., а в итоге и качество будущего специалиста.

Указанные проблемы и стали целью нашего исследования.

Анализируя природу толерантности, можно отметить, что данная проблема исследуется достаточно давно в различных аспектах. Однако, ключевым, с точки зрения методологии нашей статьи, является предположение Н. Левитова, о существовании определенной взаимосвязи между толерантностью и адаптивностью, что достаточно важно для студенческой адаптации [1, с. 117 – 179]. Методологическую основу нашей статьи также составили теоретические положения: принцип единства сознания и деятельности (С. Рубинштейн, А. Леонтьев); принцип развития (Л. Выготский, Б. Ананьев,

Л. Анциферова, В. Слободчиков); системный подход (Б. Ананьев, Б. Ломов, А. Асмолов, В. Зинченко); активность личности как субъекта в отношении с миром (С. Рубинштейн, А. Леонтьев, К. Абульханова-Славская, Р. Цветкова) [2].

Практическая значимость заключается в том, что в результате исследования были апробированы методы диагностики уровня толерантности и адаптивности, в их взаимосвязи и взаимозависимости. Полученные данные позволяют отслеживать эффективность проводимой коррекционной и тренинговой работы в рамках Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, дальнейшее использование их в консультировании студентов.

Тем не менее, адаптация студентов 1 курса в Луганском национальном университете начинается уже с поселения студентов в общежитие. В настоящий момент достаточно остро стоит проблема перенаселения общежития. Финансово-экономический кризис, неопределённость, неуверенность в завтрашнем дне – все эти факторы хоть и косвенно, но тем не менее, отрицательно влияют на процесс адаптации, что, в свою очередь, сказывается на успеваемости и психическом здоровье студентов. Существует также субъективный фактор в процессе адаптации – так называемый внутриличностный конфликт.

Менее болезненно протекает адаптация у студентов, проживающих в городе Луганске и студентов, посещавших курсы довузовской подготовки. Горожанам не нужно привыкать к общежитию, а студенты довуза осваивают организацию учебного процесса в университете, у них возникают представления о требованиях преподавательского состава, структуре университета, режимным моментам.

Адаптация студентов, как правило, имеет несколько уровней (стадий): физиологическая адаптация к учебному процессу (занимает около 2 недель), психологическая адаптация (длится до 2 месяцев), социально-психологическая адаптация (продолжается до 3 лет).

Если процесс адаптации не происходит вовремя, то развитие неудовлетворенности обучением и нарушение психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу усиливающей обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе, группе и ВУЗе ведет к нарушению адаптации. В худшем случае это может привести к повышенной конфликтности, непониманию своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья [3].

Нами было проведено анкетирование среди студентов 1 курса, (проживающих в общежитии также), с целью выявления наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются первокурсники в первое время (См. Анкета №1).

Анкета №1.

В первый месяц обучения в университете:

1. С какими трудностями Вы столкнулись?
2. С какими трудностями Вы столкнулись, проживая в общежитии? (для живущих в общежитии).
3. Были ли Вы участником конфликтов в сфере:
 - Студент – студент;
 - Студент – преподаватель (куратор);
 - Студент – родители;
 - Внутриличностный конфликт.
4. Кто помог Вам адаптироваться к режиму (занятиям) в университете, общежитии?
5. Что бы Вы предложили для облегчения процесса адаптации в ВУЗе (общежитии)?
6. Испытываете ли Вы сейчас какие-либо затруднения, неудобства в процессе обучения (проживания).

Всего было опрошено 74 студента 1 курса. Из результатов анкетирования очевидно следующее:

➤ Большинство студентов, на их взгляд, адаптировались самостоятельно. Но за этой очевидностью стоит огромная работа деканата, кураторов, студенческих кураторов, студенческого актива. Этим людям необходимо было нацелить на выполнение задач по скорейшей адаптации первокурсников, и вовлечь их в этот процесс необходимо было незримо.

➤ меньшая часть студентов 1 курса, считают, что помощниками в адаптации для них стали старшие товарищи. Это говорит о благоприятном микроклимате, о преемственности студенческих поколений и живых традициях исторического факультета.

➤ определённые трудности для студентов составляют как режимные моменты в университете (начало занятий и длительность пары), так и интенсивность нагрузки (испытывают сложность и трудность при выполнении зачётов или поиске литературы, выполнении модульных работ).

➤ имеют место внутриличностные конфликты.

Мы опросили кураторы групп 1 курса на предмет их знания какие затруднения испытывают студенты в период адаптации. И получили примерно тот же результат. Со слов кураторов, трудности, с которыми столкнулись студенты, следующие:

1. Раннее начало занятий (испытывают стресс);
2. Нехватка литературы;
3. Недостаточно культурно-развлекательных мероприятий;
4. Перегруженное расписание (много семинаров).

Благоприятному процессу адаптации способствуют воспитательные мероприятия, проводимые студенческим активом и деканатом на секциях общежития („Знакомство с секцией”,

„Посвящение”, „Конкурс гитарной песни”, „Конкурс на лучшую секцию”), спортивные соревнования, трудовой десант и мероприятия на факультете: кураторские часы в академических группах, традиционные мероприятия, проводимые в начале учебного года: („Алло, мы ищем таланты”, „Посвящение в студенты” совместные экскурсии и др.). Обновляется состав волонтерского отряда „СОВА”. Студенты 1 курса привлекаются для работы в Студенческом Конгрессе Исторического факультета. Благодаря всему комплексу мер по вовлечению студентов в совместную деятельность, активную жизнь факультета и общежития, процесс адаптации становится менее болезненным.

В результате нашего исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Толерантность является необходимым условием реализации адаптивных механизмов личности студента, которые проявляются на уровне личностных характеристик и степени вовлеченности студента в учебную, общественную и научную работу.

2. Адаптивность как личностная характеристика актуализирует личностный и эмоциональный компоненты студента, которые проявляются в поведении, и включает – принятие себя, принятие других, внутренний контроль, доминирование, эмоциональный комфорт, нервно-психическую устойчивость. Адаптивность и толерантность, не обнаруживая прямой зависимости, имеют сложную систему взаимной обусловленности через такие личностные характеристики как смелость, принятие других и себя.

3. Деадаптивность приводит к усилению интолерантности, особенно в стремлении подогнать партнёра под себя. Деадаптивность проявляется в неприятии себя и других, внешнем контроле, эскапизме.

4. Интолерантность обнаруживает взаимозависимость с агрессивностью, проявляясь через эмоциональный компоненты личности студента, играет системную роль и определяет возможные пути формирования толерантности в процессе взаимодействия в аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Сделанные нами выводы свидетельствуют о необходимости создания программ по формированию навыков толерантного поведения у студентов младших курсов в условиях учебно-воспитательного процесса ВУЗа, что и будет спрямованием нашего дальнейшего исследования.

Литература

- 1. Левитов Н. Д.** Психология характера / Н. Д. Левитов. – изд. 3-е. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
- 2. Грэхэм Л. Р.** Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л. Р. Грэхэм ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1991. – 480 с.
- 3. Данилова С. В.** Педагогические условия развития толерантности студентов младших курсов вуза в процессе обучения на материале обучения иностранному языку) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Данилова. – Омск, 2007. – 231 с.

Делянченко В. М. Толерантність в структурі соціально-психологічної адаптації особистості I курсу в умовах вищої школи.

В статті подано аналіз анкетування студентів першого курсу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка на предмет їх адаптації в умовах вищої школи. Автор статті шляхом аналізу результатів анкетування виявив суттєвий вплив дезадаптивності на посилення інтолерантної поведінки, особливо в намагання підігнати партнера під себе.

Ключові слова: толерантність, адаптація, дезадаптація, інтолерантність.

Делянченко В. Н. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности I курса в условиях высшей школы.

В статье приведен анализ анкетирования студентов первого курса Луганского национального университета имени Тараса Шевченко на предмет их адаптации в условиях высшего учебного заведения. Автором статьи, путем анализа результатов анкетирования было выявлено существенное влияние дезадаптивности на усиление интолерантного поведения, особенно в стремлении подогнать партнёра под себя.

Ключевые слова: толерантность, адаптация, дезадаптация, интолерантность.

Delyanchenko V.M. Tolerance in the structure of the socially-psychological I-st course person adaptation in the conditions of the higher school.

In article the analysis of questioning of first-year students of Lugansk Tarasa Shevchenka national university about their adaptation in the conditions of a higher educational institution is resulted. The author of article, by the analysis of results of questioning had been revealed essential influence on strengthening intolerance behavior, especially in aspiration to adjust the partner under itself.

Key words: tolerance, desadaptation, adaptation, intolerance.

УДК 37.013.42: 316.61-057.875

С. В. Сечка

**СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ
В СТУДЕНТСЬКИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ
ТА ОБ'ЄДНАННЯХ (60 – 80-ті рр. ХХ ст.)**

Проблема соціалізації студентської молоді з метою її всебічного розвитку та успішної адаптації в суспільстві завжди була актуальною. Від ефективності цього процесу, який передбачає формування ціннісних орієнтацій, успішний особистісний та професійний розвиток студентів у соціально-економічних відносинах, що швидко змінюються, багато в чому залежить розвиток суспільства в цілому. Особливого значення проблема соціалізації набуває в умовах нестабільного розвитку країни, відсутності в молоді стійких життєвих орієнтирів. У зв'язку з цим підвищується роль історико-педагогічного досвіду, адже наукове вирішення сучасних проблем неможливе без нового критичного осмислення й переосмислення вітчизняної педагогічної спадщини. Тому вважаємо за доцільне звернутися до позитивного досвіду соціалізації студентської молоді, який був накопичений громадськими організаціями та об'єднаннями упродовж 60 – 80-х рр. ХХ століття.

Феномен соціалізації був досліджений у філософському (С. Батенін, Я. Гілінський, О. Іванов, В. Москаленко, А. Харчев, В. Шепель та ін.), психологічному (Г. Андреева, Н. Андреевкова, Я. Коломінський, І. Кон, А. Леонтьев, Л. Буєва, Б. Ломов та ін.) та педагогічному аспектах (Б. Бім-Бад, Б. Вульф, О. Газман, А. Мудрик, М. Плоткін, С. Савченко, В. Сухомлинський та ін.)

Проблема розвитку студентського руху в таких організаціях та об'єднаннях, як студентські наукові товариства, студентські конструкторські бюро та студентські будівельні загони частково представлена у монографії Л.А. Марченка „Вища школа і трудове виховання майбутніх спеціалістів: практика 60 – 80-х років, уроки, проблеми перебудови” (1991). Аналіз позанавчальної діяльності студентів педагогічних вузів подається в докторській дисертації О. Чижа „Позанавчальна діяльність студентів у теорії й історії вищої педагогічної освіти (1960 – 1980-ті роки)” (1998).

Проведений аналіз досліджень з проблем соціалізації засвідчує, що зміст, форми та методи соціалізації молоді у студентських громадських організаціях та об'єднаннях у 60 – 80-х рр. ХХ століття недостатньо відображені в науковій літературі.

Метою нашої статті є розкриття соціально-історичного контексту становлення й розвитку студентських громадських організацій та

об'єднань у 60 – 80-х рр. ХХ ст. та їхньої діяльності, спрямованої на соціалізацію студентської молоді.

Суть кардинальних змін, що почалися у другій половині 50-х років полягає у лібералізації всього суспільного життя. Розвиток та поглиблення цього процесу були пов'язані з десталінізацією, що стала особливо активною й радикальною після ХХ з'їзду КПРС (лютий 1956 р.), який висунув ряд нових положень щодо ключових проблем світового розвитку, поклав початок пошуку нових шляхів економічного, соціально-політичного розвитку країни, зумовлених об'єктивними вимогами часу, передусім, науково-технічною революцією, що розпочалася та охопила увесь світ. Під впливом рішень ХХ з'їзду почали руйнуватися старі стереотипи у внутрішній та зовнішній політиці. Суттєві зрушення на краще почалися і в Україні [9, с. 342].

Сучасній молоді досить важко усвідомити, що навіть спроба реформування, послаблення ідеологічного тиску різко підняла довіру більшості радянського суспільства, а особливо молоді, до радянської влади та КПРС. На їхні заклики українська молодь, зокрема студентська їхала працювати на численні новобудови Сибіру та Півночі, на „підняття цілини”.

Перші заходи нового керівництва у сфері економіки стосувалися сільського господарства. У середині 50-х рр. міське населення за чисельністю майже зрівнялося з сільським, тобто кожний колгоспник мав годувати одного жителя міста. Тому постала нагальна проблема нарощування продовольства, яку можна було вирішити принципово різними шляхами: інтенсифікацією виробництва або розширенням посівних площ. М. Хрущов надав перевагу другому – використанню капіталовкладень, запланованих для розширення виробництва сільськогосподарської продукції, насамперед освоєнню цілинних і перелогових земель Північного Казахстану, Сибіру, Алтаю й Південного Уралу [7, с. 124].

Одразу ж після оголошення заклику молоді весною 1954 року сотні студентів відправилися на цілину. У 1956 році студенти-добровольці під час літніх канікул працювали на збиранні цілинного врожаю. Крім збирання врожаю вони побудували кілька десятків господарських та побутових приміщень. За 1956 – 1958 рр. понад 400 тис. студентів працювали на збиранні врожаю, будівництві виробничих і культурно-побутових об'єктів. У другій половині 50-х рр. у період літніх канікул у вузах Казахстану, України, Поволжя, Сибіру, на Алтаї студенти створювали будівельні бригади для роботи в сільській місцевості. Більш ніж з десятима міністерствами були укладені договори на участь студентів у період літніх канікул у збиранні цілинного врожаю.

У ці роки були апробовані різноманітні форми організації літніх робіт, відпрацьовували методи управління студентськими трудовими колективами. Створювали курси з навчання студентів різних будівельних

спеціальностей, діяли студентські штаби, трудові табори на чолі зі штабами, командирами, комісарами [11, с. 129 – 130].

Досить радикальні реформи було здійснено в промисловості. 31 травня 1957 р. Верховна Рада УРСР ухвалила Закон „Про дальше вдосконалення організації управління промисловістю і будівництвом в Українській РСР”. Його суть полягала у тому, що стару систему галузевого, вертикального, централізованого управління ліквідували. На її місці постала система раднаргоспів, які здійснювали територіальне планування й управління промисловістю та будівництвом у межах відповідних економічних адміністративних районів [1, с. 94 – 95].

Темпи розвитку промисловості перевищували середні по СРСР, і Україну вважали пріоритетним регіоном для капітального будівництва. Кожна галузь промисловості за десятиріччя збагатилася новими потужностями. Зокрема, було здійснено будівництво кількох великих теплових електростанцій. Дали струм гідроелектростанції Дніпропетровського каскаду – Дніпродзержинська, Каховська й Кременчуцька.

Інтенсивно споруджували шахти в Донбасі. Були освоєні нові вугільні басейни – Львівсько-Волинський і Дніпровський буровугільний.

Прискорено розбудовували Криворізький залізорудний басейн. На розрізах металургійну сировину видобували найбільш економічним способом – відкритим.

Були збудовані й уведені в дію чотири гіганти „великої хімії” – Роздольський гірничохімічний комбінат, Черкаський і Чернігівський заводи хімічних волокон, Дніпропетровський шинний завод. У середині 60-х рр. вони дали п’яту частину всієї валової продукції галузі.

Не менш динамічно зростала машинобудівна промисловість України. Було заново створено автомобілебудування, радіоелектроніку, виробництво обчислювальної техніки, виготовлення інструментів із застосування синтетичних алмазів. У Краматорську й Донецьку виникло виробництво досконалих надпотужних машин для гірничорудної промисловості. Створювані велетні давали можливість налагодити економічно вигідний видобуток корисних копалин відкритим способом на родовищах з глибиною залягання до 200 – 250 м. [7, с. 122 – 123].

Запроваджуючи реформи, М. Хрущов не обминув й народну освіту. У грудні 1958 р. Верховна Рада СРСР прийняла закон „Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, що став основою подальшого розвитку радянської школи. В Україні відповідний закон було прийнято в квітні 1959 р. Цей закон складався з чотирьох розділів, останній з яких був присвячений вищій школі. „Завдання комуністичного будівництва вимагають наближення вищої школи до життя, до виробництва, підвищення теоретичного рівня підготовки спеціалістів згідно з новітніми досягненнями науки й техніки” [5, с. 59].

Відповідно до ухваленого Закону почали здійснювати перебудову вищої школи. Головним у Законі було здійснення принципу поєднання навчання з продуктивною працею. Конкретні форми такого поєднання у вищих навчальних закладах визначалися залежно від профілю ВНЗ, складу студентів та інших особливостей і з 1959 /1960 навчального року введени в дію.

За новими навчальними програмами, велика частина студентів перших курсів працювала на підприємствах. У 1960 році на стаціонарних відділеннях ВНЗ без відриву від виробництва навчалося понад 18 тисяч юнаків і дівчат. Студенти добре оволодівали робітничими спеціальностями, брали активну участь у громадському житті підприємств [2, с. 8].

Зазначимо, що перебудова роботи вищої школи, яку проводили згідно з Законом про освіту, відкрила значні можливості для залучення студентів до громадського життя, а як відомо, чим більше контактів у молодій людини з оточенням, тим активніше відбувається її соціалізація. У нових умовах, коли навчання стали поєднувати з суспільно корисною працею на виробництві, у справі виховання студентів почали народжуватися нові форми. Вони ставали більш дійовими, змістовними, конкретними й ефективними [4, с. 3].

Завдання комуністичного будівництва вимагали, щоб студентська молодь за час навчання у ВНЗ набувала не тільки глибоких знань з обраної спеціальності, але й готувала себе до активної громадської діяльності.

З кінця 50-х років трудове виховання опинилося в центрі всієї виховної роботи комсомолу. При комітетах комсомольських організацій ВНЗ було створено штаби з будівництва, організовані гуртки з оволодіння студентами будівельними професіями.

Пленум ЦК ВЛКСМ у лютому 1959 р. рекомендував вузівським організаціям розвивати накопичений досвід залучення студентів та учнів до суспільно-корисної праці, якомога більше наближаючи її до завдань підготовки майбутніх фахівців, створювати в канікулярний час табори праці та відпочинку, будівельні загони та бригади.

У республіці не було таких ударних будов, де б не працювала студентська молодь. Разом з усім юнацтвом України студенти споруджували в Донбасі 37 комсомольських шахт, які стали пам'ятниками героїчної праці молоді.

У 1958 році комсомол України побудував 7 доменних печей. На ударній будові працювали студенти всіх вищих навчальних закладів Дніпропетровська. На будівельних майданчиках студентська молодь завжди була попереду, показуючи яскраві зразки комуністичного ставлення до праці, змагаючись між собою за успішне виконання будівельних робіт [2, с. 4].

Влітку 1960 року вже працювали шість ударних загонів на комсомольських будовах: Зміївській-комсомольській ГРЕС,

Балаклійському цементному заводі, цукровому заводі в Савинцях, Дніпропетровському шинному заводі (ДШЗ) [2, с. 57].

Отже, з ініціативи комсомольських організацій в багатьох містах республіки створювали ударні студентські загони. Їх учасники у вільний від навчання час працювали за спеціальністю на будівництві промислових підприємств, шкіл, тваринницьких приміщень зерносховищ, гуртожитків, брали участь в електрифікації й радіофікації колгоспів і радгоспів. Тільки київський ударний будівельний загін за два місяці побудував у Кустанайській області 179 житлових будинків, 3 школи, 9 зерносховищ, 8 машинно-тракторних майстерень, 3 гаражі, 74 інших господарських приміщення, освоївши близько 1 мільйона 800 тисяч карбованців капіталовкладень. Бригади Автодорожнього інституту й Інституту цивільного повітряного флоту, які входили до цього загону, відремонтували 52 комбайни, 6 тракторів, 20 автомашин, 7 автотранспортувачів. Студенти Дніпропетровська багато й добре попрацювали 1961 року на будівництві Дніпропетровського шинного заводу, а 1962 року надали велику допомогу в спорудженні цеху шарикопідшипникових труб на заводі імені Карла Лібкнехта. Цей цех був оголошений всесоюзною ударною комсомольською будовою.

Вищі навчальні заклади Харкова, Дніпропетровська, Києва, Одеси, Львова створювали в період літніх канікул табори праці й відпочинку на базі колгоспів і радгоспів. У 1962 році в Дніпропетровській області було організовано 12 таких таборів, де понад 2 тисячі студентів поєднували відпочинок із суспільно корисною працею. 4 тисячі вихованців харківських ВНЗ провели частину літніх канікул у таборах на базі колгоспів, радгоспів і ударних будов Харківської області.

Досвід ударних студентських загонів й таборів праці й відпочинку свідчив про те, що найбільш ефективною є суспільно корисна праця, тісно пов'язана з майбутньою спеціальністю. Так, вихованці Одеського електротехнічного інституту зв'язку під час літніх канікул побудували в Цебриківському й Тарутинському районах Одеської області ретранслятори телепередач, в колгоспі імені Димитрова – радіотрансляційний вузол на 960 точок. Студенти Запорізького машинобудівного інституту електрифікували село, побудували десятикілометрову лінію електропередачі.

Наведені приклади свідчать про те, що за правильної організації праці студенти могли надавати значну допомогу в розв'язанні народногосподарських завдань, за час навчання пройти хорошу школу трудової загартованості, ґрунтовніше підготуватися до майбутньої практичної роботи за своєю спеціальністю. І водночас, що дуже важливо, відчути, як їхня праця вливається в загальну працю народу [6, с. 34 – 35].

Саме в ці роки народився третій трудовий семестр, яким студенти назвали свою працю в різних галузях народного господарства під час літніх канікул [2, с. 300].

Студентська молодь не обмежувала свою трудову діяльність під час канікул територією республіки. Тисячі молодих патріотів у перші роки освоєння цілинних земель виїжджали до Казахстану, аби допомогти господарствам у збиранні врожаю, пізніше вони разом із трудівниками-цілинниками споруджували тваринницькі приміщення, житлові будинки, школи, лікарні, клуби тощо.

Влітку 1961 р. на будови Казахстану виїхав перший всесоюзний будівельний студентський загін, який налічував 1600 чол. У 1962 р. ентузіастів було вже 10 тис., у 1963 р. – 16 тис., а в 1964 р. – 25 тис. За 1961–1963 рр. у цілинних радгоспах студенти виконали будівельні роботи на 35 млн. крб. Руками молоді було споруджено 3 тис. об'єктів, зокрема близько 1400 житлових будинків, 90 шкіл, 20 радгоспних клубів, понад 800 тваринницьких приміщень. У зведенні цих об'єктів вкладено велику працю й студентів українських вищих навчальних закладів. У 1962 р. у складі всесоюзного студентського будівельного загону їх було 1300, у 1963 р. – понад 3 тис., а починаючи з 1964 р. – понад 5 тис. чол. щорічно [3, с. 304].

Таким чином, рух студентських будівельних загонів виник не на порожньому місці, а мав досить глибоке підґрунтя, і ми підтримуємо думку дослідника О. Чижа, про те, що головним чинником появи СБЗ є не стільки економічні причини загальнодержавного характеру (освоєння цілинних земель, нехватка трудових ресурсів тощо) чи адміністративно-наказові рішення партійних та комсомольських органів, скільки те, що на етапі зародження руху СБЗ вирішальну роль зіграв патріотичний порив студентів. Виховані на ідеях комунізму, студенти не могли бути сторонніми спостерігачами будівництва нового суспільства. Вони прагнули, як тоді говорили, на передові рубежі комуністичного будівництва. Що стосується компартії та комсомолу, то на початковому етапі розвитку СБЗ їхню роль, головним чином, зводили до того, щоб вони вчасно помітили, оцінили та підтримали патріотичні поривання, ентузіазм студентської молоді сприяли їхньому подальшому розвитку [12, с. 131 – 132].

Ще однією важливою формою допомоги студентів народному господарству було активне їх залучення до науково-дослідної роботи. Після липневого (1955 р.) пленуму ЦК КПРС ставлення партії й держави до наукових досліджень змінилося. Це зумовлене науково-технічною революцією, що розгорталася в світі. У матеріалах пленуму зазначали: „Ми стоїмо на порозі нової науково-технічної й промислової революції, яка далеко випереджає за своїм значенням промислові революції, пов'язані з появою пари й електрики” [7, с. 120].

ЦК КПРС, ЦК КП(б)У та інші партійні комітети вперше почали використовувати, поряд з апаратними методами роботи, прямий діалог з ученими. Зросла роль вчених рад, координаційних комісій та інших органів колективної думки у визначенні напрямів розвитку наукових досліджень. Бюджетні витрати на науку істотно зросли. Підвищився авторитет та престиж праці науковців. Уперше вчені дістали можливість

виїжджати за кордон, щоб ознайомитися зі здобутками світової науки. Боротьба за науково-технічний прогрес не могла обійти й найпрогресивнішу частину молоді – студентство [8, с. 96].

У законі „Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти” (1958) йшлося про те, що головними завданнями вищої школи є „підготовка висококваліфікованих спеціалістів..., що оволоділи новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки й техніки, що добре знають практику справи, що здатні не тільки повністю застосовувати сучасну техніку, але й створювати техніку майбутньогоВиходячи з того, що наукова робота повинна бути невід'ємною частиною діяльності кожного вищого навчального закладу, визнати необхідним підвищити роль вищих навчальних закладів у проведенні наукових досліджень, що мають високий теоретичний рівень та важливе значення для розвитку народного господарства, науки й культури” [5, с. 59].

Отже, з кінця 50-х років студенти почали активніше залучатися до боротьби за технічний прогрес. Вони допомагали робітникам у розробці та оформленні раціоналізаторських пропозицій, роботу наукових студентських товариств перебудовували в напрямі тіснішого зв'язку з завданнями виробництва. Наприклад, студентська молодь Донецького політехнічного інституту брала активну участь у роботі раціоналізаторського поста на Сталінському металургійному заводі, разом з робітниками розробляла раціоналізаторські пропозиції. А випускники технічних вузів Харкова у 1960 році виконали понад 1800 реальних курсових та дипломних проектів [2, с. 9].

Створені з ініціативи комсомольських організацій у 1959 році студентські проектні, конструкторські, технологічні й економічні бюро виявилися новою та перспективною формою. Тільки 1961 року понад сто об'єктів будували за проектною документацією, виготовленою в студентських проектно-конструкторських бюро. Роботи, виконані в СПКБ Київського й Львівського політехнічних, Полтавського й Дніпропетровського інженерно-будівельних інститутів, дістали високу оцінку на Всесоюзній виставці досягнень у народному господарстві [6, с. 34].

Як вже було зазначено, кінець 50-х початок 60-х був часом бурхливого проникнення науки й техніки в усі сфери народного господарства. Тому широке поширення та розвиток таких форм науково-технічної творчості студентів, як студентські проектні, конструкторські, проектно-конструкторські, проектно-технологічні бюро (СПР, СКБ, СПКБ, СПТБ) виявилось закономірним явищем. СКБ стали першим кроком комсомольських організацій та професорсько-викладацьких колективів з розгортання широкої наукової творчості майбутніх спеціалістів. Першою такою студентською організацією, що виникла 1959 року, було проектно-конструкторське бюро Львівського політехнічного інституту. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР того ж року затвердило тимчасове положення про СПКБ і

рекомендувало іншим вузам використати досвід львів'ян зі створення самодіяльної студентської дослідної організації [3, с. 252].

З 1960 по 1963 рр. кількість задіяних у СКБ вищої школи Української РСР зросла в 3,2 рази, а об'єм виконаних робіт – у 5, 2 рази. 1963 року в 20 СКБ технічних вузів республіки було зайнято близько 3 тисяч студентів, які за рік виконали робіт на суму більше 660 тисяч карбованців [10, с. 77].

Роботу студентських бюро докладно розглядали в січні 1963 р. на колегії Міністерства, яке затвердило Положення про студентські проектно-конструкторські й технологічні бюро при вищих навчальних закладах України. У Положенні підкреслено, що „Головною метою створення СПКБ є поліпшення підготовки спеціалістів на основі поєднання суспільно корисної праці з колективною науково-технічною творчістю студентської молоді, виконання силами студентів проектних, конструкторських, проектно-технологічних і науково-дослідних робіт за пропозиціями й замовленнями промислових підприємств, колгоспів і радгоспів, науково-дослідних і проектних інститутів та вузівських кафедр. Основний організаційний принцип діяльності студентських бюро – добровільність” [3, с. 253].

Новий вид колективної праці студентів мав свої особливості й переваги перед іншими поширеними формами творчої діяльності молоді у ВНЗ. Особиста відповідальність студента за строки та якість виконання роботи, яку передають для використання, виховувала в нього почуття обов'язку, дисципліни праці [11, с. 22].

Таким чином, зміни в соціально-економічному житті країни, лібералізація всіх сфер суспільного життя, орієнтація вищих навчальних закладів на поєднання навчання з продуктивною працею, науково-технічна революція, що невинно висувала свої вимоги, сприяла творчому піднесенню студентської молоді, її активній участі в житті країни, а значить і соціалізації.

З часу перебудови роботи ВНЗ були здійснені певні заходи для того, щоб розширити участь студентської молоді в наукових дослідженнях. Зміцнювалася матеріальна база студентських дослідницьких організацій, ради навчальних закладів сміливіше йшли на вивільнення часу для самостійної роботи студентів, а партійні організації, деканати, кафедри більше уваги приділяли підвищенню відповідальності викладачів за керівництво науковою роботою студентів, встановлення тісних зв'язків гуртківців із дослідженнями кафедр, популяризації наукової творчості молоді та її заохочування.

За досліджуваний нами період ЦК КПРС та уряд ухвалив кілька важливих постанов, у яких були визначені конкретні завдання вищої школи у справі навчання й ідейного загартування студентства, поєднання навчального процесу з науково-дослідною діяльністю, раціональної організації позанавчальної наукової роботи молоді. Ці партійні документи зіграли велику роль у вдосконаленні студентської

дослідницької роботи, підвищенні її дієвості у вирішенні важливих науково-технічних та соціально-економічних проблем, підготовки висококваліфікованих фахівців народного господарства.

Проведений аналіз історичних та нормативних джерел свідчить про те, що в кінці 50-хх на початку 60-хх років ХХ століття відбувався активний процес зародження й становлення студентських громадських організацій та об'єднань. Саме в цей час були створені перші добровільні студентські будівельні загони, наукові товариства, студентські проектно-конструкторські бюро, участь у яких дозволила молоді отримати можливості для успішної соціалізації. Водночас, діяльність студентських організацій та об'єднань у досліджуваний період була надмірно політизованою, що призводило до певної деформації соціалізаційних можливостей студентського руху.

Подальшої розробки потребують питання вивчення й історико-педагогічного аналізу етапів розвитку студентських громадських організацій та об'єднань у період 60 – 80-хх років ХХ століття.

Література

1. Баран В. К. Україна в умовах системної кризи (1946 – 1980-ті рр.) / В. К. Баран, В. М. Даниленко. – К. : Альтернативи, 1999. – 304 с. **2. В аудиторіях** вирує життя. – К. : Молодь, 1961. – 112 с. **3. Высшая** школа Украинской ССР за 50 лет (1917-1967 гг.) : в 2 ч. – Часть первая (1945 – 1967) (на укр. языке) / под ред. В. І. Пітов. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 540 с. **4. Даденков Ю. М.** Кожному студентові – громадську професію / Ю. М. Даденков // Соціалістична культура. – 1961. – № 7. – С. 3 – 4. **5. Закон** об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917 – 1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 53 – 61. **6. Кондуфор Ю.** Виховувати свідомих і активних будівників комунізму / Ю. Кондуфор // Комуніст України. – 1963. – № 7. – С. 28 – 36. **7. Кульчицький С. В.** Спроби реформ (1956 – 1964) / С. В. Кульчицький // Укр. істор. журнал. – 1998. – № 3. – С. 120 – 129. **8. Кульчицький С. В.** Спроби реформ (1956 – 1964) / С. В. Кульчицький // Укр. істор. журнал. – 1998. – № 4. – С. 92 – 97. **9. Курс** лекцій по истории Украины / В. А. Носков. – Донецк : ЕАИ-пресс, 1994. – 416 с. **10. Марченко Л. А.** Высшая школа и трудовое воспитание будущих специалистов: практика 60-80-х годов, уроки, проблемы перестройки (на материалах партийных организаций Украины : монография / Л. А. Марченко. – К. : Молодь, 1991. – 176 с. **11. Хрипун Г.** Академія студентства / Г. Хрипун // Знання та праця. – 1965. – № 9. – С. 22. **12. Чиж А. Н.** Формирование личности учителя во внеучебной деятельности (1960 – 1980 гг.) : монография / А. Н. Чиж. – Москва – Луганск : Світлиця, 1998. – 256 с.

Сечка С. В. Соціально-історичний контекст соціалізації молоді у студентських громадських організаціях та об'єднаннях (60-80-ті рр. XX ст.)

Автор статті розглядає соціально-історичний контекст зародження й становлення студентських громадських організацій та об'єднань, у якому були створені умови для подальшої успішної соціалізації студентської молоді.

Ключові слова: соціалізація, студентська молодь, суспільно корисна праця, студентські будівельні загони, студентські наукові товариства, студентські конструкторські бюро.

Сечка С. В. Социально-исторический контекст социализации молодежи в студенческих общественных организациях и объединениях (60-80-ти рр. XX ст.)

Автор статьи рассматривает социально-исторический контекст зарождения и становления студенческих общественных организаций и объединений, в котором были созданы условия для дальнейшей успешной социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социализация, студенческая молодежь, общественно полезный труд, студенческие строительные отряды, студенческие научные общества, студенческие конструкторские бюро.

Sechka S. Social and historical context of youth's socialisation in students' community organisations and unions (60-80-s XX century)

The article considers the social and historical context, where the rise and becoming of students' community organisations were being made, in which the conditions for further successful socialisation of graduates were created.

Key words: socialisation, graduates, socially useful work, students' building groups, students' scientific societies, students' design offices.

УДК 378:035

Г. Г. Шкутько

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Соціально-економічні, політичні та культурні трансформації українського соціуму, розбудова громадянського суспільства, встановлення демократичних відносин між державою та кожною окремою особистістю вимагають пошуку нових підходів щодо вирішення проблем соціалізації молодого покоління. Це зумовлене тим, що соціальний розвиток людини й соціально-економічний розвиток суспільства – це два взаємопов'язані процеси, в яких люди формують свою соціальну сутність.

Сучасна соціокультурна ситуація вимагає формування й розвитку в молоді якостей ініціативного, самостійного суб'єкта, здатного усвідомлювати й відстоювати власні права та обов'язки, творчо й активно будувати свої відносини в різних сферах життєдіяльності.

Провідною функцією вітчизняної освіти визнано становлення людини як суб'єкта перетворення соціуму, породження нових форм суспільного життя на основі цінностей саморозвитку, самоосвіти, самоврядування. Водночас, сьогодні виникає необхідність виховання індивіда в процесі конструктивної співпраці з представниками різних соціальних інститутів.

У контексті названої проблеми громадські молодіжні об'єднання виступають одним із головних соціальних інститутів соціалізації особистості й соціальним регулятором відносин молоді й суспільства. Тому вважаємо за доцільне розглянути ключові засади діяльності громадських об'єднань й обґрунтувати ефективність їхнього впливу на процес позитивної соціалізації сучасної молоді.

Зазначимо, що питання соціалізації молоді завжди мали велику популярність у психолого-педагогічній науці. Зокрема ідеї соціалізації й адаптації особистості в процесі її розвитку досліджували Г. Андреева, І. Андреевкова, З. Белічева, А. Бодальов, І. Кон, В. Каган, В. Москаленко, Б. Паригін, А. Петровський та інші; цілеспрямованого впливу середовища на особистість – Б. Беттельгейм, В. Бочарова, М. Галагузова, Я. Корчак, В. Семенов; теорії організації громадської діяльності молоді та концепції особистісно орієнтованої освіти й виховання висвітлені в працях П. Блонського, Л. Виготського, О. Газман, А. Горшкової, В. Караковського, А. Макаренко, В. Сухомлинського, Л. Уманського, С. Шацького та інших; наукові положення про роль діяльності у формуванні особистості (О. Леонтьєв); теорія системного підходу до вивчення соціальних явищ (В. Андреев, Є. Степанов, Е. Юдін), сучасні теорії й концепції державної молодіжної політики (В. Авер'янов,

Ю. Гаврилов, М. Головатий, Б. Зайцев, В. Лісовський, В. Нехаєв, Н. Нижник, О. Палій, Ф. Шерегі та інші).

Наприкінці ХХ століття проблема соціалізації стала об'єктом пильної уваги педагогічної науки, зокрема соціальної педагогіки. Цей напрям представлений у працях Ю. Загороднього, І. Зверєвої, А. Капської, О. Кузьменко, Н. Лавриченко, М. Лукашевича, Л. Міщик, А. Мудрика, С. Савченка, Е. Сорочинської, Л. Штефан та інших.

Вивченню молодіжного й дитячого рухів, присвятили свої наукові праці О. Балакірева, В. Барабаш, Є. Бородін, М. Головатий, В. Головенько, С. Діба, Н. Заверико, О. Карпенко, Л. Коваль, О. Корнієвський, Д. Мельников, Я. Немирівський, Р. Охрімчук, М. Перепелиця, Ю. Поліщук, С. Савченко, В. Солдатенко, І. Усенко, С. Харченко, В. Якушик, О. Яременко та інші.

В цілому, констатуємо, що на сьогодні розроблено достатньо продуктивні підходи до створення теоретичної й методичної бази дослідження соціалізації особистості саме в діяльності молодіжних об'єднань. Крім того, для правового забезпечення практичної реалізації молодіжної політики проведено значну роботу щодо створення законодавчо-нормативної бази.

Основними напрямками державної молодіжної політики в умовах сьогодення є принципи та пріоритети молодіжного руху, сформульовані в нормативно-правових документах: в Указі Президента України „Про додаткові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики” від 29.03.2001 року № 221; Законах України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 05.02.1993 року № 2998-ХІІ, „Про молодіжні та дитячі організації” від 01.12.1998 року № 281-ХІV, у постанові Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної цільової соціальної програми „Молодь України” на 2009-2015 роки” від 28.09.2009 № 41 та інших.

Варто зазначити, що в процесі соціально-економічного розвитку України важливого значення набуває діяльність молодіжних громадських об'єднань як чинник позитивної соціалізації молоді. Це зумовили, на нашу думку, такі причини:

- Молодь існує в суспільстві не як самоізолювана субстанція, а як соціальна група, що пов'язана із суспільством, бере участь у суспільному житті й вступає в певні суспільні відносини.
- Молодіжні громадські об'єднання постають як інститут соціалізації молоді, що склався в суспільстві, в якому учасники здобувають необхідні навички, досвід суспільної діяльності, визначають для себе соціальні орієнтири.
- Молодіжні громадські об'єднання, зазвичай, є партнерами держави щодо реалізації державних і регіональних програм із соціальної підтримки молоді, що сприяє самореалізації молоді й викликає необхідність аналізу ефективності реалізації цих програм в межах об'єднань.

- Молодіжні громадські об'єднання – це громадські формування, в яких учасники добровільно консолідуються задля спільної діяльності, що задовольняє їхні індивідуальні та соціальні інтереси й потреби.

У сучасних умовах виховання освіта й соціалізація молоді є самостійними чинниками соціальних та економічних змін українського суспільства. Знання динаміки ціннісних і моральних орієнтацій сучасної молоді та їхній соціокультурний аналіз, тенденцій у розвитку інтересів і потреб молоді в духовно-культурній сфері дозволяють систематизувати вплив суспільства на молодь засобами державної молодіжної політики та громадських молодіжних об'єднань.

Сучасне суспільство зацікавлене в цілеспрямованому розвитку соціалізації, соціальній активності особистості, оскільки саме від цього залежить успішне здійснення молоддю соціальних функцій, засвоєння цінностей, розвиток здібностей, їх реалізація в діяльності, спілкуванні, способі життя.

Акцентуємо увагу на тому, що важлива роль в розвитку соціально значущих явищ належить саме студентській молоді, оскільки вона – та соціальна група, яка є носієм потенційних можливостей майбутнього нашої держави.

Молодь як об'єкт і суб'єкт культуротворчої діяльності стає реальною суспільною силою, яка продовжує прогресивний суспільний розвиток.

Виховання та залучення студентської молоді до суспільної діяльності завдяки молодіжним громадським об'єднанням є важливим засобом її розвитку й адаптації до соціально-економічних, політичних та культурних умов сучасного суспільства.

Головні завдання молодіжних громадських об'єднань є такі:

- використання соціально-педагогічного потенціалу дозвілля студентської молоді, орієнтуючись, передусім, на залучення її до активної діяльності і відповідно формування соціально активної життєвої позиції особистості;
 - виховання гуманного, толерантного громадянина України;
 - збереження природного середовища, історико-культурної спадщини;
 - забезпечення гармонії фізичного, духовного, інтелектуального розвитку;
 - захист прав і свобод;
 - створення умов для самореалізації;
 - організація змістовного дозвілля, формування здорового способу життя;
 - профілактика негативних явищ у молодіжно-підлітковому середовищі тощо.

Діяльність громадських об'єднань створює умови для вибору молоддю сфери діяльності відповідно до своїх інтересів і здібностей, для формування в неї готовності до виконання різноманітних соціальних функцій. Члени громадського об'єднання здобувають досвід самовизначення, самоствердження, самоорганізації, самореабілітації. Будучи членом громадського об'єднання, людина отримує можливість самовираження у певній сфері, реалізує свій творчий та особистісний потенціал, задовольняє потреби в спілкуванні; при цьому формується система цінностей молодого людини, здійснюється позитивна соціалізація його особистості.

У просторі діяльності громадських об'єднань молоді люди вчаться співвідносити власні бажання з цілями інших, вчаться самоаналізу, плануванню, досягненню намічених цілей тощо. Вони здобувають безцінний досвід захисту власних інтересів, інтересів інших людей, використовуючи при цьому культурні засоби спілкування, вчаться відстоювати свою думку, розв'язувати конфлікти, адекватно оцінювати себе й інших тощо.

Зауважимо, що складність дослідження діяльності громадських молодіжних об'єднань визначають широкий спектр цілей, напрямів, форм і засобів діяльності, різний рівень впливу на процес соціалізації молодого покоління. Проте, спільними для них залишаються спрямованість на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, вікових, національно-культурних, спортивних й інших спільних інтересів; турбота про духовне здоров'я молоді, її всебічний розвиток, залучення до загальнолюдських цінностей і соціально значущих справ.

Таким чином, громадські об'єднання є особливим соціальним ресурсом, що ефективно впливає на позитивний характер соціалізації сучасної молоді. Водночас, подальший розвиток сучасного молодіжного руху та його вихід на якісно новий рівень, остаточне його оформлення в повноцінний інститут соціалізації та соціального виховання, потребує наукового обґрунтування й цілеспрямованих дій з боку держави, вчених та громадськості.

Література

- 1. Декларація** „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (із змінами, внесеними згідно із Законом № 3421-XV від 09.02.2006) // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 22. – С. 199.
- 2. Закон** України „Про молодіжні та дитячі громадські організації” від 01.12.1998 року № 281-XIV // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 1. – Ст. 2.
- 3. Закон** України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 05.02.1993 року № 2998-XII // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 16. – С. 167.
- 4. Молодіжна** політика в Україні: регіональний аспект / ред.-упоряд. Л. Кудіна та ін. – К. : ГО „Молодіжна альтернатива”, 2008. – 96 с.
- 5. Молодіжний** рух в Україні у процесі становлення громадянського

суспільства (регіональний зріз) / ред.-упоряд. : Л. Кудіна та ін. – К., 2003. – 96 с. **6. Педагогіка** : навч. посіб. / за ред. Н. П. Волкова. – К. : Видав. центр „Академія”, 2003. – 616 с. **7. Постанова** Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної цільової соціальної програми „Молодь України” на 2009 – 2015 роки” від 28.09.2009 № 41 // Офіційний вісник України. – 2009. – № 7. – С. 50. **8. Соціальна** робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін. / за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с. **9. Студентська** молодь України: сучасний вимір : щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України (за підсумками 2008 року). – К., 2009. – 165 с. **10. Указ** Президента України „Про додаткові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики” від 29.03.2001 року № 221 // Офіційний вісник України. – 2001. – № 14. – С. 5.

Шкутько Г. Г. Роль громадських об'єднань у процесі соціалізації студентської молоді.

У статті досліджено роль громадських об'єднань у процесі соціалізації студентської молоді в умовах сучасних трансформацій українського суспільства. Розглянуто ключові засади діяльності громадських об'єднань й обґрунтовано ефективність їхнього впливу на процес позитивної соціалізації сучасної молоді.

Ключові слова: громадські об'єднання, соціалізація особистості, молодь, соціальне виховання.

Шкутько А. Г. Роль общественных объединений в процессе социализации студенческой молодежи.

В статье исследована роль общественных объединений в процессе социализации студенческой молодежи в условиях современных трансформаций украинского общества. Рассмотрены ключевые аспекты деятельности общественных объединений и обоснована эффективность их влияния на процесс позитивной социализации современной молодежи.

Ключевые слова: общественные объединения, социализация личности, молодежь, социальное воспитание.

Shkutko A.G. The role of social units in process of students socialization.

In the article there was researched the role of social units in process of students socialization on the conditions of the Ukrainian society's modern transforming. There were considered the key aspects of social units activity and based the efficiency of their influence on the modern youth's positive socialization process.

Key words: social units, a person socialization, youth, social education.

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

УДК 37.015.3

О. М. Дятлова

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ „ЗАСВОЄННЯ” ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Важливим досягненням сучасної педагогічної теорії є її багатоаспектність досліджень. Усі вони спрямовані на вдосконалення навчального процесу та розв'язання одного з першорядних завдань сьогочасної школи – забезпечення активного, усвідомленого засвоєння основ наук.

Проблема засвоєння є складною, проте, вкрай важливою для сучасної психології, педагогіки й методики навчання. Наука має вагомі напрацювання з розв'язання найбільш гострих практико орієнтованих її питань. Психологічну природу засвоєння вивчали К. Волков, В. Демиденко, М. Кругляк, І. Сеченов, І. Якіманська та інші. Процес засвоєння знань не залишився поза увагою фахівців у галузі педагогічної психології, зокрема таких вчених як Л. Богоявленський, П. Гальперін, В. Зінченко, І. Зимня, В. Крутецький, М. Левітов, Н. Менчинська, Н. Талізінна. З позицій педагогічної теорії проблемні питання засвоєння навчального матеріалу розглядали М. Данилов, Н. Мойсеюк, В. Онищук, С. Пальчевський, О. Редько, А. Усова, І. Федоренко, І. Харламов, М. Фіцула, Н. Чутко й інші.

Водночас аналіз психолого-педагогічних джерел з вивчення процесу засвоєння свідчить про те, що багато теоретичних аспектів проблеми залишаються недостатньо розробленими. Це дає підстави звернутися до назрілих питань засвоєння знань, вивчити їх у теоретичному аспекті з метою отримати необхідний інструментарій для практики навчання. Вважаємо, що такі дослідження мають ґрунтуватися на чітко визначеній термінологічній основі. Поставимо за мету проаналізувати наявні в науці дефініції засвоєння та розібратися в сутності цього поняття як категорії педагогічної теорії.

Поняття „засвоєння” (англ. – *mastering*; нім. – *Aneignung*) є складним, багаторакурсним, а отже багатозначним й розглядається з позицій філософського, медичного, соціологічного, психологічного та педагогічного знання.

Більшість найавторитетніших російських тлумачних словників (В. Даль – М., 2002; С. Ожегов, Н. Шведова – М., 1999; Д. Ушаков – М., 1996; В. Лопатін, Л. Лопатіна – М., 1990; С. Кузнецов – СПб., 2004) та українських (В. Яременко, О. Сліпущко – К., 2003; Т. Ковальова – Х., 2005; В. Бусел – К., 2003; В. Дубічинський – Х., 2009;) філософське та загальнонаукове трактування засвоєння подає буквально як сприймання

чого-небудь нового або чужого, перероблення його у властиве, звичне для себе. Автори вітчизняного тлумачного словника за редакцією В. Калашникова (Х. : Прапор, 2002) додають до визначення поняття його синонімічний ряд: засвоїти – освоїти, опанувати, оволодіти, досягнути, поглинути, подужати.

Психологи розуміють засвоєння як процес відтворення індивідом історично сформованих, суспільно вироблених способів поведінки, знань, вмінь і навичок, процес їх перетворення у форми індивідуальної суб'єктивної діяльності, що більш докладно відтворено й пояснено у кількох психологічних словниках (Б. Мещеряков, В. Зінченко – СПб., 2007; С. Головін – Мінськ, 2005 та інших).

Зважаючи на психологічну природу засвоєння, укладачі педагогічних тлумачників (С. Гончаренко – К., 1997; І. Каїров – М., 1968; Б. Бім-Бад – М., 2003; В. Давидов – М., 1998; Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров – М., 2005; О. Воронін – Єкатеринбург, 2006; Л. Лузіна – Псков, 2003) неодноразово намагалися надати цьому терміну педагогічне визначення. Узагальнюючи найбільш раціональні моменти існуючих визначень, можна дійти висновку, що засвоєння розглядають як основний шлях набуття людиною в процесі навчання суспільно-історичного досвіду; як пізнавальну діяльність, спрямовану на оволодіння знаннями, вміннями й навиками.

Усупереч широкому обговоренню серед науковців і вчителів-практиків проблем засвоєння знань, у педагогічній теорії представлено лише кілька фахових розвідок, у яких предметом дослідження обрано процес засвоєння навчального матеріалу. Аналіз цих робіт показує, що поняття „засвоєння” формулюється в них дещо по-різному.

По-перше, засвоєння розглядають як механізм, шлях формування людиною індивідуального досвіду через надбання, „присвоєння”, в термінах О. Леонтєва, соціокультурного суспільно-історичного досвіду як сукупності знань, значень, типізованих способів дій, відповідно вмінь та навиків, моральних норм, етичних правил поведінки [4, с. 233]

З позицій іншого підходу, засвоєння є складною інтелектуальною діяльністю людини, що поєднує в собі всі пізнавальні процеси. Таке розуміння сутності засвоєння з'явилося завдяки дослідним висновкам психолога І. Сеченова. За його теорією, засвоєння – це складне психічне явище, що є наслідком взаємодії цілого ряду психічних процесів, основами яких є особний досвід. Психолог установив, що засвоєння зумовлюють індивідуальні якості, притаманні окремій людині: ступенем розвитку, рисами характеру, складом розуму тощо [13, с. 325].

У подальшому науковці неодноразово робили спроби аналізувати поняття „засвоєння” на суто психологічних засадах. Свідченням цього може бути досить обговорювана свого часу теорія засвоєння знань, що була вироблена в межах концепції поетапного формування розумових дій. Ця концепція, яку вперше представив П. Гальперін, ґрунтувалася на експериментальному вивченні дій, які розглядали як відправний пункт аналізу

будь-якої людської дії, зокрема й психічної. Спираючись на вивченні процесу формування дії, П. Гальперін дійшов висновку, що процес засвоєння дій, уявлень і понять проходить шість етапів: мотивацію; з'ясування структури орієнтувальної основи дій; виконання дій у матеріальній або матеріалізованій формі; виконання дій у формі голосового мовлення; виконання дій за допомогою проговорювання мовчки; виконання дій у розумовій формі. Таким чином, П. Гальперін розглядав засвоєння як процес, що забезпечується засвоєнням певних дій з використання чи виділення ознак, які характеризують засвоюване [3, с. 7 – 11].

Ця теорія отримала подальший розвиток завдяки науковим розвідкам Н. Тализіної, яка вважала, що засвоєння є процесом розгортання розумових дій, які проходять свій шлях перетворення від зовнішньої до внутрішньої природи – інтеріоризації. Зaslугою Н. Тализіної є те, що вона змогла наповнити принцип інтеріоризації конкретним змістом та визначила умови керування процесом засвоєння [14, с. 71 – 72].

Спробу вирішити принципове питання щодо з'ясування сутності поняття „засвоєння” з психолого-педагогічних позицій здійснив С. Рубінштейн. На його думку, засвоєння є психологічним процесом, до структури розгортання якого зараховують сприймання матеріалу, його осмислення, його запам'ятовування й таке оволодіння ним, котре дає можливість вільно ним користуватися в різноманітних ситуаціях, по-різному оперувати ним [12, с. 84].

Ґрунтовний психолого-педагогічний аналіз процесу засвоєння надали Д. Богоявленський і Н. Менчинська. І хоча в теоретичних викладах з проблем засвоєння науковці акцентують увагу на психологічній природі засвоєння, яку розглядають з позицій асоціативно-рефлекторної теорії, водночас скеровують отримані результати на вдосконалення педагогічної практики. На думку Д. Богоявленського й Н. Менчинської, засвоєння, у широкому значенні, слід трактувати як „пізнавальну діяльність, що передбачає сприймання, пам'ять, мислення й нерозривно пов'язана з розумовим розвитком школяра” [1, с. 7]. Дослідники пропонують розглядати засвоєння як послідовний процес зміни певних етапів пізнавальної діяльності учнів, на кожному з яких у процесі аналітико-синтетичної діяльності, а також за допомогою таких мисленневих операцій, як синтез, узагальнення, конкретизація, абстракція виникають асоціації та їхні системи. Науковці переконливо довели, що поняття „засвоєння” вміщує три значеннєві рівні: засвоєння – це знання учня як продукт навчання; це ланцюг мисленневих процесів; це якості розумової діяльності школяра, що характеризують його інтелектуальний розвиток.

Помітне місце в науковій теорії посідають розвідки, в яких психологічна складова засвоєння отримала дидактичну інтерпретацію. Зокрема слід назвати роботи М. Левітова. На його думку, засвоєння є мисленневим процесом, починається з первинного ознайомлення з новим

навчальним матеріалом й закінчується тим, що цей матеріал стає для учня „своїм”, його здобутком [9, с. 71 – 81].

Вагомий внесок у дослідження педагогічної сутності процесу засвоєння зробив В. Крутецький. Так, виявляючи специфіку розгортання процесу засвоєння, він дійшов висновку, що цей процес необхідно розглядати як організовану пізнавальну діяльність учня, що передбачає кілька пізнавальних психічних процесів як-то: сприймання, пам'ять, мислення, уявлення, які безпосередньо залежать від чинників навчального процесу. А такими є: зміст навчального матеріалу та система, у якій його подано, методична майстерність й досвід учителя, індивідуальні характеристики психічного розвитку (розумові, емоційні, вольові) учня, його ставлення до навчання, а також здібності й інтереси [8, с. 152].

Процес засвоєння знань з позицій дидактичної теорії розглядав і В. Онищук. Засвоєнням знань педагог назвав навчально-пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на усвідомлене й міцне оволодіння знаннями, способами виконання навчальних дій. Основними дидактичними компонентами засвоєння він вважав сприймання й розуміння, запам'ятовування, узагальнення та систематизацію, застосування знань на практиці [5, с. 67 – 69].

Педагогічні аспекти засвоєння розглядав й І. Федоренко. Предметом його спеціальних вивчень стала підготовка учнів до засвоєння знань. Під час розвідки він виробив власне формулювання поняття „засвоєння” – це складний процес, що передбачає наявність чинників, які спонукають і формують готовність до дії, засобів та способів взаємодії суб'єкта з об'єктом, а також систематичний контроль й оцінку проміжних і кінцевих результатів [15, с. 6].

У науковій теорії також представлені дослідження з розгляду теоретико-практичних проблем засвоєння навчального матеріалу різних шкільних предметів. Так, В. Демиденко спрямував свою наукову діяльність на дослідження особливостей засвоєння учнями історичної інформації. Науковець доходить висновку, що засвоєння – це не тільки „просування” учня „від незнання до знання”, а й самі знання, їх набування, причому не „мертві”, а дійові, активно, діяльно засвоєні [4, с. 7 – 8].

Зрештою, розглянемо третій підхід, відповідно до якого, засвоєння, щодо навчання у цілому та навчальної діяльності, розглядають як її результат. Порушуючи питання всебічності, системності, якості засвоєння навчальної інформації, дослідники нерідко мають на увазі його результативний бік. Так, Л. Колесниченко та її колеги, розглядають засвоєння і як інтелектуальну діяльність, що передбачає всі пізнавальні процеси, і як результат навчання [11, с. 336]. Хоча в літературі висвітлена й інша думка. Так, І. Зимня у з'ясуванні цього питання посилається на роботи С. Рубінштейна та В. Давидова, які закликали розглядати засвоєння щодо навчальної діяльності як основну мету, зміст, центральну частину процесу навчання [7, с. 234].

Останнім часом у науково-педагогічних публікаціях зустрічаємо визначення засвоєння, які виявляють його внутрішню структурну будову, а не вказують на категоріальну сутність. У формулюваннях О. Вишневського [2, с. 74], І. Зайченка [6, с. 109], С. Пальчевського [10, с. 193], М. Фіцули [16, с. 93] засвоєння буквально розглядають як внутрішній (психологічний) процес, який передбачає сприймання, осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення, використання навчальної інформації.

Отже, аналіз опрацьованої літератури показав, що в науково-педагогічному колі відсутня однаковість щодо визначення сутності поняття „засвоєння”. Цю проблему розробляють у різних напрямках. Узагальнюючи напрацьовані у педагогіці означення засвоєння, можна дійти висновку, що здебільшого воно визначається як процес приймання, значеннєвої переробки, збереження отриманих знань, застосування їх у розв’язанні теоретичних і практичних завдань, тобто використання цих знань у формі вміння на основі здобутого вирішувати нові завдання.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що процес засвоєння залишається недостатньо дослідженим. Постає потреба в поглибленні теорії з проблем засвоєння. Перспективними напрямками цієї роботи вважаємо: вивчення механізмів та закономірностей засвоєння знань вмінь та навиків, украй важливим є розгляд особливостей засвоєння навчального матеріалу різних предметів.

Література

- 1. Богоявленский Д. Н.** Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
- 2. Вишневський О.** Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – 3-вид., допов., доопр. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
- 3. Гальперин П. Я.** Основные результаты по проблеме „формирования умственных действий и понятий” / П. Я. Гальперин. – М., 1965. – 52 с.
- 4. Демиденко В. К.** Психологічні основи засвоєння історії учнями / В. К. Демиденко. – К. : Рад. школа, 1970. – 128 с.
- 5. Дидактика современной школы : пособие для учителей** / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарина, Ю. А. Кусый ; под ред. В. А. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
- 6. Зайченко І. В.** Педагогіка / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, „КНТ”, 2008. – 528 с.
- 7. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е. – М. : Университетская книга, Логос, 2004. – 384 с.
- 8. Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
- 9. Левитов Н. Д.** Детская и педагогическая психология : учеб. пособ. для пед. ин-тов / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 478 с.
- 10. Пальчевський С. С.** Педагогіка / С. С. Пальчевський. – 2-вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
- 11. Психологія та педагогіка : навч. посіб.** / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова ; за ред. Л. А. Колесніченко. – К. : КНЕУ, 2008. – 408 с.
- 12. Рубинштейн С. Л.**

Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн : в 2 т. – Т 2. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с. **13. Сеченов И. М.** Избранные произведения / И. М. Сеченов. – Т. 1. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – 386 с. **14. Талызина Н. Ф.** Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 244 с. **15. Федоренко И. Т.** Подготовка учащихся к усвоению знаний / И. Т. Федоренко. – К. : Радянська школа, 1980. – 94 с. **16. Фіцула М. М.** Педагогіка / М. М. Фіцула. – Вид. 2-ге, випр., допов. – К. : „Академвидав”, 2006. – 560 с.

Дятлова О. М. Дефініція поняття „засвоєння” як теоретична проблема психолого-педагогічного знання.

У статті розглянуто сутність поняття „засвоєння” з позиції різних психолого-педагогічних підходів.

Ключові слова: засвоєння, сприймання, мислення, запам’ятовування, застосування на практиці.

Дятлова Е. Н. Дефиниция понятия „усвоение” как теоретическая проблема психолого-педагогического знания.

В статье рассматривается сущность понятия „усвоение” с позиций различных психолого-педагогических подходов.

Ключевые слова: усвоение, восприятие, мышление, запоминание, применение на практике.

Djatlova E. N. The definition of the notion mastering as theoretical problem psycho-pedagogical knowledge.

The article we have considered major importance of a concept „mastering”.

Key words: mastering, understanding, sensibility, generalization, fastening, putting into practice.

УДК 069:316.77

А. В. Караманов

МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы межкультурной коммуникации в демократическом обществе взаимодействуют с теорией и практикой идей мультикультурализма, выступающего за равноправие всех культур, принятия многообразия форм самих культурных общностей, в частности признания религии, политики многоязычия, мультикультурного образования. Поскольку культура всё больше воспринимается как

отражение процессов изменений, внутренних противоречий и конфликтов, она требует своего нового осмысления, отображающего разнообразие социально-экономические и политические условия развития.

В данном контексте особая роль принадлежит пространству музея, позволяющего в условиях многокультурного мира создавать уникальную коммуникационную учебную среду для взаимодействия представителей различных культурных сообществ. Транслируя и осмысливая мультикультурный дискурс, современные музеи создают оптимальные условия для эффективной коммуникации посетителей. Это способствует диалогу между людьми, а развитие современных интеграционных процессов в условиях новых образовательных технологий предусматривает активное использование музейных собраний и коллекций.

Известно, что восприятие музейной экспозиции напрямую зависит от целого ряда чинников, в частности, от её общей концепции, идеи, оформления, а также от индивидуальных особенностей каждого посетителя. Музейные идеи, понятия, выраженные предметами, символами и знаками, активно воспринимаются через внутренний мир личности, а в случае совпадения культурных установок экспозиции и посетителя стимулируют осуществление акта музейной коммуникации.

В современных отечественных и зарубежных исследованиях (Т. Белофастова, Л. Гаيدا, Е. Гупер-Гринхилл, К. Иген, Т. Мышева, Г. Снагощенко, Л. Шляхтина и др.) рассматриваются различные аспекты использования пространства музея в дидактических целях, акцентируется особое внимание на создание соответствующих условий.

В работах Р. Агаддулина, Б. Вульфова, Г. Дмитриева, О. Заболотной, О. Сухомлинской изучаются возможности развития мультикультурного образования, что предполагает обращение к различным понятиям, связанным с вопросами межкультурной коммуникации и взаимодействия.

Целью нашего исследования является изучение различных аспектов организации учебного процесса в музее в контексте теории и практики мультикультурного образования.

Изменения и глобальные трансформации современных образовательных технологий позволяют говорить о переосмыслении традиционных подходов к обучению, спрямованных на автоматическое усвоение и запоминание знаний. Учитель уже не воспринимается в роли носителя абсолютной истины, который несёт ученикам мудрость и знания, требуя взамен уважения и послушания, а также манипулятора, использующего своих воспитанников ради достижения заранее спланированных целей.

В условиях постмодернизма учитель не имеет права навязывать единый способ видения действительности даже однородной группе учеников, что открывает путь к мультикультурному образованию и

диалогу культур. Образцы культурной интерпретации являются продуктом первичной социализации, обучения нормам культурного поведения, базирующихся на языке и специфических для данной культуры, традициях и способах переживаний. Часто их можно встретить в качестве определённых „этикеток”: например, в одной культуре понятие материнской любви может отождествляться с постоянной защитой, помощью, а в другой – с требованием самостоятельности или покорности [3, с. 11].

В ходе ознакомления с экспозицией создаётся новое музейное пространство, которое усиливает процесс восприятия экспонатов в контексте диалога разных культур, преодоления стереотипов мышления и предвзятых суждений. Такое восприятие базируется на реконструкции части прошлого через призму истории отдельных предметов, воссоздании линии событий, интерпретации фактов, анализе этапов жизни и творчества конкретной личности. Осознание данного процесса способствует дополнительному привлечению посетителей к созерцанию и анализу музейных коллекций, выявлению тех понятных аспектов, позволяющих свободно получать необходимую информацию.

Указанные факторы способствуют повышению эффективности обучения в музее, определяя новую сферу для применения дидактических методов и приёмов, интеграции и взаимодействия различных отраслей знаний, что стимулирует поиск и нахождение точек соприкосновения во время оценки актуальных событий и явлений.

Это связано с тем, что музейная педагогика в современном образовательном пространстве по-новому определяет возможности преобразования внутреннего содержания культуры. Акцентируя внимание на идеях осмысления существования окружающего мира и бытия человека, она отождествляется с целым комплексом гуманитарных дисциплин, в частности, с эстетикой, этикой, историей, культурологией, литературой, формируя эмоционально-личностное отношение посетителей к ценностям культурного наследия.

Одновременно создаётся эффективная воспитательная среда обучения в процессе взаимодействия академического и неформального образования на основе добровольного участия, творческого характера и открытого общения, взаимной толерантности. По мнению Г. Дмитриева, существуют такие уровни развития толерантности в образовании, как обучение толерантности, понимание и принятие другой культуры, уважение культурных различий и утверждение культурных различий [1, с. 40 – 42].

Один из уровней развития толерантности предполагает изучение и поддержку другой культуры, когда учащийся признаёт и утверждает своими поступками их важность и ценность, как для себя, так и для окружающих. В то же время педагог, рассматривая отличие ученика как преимущество, использует данное культурное различие в качестве стимула обучения его ровесников понимать и принимать культурный плюрализм.

Следует заметить, что новая интерпретация прошлого в процессе восприятия музейной информации формирует новое видение настоящего и будущего. Для этого используются навыки коммуникативных умений, необходимых в ходе успешного культурного взаимодействия, межкультурного диалога. Данный процесс позволяет определить влияние общественного и индивидуального сознания, моральных ценностей в процессе анализа эффективности педагогического взаимодействия.

Музейное пространство, создавая аттракцию в межкультурной коммуникации, способствует развитию толерантности, пониманию другой культуры, уважению культурных различий, реализации соответствующих стилей общения, взаимоуважения, ожидания позитивных взаимоотношений, личностной гармонии и др. В то же время следует принимать во внимание другие важные понятия межкультурного общения – этноцентризм и межкультурную интерференцию.

Этноцентризм сосредотачивает в себе предвзятость по отношению к другим культурам, убежденность в главенстве собственной культуры и снижение ценности чужой за счёт искажения информации и необъективного её восприятия. Межкультурная интерференция предусматривает механический перенос собственных образцов культурного поведения на чужую культуру, в результате чего последняя интерпретируется в соответствии с правилами и обычаями своей.

Мультикультурное образование в пространстве музея способствует формированию межкультурной компетентности, позволяющей эффективно и бесконфликтно общаться с представителями других культур на основе максимальной реализации принципов доступности и наглядности обучения, диалогичностью общения учителя и учащегося, взаимодействия теории и практики, а также постоянной коммуникации.

Культивирование новых знаний с помощью музейной среды, ориентированных на достижение практических результатов в условиях многокультурного меняющегося мира, отвечает потребностям современного „общества знаний”, когда новые образовательные технологии и концепции фактически вытесняют устаревшие идеологические постулаты и аксиомы. Музейное пространство создаёт дополнительные возможности, позволяющие развивать уважение к культурному многообразию как системы личностных убеждений, а также признанию универсальных ценностей на региональном и глобальном уровнях, пропагандировать добрососедские отношения, уважение к правам человека и ответственность.

В качестве примера можно привести организацию разных тематических выставок, презентаций в музее, акцентирующих внимание на возможность „видеть и чувствовать” другого человека, осознавать его насущные проблемы, душевное состояние и настроение.

Известно, что одним из наиболее сложных заданий в процессе музейного занятия является стимулирование учащихся к теоретической и

философской дискуссии. Исходя из этого, педагоги не должны ограничиваться разговорами про демократические ценности, а привлекать учеников и студентов к анализу практических ситуаций на основе собственного реального поведения. Традиционные методы преподавания не смогут эффективно реализовываться в пространстве музея, поскольку пассивное получение информации приводит к отвлечению внимания, рассеянности и желанию как можно быстрее покинуть музей.

В контексте раскрытия нашей темы актуальным является применение методов, позволяющих проводить открытые дискуссии в музее с целью изучения самого процесса оценивания знаний, информации, умений и социальных навыков, а также возможностей для получения бесценного опыта участия в общественной жизни. Они актуальны для учеников общеобразовательных школ и студентов высших учебных заведений.

Такие дискуссии следует проводить в малых группах, когда учащиеся обговаривают поставленную задачу на основе анализа определённой темы, имеющей отношение к мультикультурному дискурсу. Например, во время проведения занятия с учениками старших классов на тему „Стереотипы мышления” (Музей истории религии, г. Львов, Украина) обсуждаются стереотипы поведения человека в контексте религиозных культов, а также различных конфликтов между католиками и православными, имеющих место на Западной Украине.

Занятие начинается с экскурсии в историю на основе экспозиций, посвящённых православной и католической вере. Религиозные противоречия являются одними из самых „взрывоопасных” в современном мире. Их игнорирование и неприятие во внимание зачастую приводит к трагическим последствиям. Поэтому так важна культурная интеграция между различными национально-культурными и религиозными группами на основе практического и информационного взаимодействия, достижения согласованности и утверждения единой системы ценностей.

Учитель стимулирует учащихся к дискуссии по поводу сравнения предметов культа и их предназначения в историческом и современном контекстах. Далее в работу может включиться музейный работник с рассказом об этих предметах и истории их появления в данном музее. В ходе дискуссии вырисовывается понимание сходств и различий православной и католической веры, раскрываются причины и следствия конфликтов в религиозной сфере, формирования стереотипов мышления и их негативное влияние на общественное сознание людей.

На следующем этапе занятия учащиеся знакомятся с музейными предметами, которые представляют определённые религиозные символы (кресты, псалтыри, иконы и др.). В ходе дискуссии ученики начинают осмысливать пути создания обществом препятствий в распространении религий, понимают искусственность этих процессов. На основе

сравнения и анализа музейных предметов учащиеся исследуют причины формирования нетерпимости и стереотипов к той или иной религии, отстаивая различные точки зрения.

Далее создаётся торжественная атмосфера: зажигаются свечи и звучат фрагменты религиозных песнопений (например, „Ave Maria”). Трансляция данных фрагментов в атмосфере музея, среди разнообразия предметов и коллекций, наполняет окружающее пространство особым содержанием, способствует началу непосредственной коммуникации. Ученики по очереди рассказывают, какое место в их жизни занимает религия, почему они соблюдают обряды, придерживаются тех или иных традиций. Постепенно, через раскрытие основ собственной веры, они начинают понимать надуманность и предвзятость религиозных стереотипов. Акцентирование внимания на взаимоуважении, взаимопонимании и толерантности среди представителей различных конфессий приводит к позитивному межличностному взаимодействию, организации диалога.

Занятие заканчивается подведением итогов, когда учитель совместно с учащимися определяют сущность стереотипов мышления в контексте религиозного мировоззрения, способы их преодоления на основе комплексного анализа и интерпретации музейных предметов.

Таким образом, музей стаёт своеобразной отправной точкой, местом, где пространство и диалог определяют достижение в полной мере не только учебных, но и развивающих, а также воспитательных целей занятия. Данный урок, с одной стороны, позволяет учителю сопоставить истории детей с официальной школьной программой, с другой – включить их в контекст музейного пространства (использование предметов), стимулировать учащихся к диалогу (конструктивное общение) и способствовать развитию взаимопонимания и открытости (идеи мультикультурализма).

Как правило, эффективное преподавание и обучение требуют реализации различных преподавательских стратегий, которые могут не подходить отдельным педагогам, в частности, во время проведения урока, семинара, лекции в музее. Для того чтобы это стало возможным, следует обратить внимание на рефлекссию собственной учительской или преподавательской деятельности, отход от стандартов и разнообразие стилей обучения. Известно, что стили обучения непосредственно взаимодействуют со стилями и уровнями педагогического общения, поскольку обучение предусматривает двусторонний процесс взаимодействия.

В частности, уроки и семинары в музее открывают для самих педагогов новые аспекты взаимодействия с учащимися, создают возможность совершенствовать свои навыки с позиций влияния на них учебной деятельности, а не простого раскрытия содержания материала. Такой подход обеспечивает интерес и понимание занятия, обеспечивает

соответствующее оценивание и обратную связь, активно вовлекает всех участников учебного процесса.

В рассматриваемом контексте идеи мультикультурного образования в музейном пространстве созвучны философии конструктивизма. Конструктивизм трактует обучение как активный процесс познания, в котором учащиеся создают новые идеи, базирующиеся на ранее усвоенных знаниях, фактах, понятиях. Ученик выбирает и анализирует информацию, выдвигает гипотезы, принимает решения, опираясь на собственные размышления и собственное видение проблемы, находящейся в центре его познавательных интересов и требующей определённой мыслительной деятельности для своего разрешения. В соответствии с вышеуказанными принципами ученик может „выходить” за пределы полученной информации, конструируя новые знания. Роль педагога при этом – в стимулировании учащихся к самостоятельным рассуждениям, сравнениям, обобщениям, открытиям, формировании новых взглядов на явление или предмет, который они изучают [2, с. 198].

Выделяя особенности взаимодействия базовых категорий мультикультурного образования в музейном пространстве, становится очевидным, что их использование напрямую зависит от концепции деятельности конкретного музея, характера и спрямованности проводимых занятий, компетентности музейных работников и педагогов. Проанализированные положения позволяют по-новому трактовать роль музея в современном образовательном пространстве, в частности, в контексте педагогического взаимодействия и теории коммуникации, интерактивных технологий обучения и мультикультурного дискурса.

Всеобщая модернизация образования способствует активному использованию музейных собраний и коллекций с целью усовершенствования умений и навыков учащихся, развития их творческих способностей на основе гуманизма, взаимоуважения и толерантности.

Таким образом, в современном учебном процессе в пространстве музея главными целями мультикультурного образования должны стать:

- формирование культурологического мировоззрения;
- воспитание интереса и уважения к культурам народов мира;
- понимание общечеловеческого и национального в этих культурах на основе сравнения и анализа музейных экспонатов;
- внимание к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий для различных культур;
- развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов;
- признание равноправными различные взгляды на события и явления, интерпретируемые „языком музея”.

Создание условий для реализации духовного и эстетического потенциала личности, стимулирование проявления её социально-

культурной активности, развитие навыков общения с представителями различных культур, помогающих преодолевать стереотипы, конфликты и разногласия, должно стать основой нового понимания мультикультурного образования, реализуемого в музейном пространстве. Перспективами исследований в данной области может быть методика организации и проведения интегрированных музейных занятий, психологические основы межкультурной коммуникации в музее.

Литература

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. **2. Карманов О. В.** Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності / О. В. Карманов // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – № 5 – 6. – С. 196 – 2000. **3. Філіпова І. Ю.** Міжкультурна комунікація: психологічний дискурс / І. Ю. Філіпова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 9 – 12.

Карманов О. В. Музейний простір в контексті ідей мультикультурної освіти

В статті проаналізовані проблеми міжкультурної освіти й використання відповідних педагогічних технологій в умовах музейного простору. Визначені особливості впливу багатокультурного середовища музеїв на розвиток комунікації та необхідність розвитку музейної освіти для реалізації гуманістичної моделі навчання.

Ключові слова: музейний простір, мультикультурна освіта, міжкультурна комунікація.

Карманов А. В. Музейное пространство в контексте идей мультикультурного образования

В статье проанализированы проблемы межкультурного образования и использование соответствующих педагогических технологий в условиях музейного пространства. Определены особенности влияния многокультурной среды музеев на развитие коммуникации и необходимость развития музейного образования для реализации гуманистической модели обучения.

Ключевые слова: музейное пространство, мультикультурное образование, межкультурная компетентность.

Caramanov O. V. Museum space in the context of ideas of multicultural education

Actual problems of museum education in the conditions of intercultural communications and improvement of pedagogical technologies are analysed. Influential features of the multicultural environment on communication in a

museum and an urgency of museum education in the conditions of realisation of humanistic model of training are defined.

Key words: museum space, multicultural education, cross-cultural competence.

УДК 373.015.311

К. І. Приходченко

БАГАТОМІРНІСТЬ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНИХ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ НА ОСОБИСТІТЬ

Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати та розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинення цього процесу – катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Виховання дітей шкільного віку здійснюють у процесі навчання і виховної роботи в освітньому закладі та за його межами. Воно є цілісним процесом, у якому органічно поєднані змістова (сукупність виховних цілей) та процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії викладача та навчаючого, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання) сторони.

Досягти поставленої мети можливо через алгоритм низки завдань:

- дослідити індивідуальні потреби особистості та суспільні вимоги;
- розглянути зміни в світовому та європейському просторі;
- розмежувати цінності певних структур та угруповань.

Багато науковців зверталися до вивчення обставин, що впливають на рівень вихованості особистості. Л. Зюбін звертався до часових характеристик соціуму вцілому [1], І. Зазюн, М. Іванчук, Л. Огородник, П. Ігнатенко, Л. Крицька серед великої кількості чинників виділяють громадянське виховання [2-4], В. Іова, І. Бех, М. Кушнір, Г. Легенький розглядають формування правової культури особистості [5-7]. Цікавили учених і проблеми виховання на засадах духовності, управління й самоуправління [8, 9].

Виховання – складна, нелінійна й багато в чому не визначена ймовірнісна система, що відповідно вимагає багатоаспектного й багатовимірного підходу до її аналізу й проектування. Виявлення,

визначення та кваліфікація сутності кожної складової цієї системи, її місця в організації всього педагогічного процесу є надзвичайно складними завданнями, які не можна розв'язати лише педагогічними засобами. Теорія та практика виховання постійно стикаються з проблемою співвідношення реальності („буття”) з виховними завданнями, ідеалами, устремліннями. Виховний процес тісно пов'язаний зі станом суспільства, він спирається на реальність, рівень освіченості, умови, в яких живуть суспільство й конкретна людина. Виховання – це процес соціальний у найширшому розумінні. З усім складним світом навколишньої дійсності молода людина входить у безкінечну кількість відносин, кожна з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відносинами, ускладнюється моральним та фізичним зростанням самої особистості. Спрямувати цей розвиток та керувати ним – завдання й викладача, й особистості.

Спробуємо висвітлити зазначену реальність, яка є живильним середовищем для розвитку й розбудови виховних ідей та концепцій. Тим більше, що процеси, які відбуваються сьогодні в Україні, – економічні, політичні, ідеологічні, культурологічні – мають швидкоплинний, мінливий характер. У сучасному ідеологічному просторі України постійно стикаються інтереси, цінності певних політичних та владних, провладних й опозиційних структур та угруповань, які мають характер протистояння та відкритої боротьби. У такі процеси втягують якнайширші верстви населення, і серед них молодь. Це перший аспект трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві.

Другим аспектом є зміни в світовому та загальноєвропейському просторі, що також мають тенденцію до багатомірності: тут стрімко змінюються суспільний напрям діяльності, ринок праці, розширюються комунікації та інформаційне поле, відбувається вільний рух людей та товарів, уніфікуються системи освіти. В сучасному світі багато економічних, соціальних та культурних явищ існують та розвиваються як мережеві, тобто такі, що об'єднуються між собою й ігнорують кордони, особливо політичні та адміністративні. Україна вже частково стала частиною глобалізаційних процесів, характерних для нинішніх реалій. Вони викликають у людства не лише оптимістичні, а й правомірно песимістичні погляди на такий напрям розвитку, який породжує розрив між людьми: багаті, як люди, так і держави, багатіють, а бідні – біднішають. Великі багатонаціональні й транснаціональні компанії значно сильніші за держави. В Програмі розвитку ООН зазначено, що багатство 200 найбагатших людей світу перевищує сумарний прибуток держав, де проживає 41 % світового населення (2,3 млрд людей). Цей стан екстраполюється на системи освіти та на процеси виховання.

Третій аспект, може, й найважливіший з усіх – це процес реформування й модернізації національної освітньої системи, її модифікації та трансформації. Він тісно пов'язаний з першими двома аспектами, але має й свої складові: зміна підходів до організації

освітнього простору, розширення змістового наповнення освіти, її об'єктивізація та варіативність, національна та загальногуманістична спрямованість, підвищення ефективності та якості освіти, внесення інформаційно-комп'ютерної складової, кореляція із загальноєвропейськими та світовими культурно-інформаційними процесами тощо. Такими є сучасні аспекти становлення та розвитку виховних процесів. Адже все починається спочатку не тільки з народженням дитини, а й з того, що ця дитина, підліток, юнак або дівчина приходить щоразу в оновлене й трансформоване суспільство, в нові контексти, які передбачають нові підходи, нові завдання та їх розв'язання.

Зазначимо при цьому, що в Україні трансформаційні зміни пов'язані передусім з розвитком громадянського суспільства як всеохоплюючого феномена, як показника та рушійної сили трансформаційних змін. Цей процес поставив перед нами досить гострі питання і проблеми, а саме:

1. Взаємовідносини процесів виховання й навчання. Через традицію, яка теоретично розмежувала процеси навчання й виховання, навіть організувала дискусії щодо правомірності висунення тези „виховуюче навчання”, до сьогодні розглядаються дещо відокремлено, як два процеси. Звичайно, не можна їх ототожнювати, проте зараз важливо підходити до модернізаційних змін з позиції єдиного цілісного педагогічного процесу. Такий підхід передбачає насамперед перехід від пріоритетної цінності самого знання до підходу, що спирається на індивідуальний досвід навчаючого, на цій основі – до пошуку шляхів формування компетенцій для визначення, орієнтації, стимулювання розвитку тощо. Сьогодні в світі поширюються нові характеристики знань: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, релевантність. Цим визначаються й характер їх інтерпретації, особливості оволодіння ними, у зв'язку з чим відбувається прискорена відмова від успадкованих канонів та правил, тобто розгляду знання як кінцевого результату процесу навчання, його певної абсолютної цінності. Це, на наш погляд, знання й компетенції щодо громадянського суспільства, прав та обов'язків людини, засад її діяльності. Попри різні організаційні підходи в різних державах щодо залучення цих знань до єдиного педагогічного процесу, їх об'єднує положення про необхідність не лише введення відповідних курсів до змісту освіти (громадянознавство та практичне право), а й насичення всього змісту освіти когнітивними вміннями та компетенціями про право та політику, мораль та їхню роль у сучасному світі, про знання сьогоденного світу й процедурні вміння застосовувати ці знання.

2. Інша проблема, тісно пов'язана з попередньою, – мета навчально-виховного процесу. Вона є і метою, і певним результатом, оснований на загальноєвропейських та загальносвітових традиціях, регламентованих певними документами, які мають виступати загальнотеоретичними засадами наших виховних програм, концепцій,

технологій. Це, насамперед, Конституція України, Декларація і Конвенція про права дитини (1989, Україна, 1991), Всесвітня декларація про виживання, захист та розвиток зростаючої людини. Проголошені там ідеї та принципи слід принаймні враховувати під час розробки відповідної проблематики. Ці ідеї виховання вільної й автономної особистості, яка визнає й усвідомлює свої права та обов'язки в суспільстві; ідеї рівності, свободи, гідності, визнання особистістю верховенства Закону; до цих положень сьогодні додають ідеї підтримки культурних прав (насамперед мовних). Нині міжнародна спільнота надає значно більшого значення питанням формування обов'язків та відповідальності як новим моральним основам спільного суспільного життя. Виховання толерантності поваги й урахування прав та свобод іншого відносять до засад виховання. Національне виховання в Україні, де національні меншини нині становлять 22% всього населення, має обов'язково спиратися на ідеї виховання толерантності й полікультурності.

3. Третя складова впливу трансформаційних змін на виховний процес – це проблема взаємовідносин та взаємовпливів особистості й колективу. Здебільшого зусилля, увагу та пошуки сьогодні спрямовують на особистість індивіда – його можливості, здатності. Вивчаючи та опановуючи загальнознані теорії розвитку особистості, потрібно будувати виховні системи, що спираються на співробітництво, участь, діалог та повагу, на колективізм. Адже розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів. Воно складається не стільки з діяльності індивідів, скільки із взаємодії груп, об'єднань, закладів, органів місцевого самоврядування, інших суспільних громадських формувань. Це передбачає вивчення, дослідження і втілення в життя програм (проектів, моделей) спільної життєдіяльності молоді та їх взаємодії. Тут у нагоді можуть стати сучасні форми й методи організації молодіжного руху, який в Україні набуває великого значення.

4. Надзвичайно важливі й притаманні саме українському суспільству, особливо в періоди його зрушень і змін, – виховання й духовність, виховання й мораль. Сьогодні знову й знову підтверджується теза про втрату попередніх ідеалів, про певний вакуум у царині моралі, духовності. Гадаємо, це було справедливим для кінця 80-х – середини 90-х років ХХ ст., періоду різкого розвінчання цінностей та ідеалів минулого, моральних орієнтирів, багато з яких були визнані міфологічними, штучно створеними. Але нині цей вакуум заповнений прищепленими мас-медіа дуже різнимий далеко не кращими взірцями й ідеалами, більш прагматичними, технократично-утилітарними, а інколи й негативного спрямування. Але потяг до моральних пошуків, загальнолюдських, національних, гуманістичних ідей, кращих вітчизняних духовних традицій закладений у нашому генотипі, і ми наполегливо шукаємо форми й методи виховання молодих поколінь. Нині гостро стоїть проблема виховання духовності й

моральності як світськості чи як долучення до релігії, що в деяких науковців і практиків стає альфою та омегою всього виховного процесу. Проблема залишається, і її розв'язання, на наш погляд, полягає не в загостренні, поляризації прихильників одних чи інших поглядів, а в пошуках шляхів її реалізації відповідно до Конституції, законів України про освіту, проголошених принципів дитиноцентризму в напрямі гармонізації, узгодженості, виваженості підходів на всіх рівнях навчально-виховного процесу і його науково-методичного забезпечення, що передбачає повноцінне висвітлення у ньому всіх основних цінностей та елементів культури. За оцінками соціолога Є. Головахи, сьогодні в Україні спостерігаємо формування феномену „аморальної більшості”, яка не визнає чесність та порядність нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язані з особистим добробутом.

5. П'ята проблема, яка, мабуть, перевершує всі останні й висувається на перше місце, – виховання через мас-медіа, телебачення та інформаційно-комп'ютерні системи. Це надзвичайно потужні засоби впливу на почуття, світосприйняття й поведінку людини. Нинішнє телебачення просто не може не вступати у взаємодію із системою моральних цінностей, що існує в суспільстві. Такий вплив часто є руйнівним, особливо щодо таких загальноновизначених етичних категорій і регуляторів поведінки, як сором і совість. Ще одна проблема – це телебачення й агресія, яка здатна виробляти в дітей звичку до жахів і байдужість до страждань інших людей, провокувати власну агресивність. До цього треба зарахувати й комп'ютерні ігри, Інтернет, вільні прогулянки підлітків його сайтами. У цьому контексті необхідна власна громадянська позиція, що передбачає гостру реакцію на кричущі факти засмічення телебачення грубою порнографією, насиллям, жахами. Але нам потрібні також і серйозні дослідження, які розкривали б механізми, шляхи й методи впливу на зростаючу особистість засобів масової інформації й телекомунікації, давали розуміння того, як діють новітні технології і які їх наслідки.

6. Наступна виховна проблема, зумовлена трансформаційними змінами, – це проблема виховання й ринкових відносин, тобто життя в нових умовах, часто непередбачуваних, кризових, загрозливих. Питання ринку й суспільства досить гостре не лише в країнах Східної Європи, а й у країнах Європейського Союзу, США у зв'язку з постійними трансформаціями. Відбувається формування в особистості захисних, превентивних механізмів ставлення до ринкового суспільства, позиції активного втручання, особливо через добровільні асоціації, у виклики ринкового суспільства, як відповіді на зміни, за висловом Р. Вебера, що відбуваються в наших суспільствах і на недоліки наших політичних, економічних, соціальних та культурних структур.

7. До означених проблем додамо й проблему виховання в сім'ї, яка перебуває також у контексті трансформаційних змін: змінюється статус, склад сім'ї, її функції, їхнє відображення в мас-медіа тощо. Тобто виховання в сім'ї великою мірою сьогодні залежить і від загальних соціальних контекстів, і від безпосередніх умов життя та розвитку молодшої людини.

Таким чином, до дослідження процесів, що відбуваються в сім'ї, долучаються відносно автономні інституції. Це й інститут сім'ї та молоді, неурядові громадські організації, які дедалі більше займаються підтримкою сім'ї. Консолідація зусиль у цьому напрямку життєво необхідна, особливо через закритість проблематики, специфіку її розгляду, й чим вищий рівень функціональної організованості, тим сильніша потреба особистості в неформальних, нерегламентованих стосунках. Індивідуально-емоційні її потяги виходять за межі інструментально-організованих. Тобто, крім соціальних, економічних, культурологічних трансформаційних змін, що відбуваються в Україні й виступають як об'єктивні щодо ставлення до виховного процесу, в самому вихованні існують постійні трансформації суб'єкта виховного процесу, які мають, крім наявних, усвідомлених педагогами змін, свої латентні, неусвідомлені, стихійні, що становлять неабияку складову загальновиховного процесу. Оскільки існує така велика різноманітність умов та учасників виховного процесу, під час визначення й прийняття суспільством мети виховання, кожен педагог, науковець мають знайти свою стежку, що веде до виховання громадянина відкритого суспільства. Адже це суспільство не можна побудувати – його можна виростити в собі, сформувавши творче, критичне мислення. Бо особистість, здатна до судження, аналізу, творчості, на думку Ю. Габермаса, є перспективною й метою всієї соціальної, освітньої, правової політики як основної передумови розширеної форми демократії. Поєднання зусиль, допомога науковців у теоретичному обґрунтуванні, більш життєва й практична спрямованість академічних пошуків, намагання знайти (спираючись на практику) відповіді на виклики часу – такий плідний шлях у важкому, багатогранному процесі – процесі виховання майбутніх та сьогоднішніх громадян України. На виховній ниві України присутній також ініційований громадськими та недержавними організаціями досвід впровадження новітніх технологій підтримки молоді, корекції та стимулювання практичної діяльності. Об'єднання всіх зусиль у єдине русло – виховання особистості – без сумніву дасть свої плідні результати.

Література

1. Зюбин Л. М. Подросток и время / Л. М. Зюбин // Профессиональное образование. – 2000. – № 4. – С. 12 – 17. **2. Зазюн І. А.** Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зазюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с. **3. Іванчук М. Г.** Інтегрований характер формування моральних якостей особистості молодшого школяра / М. Г. Іванчук // Педагогіка і психологія АПН України. – 2000. – № 1. – С. 78 – 83.

4. Огородник Л. Становлення системи громадянського виховання в умовах української державності / Л. Огородник // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 26. – С. 62 – 67. **5. Бех І.** Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1988. – 159 с. **6. Кушнір М.** Технології індивідуального навчання / М. Кушнір, Л. Липова, С. Ренський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 16 – 19. **7. Легенький Г. И.** Цель и способы воспитания / Г. И. Легенький. – М. : Педагогика, 1990. – 163 с. **8. Приходченко К. І.** Управління інтенсифікацією навчання як розвивальним процесом становлення учнівської особистості / К. І. Приходченко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – Вип. XI. – К. : Видав. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 163 – 168. **9. Приходченко К. І.** Комплексний підхід до виховання творчої особистості / К. І. Приходченко // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 25 – 27.

Приходченко К. І. Багатовимірність сучасних трансформаційних змін поліфункціональних виховних впливів на особистість

В статті висвітлено питання різноманітних підходів до виховання молодшої людини. Перераховано аспекти трансформаційних змін, що відбуваються в суспільстві. Подано нові характеристики знань: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, релевантність.

Ключові слова: виховні впливи, поліфункціональна виховна система, взаємовідносини процесів виховання і навчання, формування превентивних механізмів.

Приходченко Е. И. Многомерность современных изменений полифункционального воспитательного влияния на личность.

В статье освещаются вопросы разнообразных подходов к воспитанию молодого человека. Перечисляются аспекты трансформационных изменений, которые происходят в обществе. Даются новые характеристики знаний: широта, универсальность, гибкость, эволюционность, релевантность.

Ключевые слова: воспитательные влияния, полифункциональная воспитательная система, взаимоотношения процессов воспитания и обучения, формирование превентивных механизмов.

Prigidchenko K. The multidimensionalness of modern transformation changes of polifunkcional'nikh educate influences is on personality.

In the article are illuminated questions of diverse approaches to training of young person. Are transferred the aspects of the transformations, which occur in the society. The new characteristics of the knowledge are given: latitude, universality, flexibility, evolutionary character.

Key words: educational influences, polyfunctional educational system, the interrelation mechanisms. of the processes of training and instruction, the formation of preventive mechanisms.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 373.016: 811.161.1

В. И. Ковалёв

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО РЕЧЕВЕДЕНИЯ

Нынешний уровень коммуникативной культуры молодёжи вызывает справедливую тревогу. И вряд ли его падение объяснимо только злокозненным влиянием СМИ. Очевидно, реакция учителей и методистов на вызовы времени не вполне адекватна. Новые условия требуют новых дидактических подходов, новых методических средств.

На наш взгляд, прежде всего сегодняшним учебникам и урокам родного языка не хватает выразительной оценочной терминологии. Современная лингвистическая терминосистема сложилась в основном ещё в первой половине XX века. Её объяснительный и экспрессивно-оценочный потенциал в наши дни недостаточен. Традиционные обозначения плохо способствуют выявлению сущности нового речевого феномена и формированию у школьников адекватного отношения к нему.

Вот почему мы считаем важной и необходимой разработку дополнительной лингвометодической терминосистемы для оценки актуальных речевых явлений с позиций коммуникативной культуры. Перспективным спрямованием этого процесса может стать обращение к медицинским метафорам.

Ещё с лёгкой руки К.И. Чуковского медицинские метафоры стали активно применяться для оценки различных речевых явлений, обычно – негативной.

Мнимые болезни и подлинные; процветание и здоровье языка; русская речь действительно нуждается в лечении; важнейший недуг современного русского языка; имя недуга – канцелярит (по образцу колита, дифтерита, менингита); спастись от этой словесной гангрены; канцелярская речь по своей ядовитой природе склонна отравлять и губить самые живые слова; омертвельный эпитет, избегайте трафаретов, как заразы... [1].

Однако, ни сам литературный отец „Мойдодыра” и „Айболита”, ни его последователи не сделали теоретического осмысления и обоснования своей термино-метафорической практики. Возможно, потому, что большинство из них – писатели и журналисты. Им кажется вполне естественным, когда и в анализе речевой деятельности, подобно многим социальным сферам, применяются понятия **хорошо – плохо, полезно – вредно**. И медицинские метафоры они обычно использовали в качестве экспрессивных усилителей аргументации.

А лингвисты и методисты во второй половине XX – начале XXI веков, напротив, старательно избегали оценочных суждений о состоянии современного им русского языка. Так, ещё в 1977 году Р.А. Будагов с горечью отмечал: „Лингвисты нашего времени – и советские, и зарубежные – обычно даже не ставят вопроса о том, что такое прогресс (совершенствование) языка. Между тем, по моему глубокому убеждению, эта проблема является центральной и для теоретического, и для исторического языкознания...” [2, с. 7].

Ничего принципиально не изменилось и в последующие годы. И это нельзя объяснить долговременной стабильностью системы языка и его подсистем. Наоборот, в странах, составлявших СССР, на последние полтора десятилетия XX – начало XXI веков пришлось стремительные и коренные преобразования экономической и социальной сфер. И всё это существенно отразилось на лексике и стилистике русского языка, причём изменения осознаются как значительные даже рядовыми его носителями.

В таких условиях, на наш взгляд, лингвисты и методисты должны чётко и оперативно регистрировать языковые факты, определяющие новые спрямования развития языка; давать прогностические оценки этим спрямованиям и выработать рекомендации по нормам и культуре речи, актуальные для всех социальных групп.

К сожалению, современные филологи фактически самоустранились от исполнения профессиональной обязанности – быть законодателями и экспертами речевых вкусов. Показательно название одного из разделов коллективной монографии, которая была подготовлена специалистами из Института русского языка им. В. В. Виноградова и посвящена активным процессам в русском языке на рубеже 80 – 90 годов XX столетия: „Мы не нормализаторы” [3]. Такая же целеустановка преобладала в следующей работе этого авторитетнейшего научного коллектива русистов [4].

А ведь не только для школы, но и средств массовой информации, и представителей многих профессий, которые связаны с публичной коммуникацией, актуальны речевые ориентиры в системе координат „Что такое хорошо и что такое плохо” (**уместно – неуместно, красиво – некрасиво, эстетично – вульгарно, культурно – грубо, оригинально – пошло** и т.д.).

По нашему мнению, помочь в решении этой насущной проблемы могут медицинские метафоры, которые обладают не только экспрессивным, но также большим когнитивным и объяснительным потенциалом.

Использование метафор в познавательном процессе уже анализировалось в работах Н. Д. Арутюновой, Е. С. Кубряковой, Д. Лакоффа (Lakoff J.), М. Джонсона (Johnson M.), П. Рикёра (Ricoeur P.) и др. Однако интересующий нас аспект (**медицинская метафора как средство наглядного раскрытия сущности речевых явлений, а также их оценки**) даже не упоминался. Это представляется тем более

нелогичным, если принять во внимание, что в рассматриваемый период такие метафоры не только сверхчасто использовались в публицистике при анализе реалий политической и экономической жизни, но также активно изучались лингвистами [5].

Нам уже приходилось рассматривать заявленную проблематику на материале русской речи в средствах массовой информации России [6]. Высокая степень общности информационного и коммуникативного пространства, а также всеуровневая интенсивность экономических и культурно-языковых контактов между Украиной и Россией делают логичным и необходимым продолжение исследования в межах коммуникативного пространства Украины.

Всё вышеизложенное предопределяет **актуальность** нашей темы и основные **цели** данной работы:

1. На протяжении 2009 – первой половины 2010 годов собрать в доступных нам сферах публичной коммуникации на территории Украины максимальное количество речевых примеров, которые можно квалифицировать как отклонения от языковых норм с точки зрения традиционной стилистики.

2. Выделить в собранном материале те словоупотребления, которые интуитивно воспринимаются как неуместные в данной ситуации общения, портящие русский или украинский язык, а затем проанализировать их с точки зрения коммуникативной целесообразности и возможности синонимичной замены стилистически более адекватным словом.

3. Классифицировать полученные примеры с применением медицинских метафор.

4. Сопоставить результаты анализа с данными предыдущего этапа исследования, выполненного на материале российских СМИ.

5. Наметить практические рекомендации по повышению коммуникативной культуры современных носителей русского и украинского языков в Украине.

Сегодня в различных сферах и каналах публичной коммуникации у нас активно используются как украинский, так и русский языки, так что вполне можно констатировать наличие на территории Украины единого русско-украинского коммуникативного пространства (дискурса). Поэтому сбор и отбор речевого материала, а также его анализ и классифицирование мы проводили параллельно, с учётом взаимодействия и взаимовлияния этих двух языков.

Такая организация исследовательской работы, на наш взгляд, обеспечивает более объективные теоретические результаты и позволяет выработать практические рекомендации, которые будут полезны для повышения коммуникативной культуры носителей как русского, так и украинского языков.

Работа над собранным речевым материалом проходила в три этапа.

На **первом** (его точнее было бы назвать предварительным) сам процесс поиска и первичного осмысления экспериментального материала помог уточнить и окончательно сформулировать следующие теоретические основы исследования.

Подобно биологическим организмам, язык представляет собой развивающуюся по своим внутренним законам систему, которая открыта ещё и для внешнего влияния. А оно может быть как положительным, здоровым, так и отрицательным, болезнетворным.

Отрицательным, на наш взгляд, следует считать такое влияние на языковую систему, которое искажает её естественное развитие, замедляет его, привносит чужеродные бесполезные элементы.

Разграничение здоровых и нездоровых речевых феноменов можно проводить по следующим критериям:

- функциональная необходимость – функциональная бесполезность,
- созидательный – разрушительный характер по отношению к системе языка или её подсистемам,
- эстетичность – антиэстетичность...

Мы понимаем, что данный перечень ещё неполон, но на данном этапе работы его вполне можно считать достаточным для адекватной оценки анализируемых речевых феноменов. Последующие исследования помогут уточнить и дополнить его.

К числу болезней современной русской и украинской речи, которые массово поразили речевое сознание, относятся: **перенасыщенность заимствованиями** (чаще всего – из английского языка), **стилевая интерференция** (неоправданное употребление в высказывании определённого жанра языковых средств разной стилевой принадлежности, смешение стилей), **эстетическая глухота речевого сознания** (снижение эстетического уровня речевого слуха), а также **межъязыковая интерференция** (суржик).

Использование медицинских метафор при описании и анализе современного коммуникативного поведения представляется целесообразным ещё и ввиду стабильного и длительного снижения уровня массовой речевой культуры. Этот процесс принял такие масштабы и спрямование, что необходимо говорить не о своеобразии и отклонениях от нормы, а именно о болезнях речи. Кроме того, применение общеизвестных медицинских терминов делает более доходчивой просветительскую работу в средствах массовой информации и учебных заведениях.

На **втором** этапе были исключены примеры, в которых интересующие нас особенности могли появиться в результате недостатка времени на языковое оформление коммуникативного замысла (ситуации телевизионного интервью и других разновидностей импровизированного диалога, неподготовленного монолога и т.п.) либо как следствие низкого уровня общей коммуникативной культуры (автор речи ввиду своей

национальной или профессиональной принадлежности, возраста или образовательного уровня не может считаться типичным носителем литературного русского либо украинского языков).

Таким образом, экспериментальную базу составили примеры из таких жанров, где появление интересующих нас речевых феноменов не могло быть вызвано случайностью (подготовленные монологи (устные и письменные) журналистов, политиков и других представителей коммуникативных профессий, титры, городские вывески, рекламные тексты и т.п.).

На **третьем этапе** было параллельно проанализировано 486 речевых примеров на русском языке и 503 – на украинском. Авторами речи во всех случаях были жители Украины. Такое количество экспериментального материала вполне сопоставимо с экспериментальной базой предыдущего исследования [6] и достаточно для получения объективных выводов.

В дальнейшем изложении сначала даётся ряд типичных примеров из числа собранных нами (на русском языке – курсивом, на украинском – полужирным курсивом), а затем – их осмысление с позиций развиваемой нами концепции.

1) *Если бы фронтмен рок-группы „Океан Эльзы” Святослав Вакарчук знал, кто придёт на его место в ВР!* 2) *Ещё один подарок „Ворскла” планирует сделать коучу через неделю.* 3) *Ещё не было лучше времён, чем сейчас, для замены старых деревянных окон на новые металлопластиковые: цены ниже и более короткий термин инсталляции.* 4) *Городские вывески: Реставрация подушек и перин; Регенерация картриджей; Кофе-хаус.* 5) *Газетные рубрики: Drive; Промо; Гламур.*

1) *Перемоги Енді Мюррея над топовими гравцями вже давно не є сенсацією.* 2) ***Тепер острів Тасіро – туристична атракція.*** 3) ***Фестиваль етнічної музики. (Телевізійний титр)*** 4) ***Міські вивіски: Ресторан Ле борц; Цирюльня „For you”; Міська СІТІ кав’ярня.*** 5) ***Телевізійні рубрики: ЗЕ БЕСТ; НОН-СТОП; Live наживо.***

Здоровый в речевом отношении носитель языка легко и успешно заменил бы приведённые „неологизмы” на хорошо знакомые, ясные и не менее выразительные слова. Например, *фронтмен* – *солист, лидер, вождь*... А *коуч* может быть не только *тренером, наставником, руководителем*, но и – в зависимости от коммуникативного намерения автора и ожиданий адресата – *атаманом, вождём, учителем, папой*...

Аналогично в украинских примерах: *топові гравці* – *кращі, провідні, зіркові, видатні*; *етнічна музика* – *народна, рідна, самодіяльна, традиційна, фольклорна, прадавня*...

Что хотели сказать авторы рекламного буклета своей *инсталляцией*, непонятно без обращения к специальным справочникам даже мне, профессиональному филологу. А вывеска из следующего примера (№4) потребовала дополнительного комментария на

приклеенном рядом объявления: „Это замена пера и чистка наперника”. Всех подобных трудностей можно было избежать. Надо только не гнаться за престижным, на первый взгляд, иноязычным словом. Например: „Вторая жизнь подушек и перин”.

Аналогично и в украинскоязычной коммуникации: услышав „туристична атракція”, телезритель переключается с восприятия сообщения на разгадывание семантики диковинного словосочетания, упуская последующую информацию.

Кроме того, уже сам факт, что заимствования-неологизмы массово применяются в таких коммуникативно устойчивых, рассчитанных на долговременное использование в неизменном виде текстах, как рубрики СМИ и городские вывески, – свидетельствует о широкой распространённости анализируемого речевого феномена.

Регулярное привлечение новых, зачастую плохо освоенных языком заимствований с затемнённым морфемным составом для выполнения той коммуникативной работы, с которой успешно справляются многие исконно русские и украинские слова, постепенно делает русскую речь всё менее русской, украинскую – всё менее украинской. Кроме того, такой образ коммуникативных действий, при условии его частотности, можно диагностировать как болезнь речи. На высокую степень опасности этого заболевания указывает его широкое распространение в публичном общении представителей коммуникативных профессий различных возрастов.

Таким образом, употребление словесного „секонд-хенда” уже не является отличительной чертой молодёжи, которая только ищет коммуникативные ориентиры и идеалы, а потому регулярно и охотно экспериментирует с разносортными языковыми средствами. Напротив, перенасыщенность заимствованиями коммуникативного пространства Украины оказывает серьёзное влияние на формирование упомянутых идеалов и ориентиров.

1) Мы все видели, как она (Светлана Лобода – В.К.) работает. Энергетика так и прёт. 2) Мы уехали на месяц. Такая любовь была, что буквально сносило бошку. 3) Записывайте на свой телефон непревзойдённые шутки, розыгрыши и приколы. 4) Опять коалиция взяла на понт „регионалов”. 5) Завязывай! Скажи наркотикам НЕТ! (Социальная реклама на ученической тетради)

*1) На фест приїхали гуцули, бойки, лемки. 2) Зараз ім'я Андрія Кузьменка асоціюється з відомим музикантом, успішним шоуменом і дуже прикольною людиною. 3) Співачка Світлана Лобода випустила нову лінію одягу під назвою F*ck the crisis. 4) Головне – все на халяву. 5) Ультонний розпродаж на всю техніку.*

Мы согласны с выводом, который сделал применительно к современной русской речи в России В. Г. Костомаров: „Причудливые смещения разнородных стилистических средств – естественный признак людей, не владеющих стилевыми навыками. Это и извечный приём

создания в тексте комического эффекта, вообще языковой игры. Отражая случаи, когда комический эффект возникает непредумышленно, в силу небрежности или малограмотности, такие смешения служат привычным приёмом речевой характеристики персонажей в беллетристике. Но они, к сожалению, стали в наши дни неиссякаемым источником наипростейшего, бесхитростного и незатейливого удовлетворения конструктивной жажды экспрессии в текстах масс-медиа, из которых распространяются на всё наше языковое существование – „незаконно”, заразительно, развращающе и угрожающе” [7, с.234].

Собранные нами материалы показывают, что приведённая оценка справедлива и для современной русской и украинской речи в Украине. Будучи объективно одним из многих экспрессивно-риторических приёмов, **стилевая интерференция** – ввиду неумеренной частоты употребления – субъективно воспринимается большинством нынешних носителей как русского, так и украинского языков в качестве обязательного украшения почти любого общения.

Гипертрофированная представленность сниженной лексики во всех жанрах общения может быть диагностирована как болезнь современной речи. На уровне индивидуального речевого сознания заболевание обычно протекает следующим образом.

Первая стадия: носитель с удовольствием употребляет сниженную лексику в различных ситуациях и жанрах устного общения, при этом способность к выбору между просторечным и нейтральным словом, дисфемизмом и эвфемизмом – сохраняется.

Вторая стадия: сниженная лексика проникает в письменную коммуникацию, при речепорождении память в первую очередь предлагает разговорные и просторечные слова-кандидаты, а межстилевые и высокие синонимы припоминаются во вторую очередь либо не вспоминаются вовсе.

О третьей стадии мы можем судить пока только прогностически. Однако никакой радости этот прогноз не принесёт: при отсутствии лечения постепенно нарастают примитивизация речевого сознания, неспособность понять и передать большую часть коннотаций, стилистическая слепота, глухота и немота.

Попутной болезнью по отношению к вышеописанной **является эстетическая глухота речевого сознания**, или **снижение эстетического уровня речевого слуха**. Сфера её распространения – преимущественно устное общение. Однако в последнее время она проявляется и в подготовленных письменных текстах. Такой диагноз может быть поставлен, если говорящий ненамеренно употребляет языковые средства, вызывающие незапланированный грубо-комический эффект.

1) *Валерий Андреевич, разрешите ксерануть один документ.*
2) *У нас в шопе есть всё!* (Рекламный слоган) 3) *Пресервы рыбные. Кусочки в горчичном соусе.* (Этикетка рыбных консервов)

1) *Пельмені „Дригало”*. 2) *Сирок СУПЕРСТАР* 3) *„Ху із... Михайло Поплавський?”* (Назва документального фільму)

Кроме того, следствием нарастающей эстетической глухоты массового речевого сознания является и широкое распространение сквернословия в устном неофициальном и даже официальном общении. В этом процессе в последнее время наметились две новые тревожные тенденции.

Во-первых, сквернословие быстро молодеет: сейчас оно уже входит в активный словарный запас значительной прослойки 7 – 9-тилетних школьников.

Во-вторых, многие табуированные языковые средства не только часто употребляются в функции универсальных оценочных лексем, междометий, вводных слов, местоимений, но ещё и не воспринимаются носителями как русского, так и украинского языков в качестве неуместных и оскорбительных для адресата и окружающих...

... Если записать в одну строку все случаи употребления **суржика** в публичной коммуникации на территории Украины за период проведения нашего исследования – такая строка, возможно, протянулась бы через всю страну от Карпат до Донбасса.

При это мы не учитываем случаи использования суржика в качестве экспрессивно-риторического приёма, что характерно, например, для сценических образов Верки Сердючки, Кузьмы „Скрябина”, „Братьев Гадюкиных” и некоторых других артистов. Речь идёт строго о суржике как ненормированном, избыточном в функционально-семантическом аспекте и антиэстетичном соединении языковых средств русского и украинского языков в речевой деятельности.

Наше время вполне заслуживает названия эпохи триумфального шествия суржика по всем сферам и жанрам общения. Суржик можно услышать в устной речи как рядовых граждан, живущих в самых разных регионах Украины, так и высших государственных деятелей – президента, премьер-министра, председателя и депутатов Верховной Рады. Суржик можно увидеть в телевизионных титрах и газетных статьях, на этикетках товаров и рекламных плакатах. Суржик появляется в интервью и бытовых беседах, неподготовленных и подготовленных монологах, авторских текстах и текстах, прошедших редактирование. В ответ на адресованный студентам-филологам вопрос „На каком языке говорят в вашем городе (деревне, семье)?” часто приходится слышать: „На суржике”...

Это заболевание по своим типологическим признакам существенно отличается от вышеописанных.

Во-первых, оно имеет гораздо более продолжительную историю: суржик как речевое извращение отражён в одном из первых произведений украинской классической литературы – „Наталке Полтавке” И.П. Котляревского.

Во-вторых, для существования этого речевого феномена в коммуникативном пространстве Украины есть достаточно объективные основания. Дело в том, что явление узувального „смешения” языков наблюдается практически во всех регионах планеты, где на протяжении относительно длительного периода в основных социальных сферах имеет место повседневная коммуникация на двух и более языках. В нашем случае ситуация осложняется тем, что контактирующие языки – близкородственные. Это существенно затрудняет дифференциацию языковых средств при речепорождении.

Несмотря на то что суржик известен достаточно давно, именно на последние два десятилетия приходится активное проникновение этой речевой болезни во многие каналы публичной и массовой коммуникации. Причём если во второй половине XX столетия суржик проявлялся преимущественно в виде неоправданного употребления русизмов в украинской речи, то ныне всё активнее происходит ненормированное проникновение украинизмов в русскоязычную коммуникацию.

Сопоставление результатов исследования, представленного в этой статье, с данными анализа аналогичных речевых феноменов на материале российских СМИ [6] позволяет сделать следующие **выводы**.

1. В коммуникативном пространстве России и Украины на исходе первого десятилетия XXI века обнаружены сходные активные процессы, которые оказывают негативное влияние на массовое речевое сознание и коммуникативную культуру. Применительно к Украине приведённая характеристика в равной степени относится и к русской, и к украинской речи.

2. Использование медицинских метафор („болезни речи” и т.п.) для обозначения вышеупомянутых процессов позволяет более наглядно и полно отразить их сущность, в том числе – в аксиологическом аспекте, а также способствует работе по повышению массовой коммуникативной культуры.

3. К числу наиболее распространённых болезней русской (в коммуникативном пространстве как России, так и Украины) и украинской речи относятся: перенасыщенность заимствованиями, стилевая интерференция, эстетическая глухота речевого сознания. Кроме того, только в коммуникативном пространстве Украины для русской и украинской речи в публичной коммуникации характерно такое массовое заболевание, как русско-украинская межъязыковая интерференция (суржик).

Разумеется, одни лишь метафоры не могут составить упомянутую в начале статьи дополнительную терминосистему. Формируя адекватную оценку негативных речевых явлений, мы должны открывать учащимся и позитивные спрямования развития. Поэтому ближайшую **перспективу** исследования мы видим прежде всего в поиске таких терминообозначений с положительной коннотацией, которые служили

бы для школьников ориентирами в деле повышения коммуникативной культуры. Центральным здесь должно стать, по нашему мнению, понятие **сильная коммуникативная личность**.

Содержание этого понятия нуждается в дальнейшем уточнении. Нам представляется, что в перечень важнейших качеств сильной коммуникативной личности непременно следует включить способности самостоятельно диагностировать „здоровые” и „болезнетворные” языковые средства и речевые привычки, а также ориентироваться в своём коммуникативном поведении на здоровую и красивую речь.

Литература

- 1. Чуковский К. И.** Живой как жизнь (Разговор о русском языке) / К. И. Чуковский. – М. : „Молодая гвардия”, 1962. – 176 с.
- 2. Будагов Р. А.** Что такое развитие и совершенствование языка? / Р. А. Будагов. – М. : Наука, 1977. – 264 с.
- 3. Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)** / отв. ред. Е. А. Земская. – М. : „Языки русской культуры”, 1996. – 480 с.
- 4. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация** / отв. ред. Л. П. Крысин. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 568 с.
- 5. Филатенко И. А.** Политическая аритмия, или Метафора болезни в современном газетном тексте / И. А. Филатенко // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – № 1. – С. 47 – 50.
- 6. Ковалёв В. И.** Болезни современной русской речи: диагностика, лечение, профилактика / В. И. Ковалёв // Вісн. ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2007. – № 11 (128). – С. 169 – 175.
- 7. Костомаров В. Г.** Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В. Г. Костомаров. – М. : „Гардарики”, 2005. – 287 с.

Ковальов В. І. Дидактичні та лінгвометодичні аспекти сучасних мовленнєвих розвідок.

У статті розглянуто активні мовні процеси, що відбуваються в комунікативному просторі України. Наводиться класифікація негативних тенденцій у мовленні та пропонуються шляхи їх подолання. Вони актуальні для використання в навчально-пізнавальному процесі середніх навчальних закладів.

Ключові слова: комунікативна культура, комунікативний простір, хвороби мовлення, сильна комунікативна особистість.

Ковалёв В. И. Дидактические и лингвометодические аспекты современного речеведения.

В статье проанализированы активные языковые процессы в коммуникативном пространстве Украины. Приводится классификация негативных тенденций в речи и предлагаются пути их преодоления. Они актуальны для использования в учебно-познавательном процессе средних учебных заведений.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативное пространство, болезни речи, сильная коммуникативная личность.

Kovalyov V. I. Didactical and linguomethodical aspects of modern speech study.

Active linguistic processes which are happening in communicative area of Ukraine are analyzed. Classification of negative speech tendencies is adduced and ways of resisting them are proposed. They are actual for using in study process in the secondary school.

Key words: communicative culture, communicative environment, speech diseases, strong communicative personality.

УДК 376.54:371.214:81'243

Н. В. Кузнецова

ІННОВАЦІЙНІ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

За останні роки Україна зробила досить вагомі кроки в напрямі приєднання до європейської освітньої системи. Участь нашої держави в Болонських перетвореннях – це спроба реформувати вищу освіту, підвишивши її до рівня сучасних світових стандартів. Реформування процесу викладання іноземної мови в Україні є складовою процесу оновлення освітньої системи взагалі, що пов'язано зі створенням нових освітніх стандартів, оновленням навчальних програм і змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, організації навчального процесу, методичного забезпечення змісту навчання обдарованих дітей у спеціальних мовних закладах освіти. На цьому тлі розробка методики навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування є актуальною і своєчасною.

В сучасній психології проблему обдарованості розробляють інтенсивно в дослідженнях і зарубіжних, і вітчизняних учених (Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, П. Торренс, Б. Теплов, О. Ковальов, Н.Лейтес, В. Крутецький, О. Матюшкін, В.Юркевич, В. Чудновський, В. Моляко та ін.).

Обдарованість (згідно з В. О.Моляко) – це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість); інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення – оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми); емоційно-вольові структури (визначення тривалих домінантних ситуацій і їхня штучна підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо [3].

Згідно теорії Дж. Рензуллі, обдарованість – це поєднання трьох основних характеристик: інтелектуальних здібностей (перевишуючих середній рівень), креативності й наполегливості (мотивація, орієнтована

на завдання). Окрім цього, в його теоретичній моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище [10].

Розроблена Дж. Рензулі концепція припускає, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширше, ніж при їх ідентифікації за тестами інтелекту, креативності чи досягнень. Автор пропонує зараховувати до категорії обдарованих тих дітей, які проявили високі показники хоча б за одним з параметрів [10].

Теоретичні та практичні здобутки сучасної науки добре співпрацюють з потребами й особливостями обдарованих і талановитих людей. В. Давидов назвав ці ідеї „збільшенням одиниць змісту за рахунок змістового збагачення” [1], О. Матюшкін – проблемним навчанням, В. Шаталов – опорними схемами й сигналами. До цього ряду можна додати ще й такі як нетрадиційні технології – мозковий штурм, в усіх його варіантах, синектику, які спрямовані на розвиток особистісних характеристик творців, а також вправи на релаксацію, медитацію, візуалізацію тощо.

За достатньої уваги до виявів інтелекту й пізнавальних потреб дитини, можна виявити дітей з оригінальними розумовими здібностями. Як же їх потім навчати? Адже кожна дитина не ідентична іншій і за діапазоном й особливостям здібностей, і за особистісними характеристиками. Саме за *гнучкою програмою* можливо визначити ці відмінності розвитку умінь та навичок. Але діти з високими розумовими можливостями володіють деякими спільними особливостями, які необхідно враховувати у складанні для них програм. До таких спільних особливостей можемо віднести такі:

➤ здібність швидко „схоплювати” зміст принципів, понять, положень. Ця особливість потребує широти тем, матеріалу для узагальнень. Цю можливість надає міждисциплінарний підхід.

➤ потреба зосередитись на зацікавленій стороні проблеми й сумлінність в опануванні її. Цю потребу задовольняють за традиційного навчання. Дитині необхідно дати можливість реалізуватися в спеціальних програмах через самостійну роботу, розвиток необхідних пізнавальних умінь.

➤ здатність бачити, міркувати й висувати пояснення. Спеціальні навчальні програми підвищують пізнавальні процеси на якісно новий рівень і позбавляють повторень.

Особливе місце при навчанні обдарованих дітей мають посідати *коригувальні, розвивальні й інтегративні* програми. Коригувальні програми створюють для тих обдарованих дітей, які відчувають емоційні чи поведінкові труднощі. Розвивальні – для покращення стану емоційної сфери, інтегровані – поєднують пізнавальні (багатий словниковий запас, перенесення засвоєного на новий матеріал, встановлення причино-наслідкового зв'язку, вміння робити висновки, інтегрувати та синтезувати інформацію, помічати різницю, міркувати, аналізувати ситуації, побудувати гіпотези) й емоційні компоненти (реалістична

Я-концепція, емпатичне ставлення до людей, схильність до самоаналізу, толерантне ставлення до критики та до особливостей інших людей, незалежність у мисленні й поведінці, упевненість у своїх силах і здібностях, внутрішня мотивація) [7].

Проблема виявлення обдарованості, її розвиток і реалізація є найважливішими завданнями суспільства в розвиненні особистості. Методи діагностування здібностей передбачають виявлення потенційних можливостей інтелектуального розвитку: рівня дослідницької активності, здатності до прогнозування, вивчення особливостей особистісного розвитку. Обдарованим дітям більше властива емпатія (співпереживання), а низький рівень розумового розвитку поєднується з агресивним типом поведінки. Обдаровані діти більш відповідальні, глибше за своїх однолітків переживають і успіх, і невдачу.

Робота з виявлення різних категорій обдарованих дітей, з одного боку, та створення для них адекватних траєкторій розвитку, з іншого, є досить ефективною тільки тоді, коли набуває системного характеру. Це означає, що обдарованість, виявлена в дитини в результаті певних заходів, повинна бути основою для вибору їм та його батьками за консультативної підтримки висококваліфікованих спеціалістів адекватного освітнього маршруту як комбінації можливостей, запропонованих школою, а також додатковою освітою.

Проте, часто ми зустрічаємо проблему „нестиковки” програм навчання в спеціалізованій школі та подальшого навчання у ВНЗ. Спеціалізовані школи дають високий рівень підготовки, який співвідноситься з програмою першого, а то й другого курсів університету, після закінчення таких шкіл обдаровані молоді люди можуть зовсім не готуватися до занять, за що потім „розплачуються”. Це означає, що виявлення обдарованості відірване від її розвитку, різні етапи освітньої траєкторії для обдарованих не збігаються між собою, ця траєкторія не доведена до моменту творчого вступу до професії.

У 1960-ті р. паралельно в СРСР та США на державному рівні були прийняті важливі програми щодо підтримки обдарованих:

1. *Програма С. Каплан* базується на таких вимогах: глобальний, засадничий характер тем і проблем, які вивчають учні; міждисциплінарний підхід під час формулювання проблематики; інтеграція тем і проблем, які належать до різних галузей знань; насиченість змісту; спрямованість на розвиток продуктивного, критичного мислення. Велика увага повинна приділятися розвитку особистісних переваг дітей, їх роботі зі самостійно обраними проблемами для вивчення.

Вона передбачає два основні методи навчання обдарованих дітей – дедуктивне й проблемне дослідження. На початковому етапі вчитель знайомить учнів із загальною ідеєю (проблемою), яку треба вивчити. Після цього діти висувують особисті гіпотези й ідеї, проводять дослідження, збирають інформацію для доведення або спростування гіпотези,

повідомляють свою інформацію, систематизують, підтверджують або відкидають свої гіпотези, підводять ітоги, планують подальшу роботу [8].

2. *Педагогіка індивідуалізації* складається з поєднання індивідуалізації колективної партикуляризації. Як помітив ще в 20-ті рр. Роже Кузіне, необхідність об'єднувати учнів у різні групи нав'язує саме життя. Наприклад, шляхом організації шкільних засобів масової інформації (газети, радіо), поради учнів, розробки проектів та ін. [5].

3. *„Методика повного засвоєння”* (за Дж. Керролл, Б. Блум) базується на пропозиції зробити фіксованим параметром саме результати навчання. В такому разі вимоги будуть змінюватися, пристосовуватися до досягнення всіма учнями заздалегідь зацього результату [5]. Він виділив наступні категорії учнів:

- малоздатні, які не в змозі досягти наміченого рівня знань і умінь навіть за великих витрат навчального часу;
- талановиті (близько 5 %), яким часто під силу те, з чим не можуть впоратися інші; ці діти можуть вчитися у високому темпі;
- звичайні учні (близько 90 %), чий здібності до засвоєння знань і умінь визначаються витратами навчального часу [6].

На сьогоднішній день географія програм з обдарованими дітьми набагато розширилася. При незмінному лідерстві США такі країни, як Китай, південно-азіатські „Малі дракони”, Бразилія, Саудівська Аравія, розгорнули широку діяльність у цьому напрямі. Не залишається осторонь від загальної тенденції й Європа. Так, у 1994 р. Рада Європи ухвалила Рекомендацію 1248, де, зокрема, говориться, що „не працювати з обдарованою молоддю означає марно витратити ресурси” [5].

Створені спеціальні програми, які акцентують увагу на певних „сильних” аспектах особистості (посилувальна модель), або на „слабких” (коригувальна модель), активізують „сильні” грані, щоб компенсувати „слабкі” (компенсаційна модель) [6]. М. Карне, А. Шведел і С. Ліннемайер виділили принципи складання програм для обдарованих дітей [6]. Ю. Пасов запропонував 7 принципів спеціалізації навчальних програм стосовно обдарованих і талановитих дітей різного віку [4].

Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їхнім навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їхньому навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий характер.

Вище перелічені методи доповнює система позакласної та позашкільної роботи: виконання учнем позанавчальних завдань; заняття в наукових товариствах; відвідування гуртка чи участь у тематичних масових заходах (вечорах шанувальників літератури, історії); огляди-конкурси художньої творчості, зустрічі з ученими тощо.

Розроблена нами авторська програма, акцентує увагу на відносно новому, інтегративному принципі навчання іншомовного спілкування і пропонує метод проектів як один із підходів до формування й розвитку автономності учня від викладача в процесі вивчення предмета. Проект, який можна виконати індивідуально або колективно, моделює ситуацію реального життя (реальний цілісний контекст спілкування), де поєднуються мовленнєва й немовленнєва дії, вербальні й невербальні засоби спілкування, візуальна та звукова репрезентація подій і ситуацій.

Проектному методу притаманні такі особливості: робота в малих групах з метою пошуку спільного рішення, з наступним обговоренням виконання завдань, які виходять за межі навчальної програми, що, у свою чергу, сприяє розвитку професійних здібностей учнів; природна інтеграція – базових навичок та вмінь, розвиток міжкультурної компетенції: реалізація міжпредметних зв'язків та фонових знань у процесі розв'язання проблеми.

Започаткована програма рекомендує різноманітні варіанти проектів: міні-журнали про екзотичних тварин зі статтями, фотографіями й малюнками; проект будинку майбутнього схемами та планами; створення коміксів; рольові ігри: „прес-конференцію”, „інтерв'ю” тощо. Презентувати проект можна в найрізноманітніших формах (виступ, доповідь, демонстрація, виставка, драматизація тощо). Метод проектів сприяє формуванню соціокультурної й соціолінгвістичної компетенцій розвиває творчий потенціал учнів, підвищує рівень їхньої самооцінки, розвиває комунікативні навички. Крім того, комунікативна орієнтованість проектного методу дає змогу активно використовувати такі лінгво-методичні принципи комунікативного підходу: практична спрямованість: використання максимальної кількості каналів прийому і обробки інформації; розвиток мотивації учнів; розвиток навичок автономного навчання.

Авторська програма „Компаративний аналіз культури англомовних країн (Великобританії, США, Австралії, Південної Африки) й України” спрямована на розвиток соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції обдарованих учнів ліцеїв, гімназій та шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови.

Зміст курсу складає комплекс знань, умінь, навичок та компетентностей, які входять до програми з підготовки учнів за європейським рівнем B1, B1+, B2.

Програма розроблена за кредитно-модульною системою: змістові модулі, практичні модулі, модулі самостійної роботи, підсумкові теки.

Значна увага у програмі приділяється самостійній та індивідуальній роботі, яка здійснюють в формі творчих завдань: проекти, доповіді, твори, рольові ігри, драматизація, розробка реклами, складання тем тощо.

Тематика занять різноманітна і цікава. Учні поглиблюють свої знання про культуру, освіту, політичний та законодавчий устрій різних

англомовних країн. Для більш ефективного вивчення курсу рекомендуємо нестандартні форми проведення занять, такі як: диспути з обговоренням літературних творів, вистав, „мікрофон”, „акваріум”, драматизація тощо.

Заняття забезпечені навчально-методичним супроводом: перегляд фільмів, записи класичної та естрадної музики, спілкування з носіями мови в режимі он-лайн і в чатах. Формами перевірки засвоєного матеріалу є різноманітні завдання: вікторини, колоквиум, письмові контрольні роботи, які можна проводити у груповому та індивідуальному режимі.

Запропонований курс сприяє оволодінню вмінням усно та письмово передавати інформацію різного обсягу і характеру, розвиває краєзнавчі знання учнів про культуру, літературу, мистецтво Великобританії, США та України, допомагає обдарованим учням збагачувати свій світогляд та формувати комунікативну компетенцію, а також розвиває навички говоріння та мовленнєву реакцію. Інтегративний характер програми дає можливість учням на різних етапах опанування іноземної мови використовувати її як інструмент для здобуття знань з інших предметів: культурології, біології, екології, історії, географії, права, мистецтва, культури, астрономії та ін.

Таким чином, навчання обдарованих дітей іншомовному спілкуванню доцільно проводити виходячи за грані загальноприйнятої програми, враховуючи специфіку інтересів учнів та стиль засвоєння знань, треба не обмежувати прагнення учнів поглиблювати свої знання, створювати сприятливі умови для навчання обдарованих учнів; розробляти новітні технології навчання, спеціальні програми, які акцентують увагу на певних „сильних” або на „слабких” сторонах особистості; забезпечити належну змістову наповненість занять, зорієнтованість на новизну інформації та різноманітні види науково-дослідної, пошукової, розвиваючої творчої діяльності.

Література

- 1. Давыдов В. В.** Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6.
- 2. Матюшкин А. М.** Учитель для одаренных / А. М. Матюшкин, Е. Л. Яковлев. – М., 1991.
- 3. Моляко В. А.** Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 95.
- 4. Пассов Е. И.** Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея / Е. И. Пасов. – М. : Глосса-пресс, 2006.
- 5. Психология одаренности детей и подростков** / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Издат. центр „Академия”, 1996.
- 6. Розенова М.** Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання / М. Розенова // Підручник для директора. – 2008. – № 6.
- 7. Савенков А. И.** Одаренный ребенок в массовой школе / А. И. Савенков. – М. : Сентябрь, 2001.
- 8. Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961.
- 9. Шаталов В. Ф.**

Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989.
10. Rensulli J. S. The Three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity // Sternberg R.L., Cambr.Univ. Press, 1986.

Кузнецова Н. В. Інноваційні програми навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування

У статті розглядаються інноваційні програми навчання обдарованих дітей іншомовного спілкування, зокрема авторська програма „Компаративний аналіз культури англomовних країн (Великобританії, США, Австралії, Південної Африки) й України”.

Ключові слова: обдаровані діти, зміст навчання, проектні технології, авторські програми.

Кузнецова Н. В. Инновационные программы обучения одаренных детей общению на иностранном языке

В статье рассматриваются инновационные программы обучения одаренных детей иностранному языку, в частности авторская программа „Компаративный анализ культуры англоязычных стран (Великобритании, США, Австралии, Южной Африки) и Украины”.

Ключевые слова: одаренные дети, содержание обучения, проектные технологии, авторские программы.

Kuznetsova N. V. Innovative programs of studies of the gifted children foreign communication

The article analyzes the innovative foreign language teaching programmes for gifted children, the author programme „The Comparative Analysis of the English-Speaking Countries' Cultures (Great Britain, the USA, Australia, South Africa) and Ukraine” in particular.

Keywords: gifted children, the contains of teaching, the project technologies, authoring programs.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Вакуленко Валентина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри адміністрування, завідувач кафедри загальноосвітніх і фундаментальних дисциплін Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

2. Ваховський Максим Леонідович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

3. Гребінь-Крушельницька Надія Юріївна – здобувач кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ.

4. Делянченко Віталій Миколайович – старший викладач кафедри політології та правознавства, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

5. Дятлова Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

6. Жевакіна Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

7. Задорожна Ірина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету.

8. Зінченко Вікторія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи Інституту торгівлі, обслуговуючих технологій та туризму Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

9. Калуга Тетяна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

10. Караманов Олексій Владиславович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

11. Ковальов Валерій Іванович – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

12. Котєнєва Юлія Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. Кузнецова Наталія Володимирівна – викладач англійської мови кафедри романо-германської філології Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

14. Лопатич Рита Володимирівна – викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету.

15. Матвєєва Катерина Сергіївна – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

16. Махрева Оксана Євгенівна – викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету.

17. Приходченко Катерина Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства Донецького державного університету інформатики і штучного інтелекту.

18. Семенов Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичної і прикладної інформатики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. Сєваст'янова Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

20. Сердюкова Олена Яківна – асистент кафедри харчових технологій, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

21. Сєчка Світлана Володимирівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

22. Сорокіна Галина Олександрівна – доцент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

23. Сура Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

24. Трякіна Ольга Олександрівна – старший викладач кафедри удосконалення мовної підготовки Академії митної служби України.

25. Туркіна Мирина Володимирівна – викладач кафедри іноземних мов Луганського державного медичного університету, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

26. Харченко Людмила Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. Харченко Тетяна Гадульзянівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

28. Шкутько Ганна Геннадіївна – головний фахівець управління у справах сім'ї, молоді та спорту Луганської обласної державної адміністрації, аспірант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. п. н., доц. **Зінченко В. О.**

Здано до склад. 25.01.2010 р. Підп. до друку 25.02.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 24,65. Наклад 200 прим. Зам. № 34.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.